

O QUE É ENSINAR?¹

por

Paul H. Hirst

A pergunta que este trabalho coloca é muito simplesmente: 'o que é ensinar? Como distinguir o ensino das outras actividades? Trata-se a meu ver de uma pergunta muito importante. Pelo menos por quatro razões.

Primeiro, porque muitos dos actuais métodos educacionais estão construídos com base num conceito de ensino que está longe de ser claro. Com muita frequência, esses métodos dão ênfase quase exclusiva às actividades dos alunos, actividades de investigação, de descoberta, de jogo, mas não às actividades do professor. Ora, na discussão de tais métodos parece-me haver muitas incompreensões sobre o que é ensinar e, portanto, sobre o que tal envolve. O que naturalmente conduz a uma visão destorcida de toda a situação educacional.

Em segundo lugar, estamos hoje em dia atentos a um conjunto de actividades, algumas delas pensadas como moralmente indesejáveis, cuja relação com o ensino não é de modo algum clara: actividades como doutrinar, pregar, anunciar e propagandear. Digamos que há muitos termos que parecem pertencer à mesma faixa lógica de 'ensinar', embora, penso eu, estejamos a tornar-nos mais sensíveis justamente ao facto de saber se as actividades que esses termos designam devem ou não fazer parte da escola. Se for possível clarificar a natureza do ensino isso seguramente poderá ajudar a compreender a natureza desses outros processos e as suas conexões. Problemas semelhantes são hoje colocados pelo uso de máquinas de ensino e outros dispositivos, para não mencionar o ensino durante o sono.

Em terceiro lugar, temos falta de muito pesquisa empírica cuidadosamente controlada acerca da efectividade dos diferentes métodos pedagógicos. Ora, sem

¹ Paul H. Hirst, "What is Teaching", *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 3, Nº 1 (1971), pp. 5-18, reimpresso in R.S. Peters (edr.), *The Philosophy of Education*, London: Oxford University Press, 1973, pp. 163-177 (N.T.).

um conceito claro do que é ensinar, é impossível encontrar critérios de comportamento apropriados para compreender o que acontece numa sala de aula. A maioria dos métodos de ensino, quer novos quer velhos, são defendidos a partir de pouco mais do que palpites ou preconceitos pessoais. O que precisamos conhecer são alguns factos empíricos pertinentes. Mas estes não se podem encontrar se, de alguma maneira, não soubermos identificar os casos de ensino.

Finalmente, clarificar o conceito de ensino é de importância vital porque o modo como os professores entendem o que é ensinar afecta grandemente o que efectivamente fazem na sala de aula. Se é verdade que as nossas actividades dependem do modo como as vemos, das nossas crenças àcerca delas, então, se tivermos ideias estranhas e esquisitas sobre o que é ensinar, será provável que, sob esse nome, façamos coisas estranhas e esquisitas. Um dos requisitos mais importantes para um professor é seguramente ter uma noção clara da natureza da actividade central em está profissionalmente envolvido. E se isso é verdade para os professores em geral, é também certamente verdade para os professores de professores.

A questão é então a de saber como caracterizar a **actividade de ensino** de forma a poder distingui-la de todas as outras actividades? Por exemplo, ao entrar numa sala de aula podemos dizer que o professor está de facto a ensinar? O que é que exactamente tem que estar a acontecer para que haja ensino?

Para começar a responder ao problema, temos que distinguir com clareza **dois sentidos** obviamente diferentes no modo como falamos de ensinar.

No primeiro sentido, falamos de ensinar como um **empreendimento** (*enterprise*) no qual uma pessoa pode estar comprometida por um longo período, digamos, toda uma tarde. Neste sentido, um professor passa a tarde, não a fazer compras, a tomar banhos de sol ou a levar o cão a passear, mas efectivamente a ensinar. O termo ensinar é aqui usado num âmbito muito geral, rotulando todo um empreendimento que pode ser subdividido em actividades muito mais específicas. Acresce que, se olharmos para esses elementos mais detalhados do referido empreendimento, é perfeitamente evidente que muitos deles não são actividades que, no sentido mais restrito do termo, queiramos designar como actividades de ensino. Abrir a janela para deixar entrar mais ar, afiar alguns lápis, prevenir uma briga entre dois alunos, tudo isto pode legitimamente fazer parte do

empreendimento de ensino como um todo. Mas, quando dizemos que estas actividades não são actividades de ensino, estamos a usar o termo ensino num sentido muito mais específico .

Neste segundo sentido, podemos então falar de **actividades específicas de ensino** em cuja lista não se incluem o afiar de lápis, a abertura de janelas e todas as outras actividades que poderiam legitiamente estar incluídas no empreendimento de ensino como um todo.

No presente trabalho não me ocuparei do uso do termo ensino no sentido mais amplo, sentido àcerca do qual me limitaria a acrescentar apenas um ponto. É que, para que um empreendimento seja ensino, é necessário que contenha algumas actividades específicas de ensino. Se uma professora passar a tarde inteira a abrir janelas, a afiar lápis, a limpar os óculos, e assim por diante, não estará de modo algum a ensinar. É pois necessário que no empreendimento de ensino se incluam actividades específicas de ensino², e quaisquer outras actividades específicas³ só farão parte do empreendimento de ensino por causa da sua relação com aquelas⁴.

Mas, como é que as *actividades específicas de ensino* se podem distinguir de todas as outras actividades específicas? Por que razão, exactamente, é que abrir uma janela ou afiar um lápis não é ensinar? É claro que ensinar não é uma actividade específica tão facilmente identificável como, digamos, caminhar, correr ou andar de bicicleta. Antes de mais, há um **número imenso** de actividades específicas que podem ser consideradas de ensino. Pode-se estar a descrever uma situação histórica e estar a ensinar. Por outro lado, pode-se estar a ensinar e não estar a dizer nada mas sim a desenhar num quadro-negro, ou a fazer uma experiência de química à frente dos alunos. Estamos perante actividades de ensino em sentido específico e, no entanto, nenhuma delas é imediatamente reconhecível como identificando o termo ensino.

² Estou aqui a usar uma terminologia em parte igual à usada por B. Paul Komisar: "Teaching: Act and Enterprise", in C. J. B. Macmillan e T. W. Nelson (eds.), *Concepts of Teaching*, New York: Rand McNally, 1968. Apesar de certas semelhanças tanto na terminologia como na aproximação, as nossas considerações estão no entanto claramente em radical discordância no que diz respeito à relação precisa entre ensinar e aprender, e às características necessárias a, pelo menos, certo dos 'actos de ensino'.

³ Como abrir janelas, afiar lápis ou limpar os óculos (N.T).

⁴ Ou seja, as actividades específicas de ensino (N. T.)

Haverá então um **número limitado** de actividades específicas que constituam o ensino de tal modo que estar a ensinar implica estar a levar a cabo uma dessas actividades? Um professor seria então aquele que sabe como questionar, como provar, como demonstrar, etc.. Como se compreende, se estas fossem as actividades que todo o ensino envolve, o processo de formação de um professor seria grandemente simplificado. Tal abordagem é, porém, muito simplória. E isto porque muitas, se não todas as actividades específicas que acontecem no ensino, também acontecem quando a pessoa não está a ensinar. Pode-se contar uma história a uma criança que já conhece essa história de trás para a frente mas que, simplesmente, gosta de a ouvir uma vez mais. Pode-se demonstrar algo para entreter uma audiência num clube nocturno. Ao provar alguma coisa, pode-se estar a descobrir a referida prova e não a ensinar. Pode-se estar a traduzir algo sem ensinar nada a ninguém. Nenhuma destas actividades implica necessariamente que esteja a haver ensino. Parece pois que não podemos clarificar o que é ensinar simplesmente produzindo uma lista exaustiva de actividades deste tipo⁵.

Não obstante, ensinar é, tecnicamente falando, uma **actividade polimorfa**, o que, literalmente, significa que pode tomar várias formas diferentes. As suas similares são actividades como trabalhar e jardinar, comparações explícitas estas que podem ajudar o processo de clarificação do conceito de ensino. O que tem uma pessoa que fazer para estar a trabalhar? Conduzir um camião, operar com um torno mecânico, resolver problemas matemáticos, tirar cerveja, todas estas actividades constituem trabalho. Na verdade, qualquer actividade pode em princípio constituir uma possível forma de trabalho. Por seu lado, a jardinagem é muito mais limitada. Cavar, cortar a relva, podar, são actividades de jardinagem. Quando se está a jardinar não se pode estar a fazer *qualquer coisa*, como acontece quando se está a trabalhar.

E que se passa no que diz respeito ao ensino? Está o ensino mais próximo do trabalho ou da jardinagem? Por um lado, ensinar pode tomar tantas formas diferentes que, como no caso do trabalho, parecer não existir nenhum limite para as actividades que ensinar pode envolver. Permanecer de cabeça erguida pode fazer parte do ensino de alguma coisa, assim como dirigir e operar com um torno

⁵ Ou seja, de actividades específicas de ensino (N.T.)

mecânico ou resolver um problema. Se olharmos para toda a extensão das coisas que podem ser ensinadas, parece que qualquer actividade poderia fazer parte da actividade de ensino. As actividades que podem estar envolvidas numa circunstância particular de ensino dependem *daquilo* que exactamente está a ser ensinado. Poderíamos ainda referir que embora ensinar, por exemplo, a guiar, possa *envolver* guiar, quando se ensina a guiar tem que se fazer mais alguma coisa do que apenas guiar. Por exemplo, teremos que *demonstrar* o que é guiar. O que parece implicar que, embora qualquer actividade possa ser subsumida sob a noção de ensino, para que haja ensino, essa actividade tem que ser levada a cabo de um modo especial. O que, por sua vez, sugere que todas as actividades que podem fazer parte do ensino devem ocorrer no contexto das actividades específicas mencionadas anteriormente, tais como demonstrar, provar, dizer, etc..

A meu ver, esta perspectiva é correcta. Além disso, a analogia entre ensinar e outras actividades polimorfos é mais útil ao nível do jardinar do que ao nível do trabalhar. E, no entanto, o paralelo com a jardinagem é extremamente limitado. Actividades como podar e cortar a relva são necessariamente formas de jardinagem e o conceito de jardinagem pode ser exaustivamente analisado nestes termos. No entanto, como acima insistimos, demonstrar e provar não são necessariamente formas de ensino e, por outro lado, não é de forma alguma óbvio que, por mais limitada que seja a extensão das actividades de ensino, haja uma lista exaustiva de actividades específicas nas quais o conceito de ensino poderia, ainda que parcialmente, ser analisado,

Podemos então concluir que não é possível caracterizar as actividades específicas de ensino simplesmente em termos das actividades de provar, demonstrar, dizer, etc.. Ensinar tem que ser caracterizado de outro modo. É necessário que fique claro quando é que as actividades estão realmente envolvidas no ensino e quando estão envolvidas, digamos, no entretenimento. O que tornará também evidente porque razão essas actividades são particularmente importantes no ensino.

Como caracterizar então as actividades específicas de ensino? Penso que a resposta é que elas só podem ser caracterizados como se caracterizam todas as outras actividades humanas, isto é, em função do seu **objectivo ou propósito**.

É clarificando o objectivo, a intenção do que está a acontecer, que podemos ver de que modo demonstrar algo, ou qualquer outra actividade, é de facto ensinar e não, digamos, simplesmente entreter. A diferença está na diversa intenção implicada em cada caso. O que uma actividade particular é, o que uma pessoa está a fazer, depende fundamentalmente do modo como ela encara essa actividade. Para dar um exemplo padrão: se uma pessoa for vista a colocar um copo de líquido nos lábios deixando-o lentamente cair, o que está a fazer? Pode estar a matar a sede, a cometer um suicídio ou a realizar um ritual religioso. Só saberemos qual destas hipóteses é verdadeira se conhecermos o objectivo, propósito, ou intenção que está subjacente aos movimentos físicos que a pessoa executa. O acontecimento físico acima referido pode ser *descrito* sem se conhecer a intenção da pessoa. Pode-se dizer que o copo está a ser movido com uma força de tantas polegadas em direcção aos lábios, e assim por diante. Ou seja, observar uma actividade não permite dizer o que uma actividade é. Num contexto determinado, seria possível deduzir qual o objectivo mais provável dos movimentos e portanto perceber qual a actividade em causa. Mas é só pela referência à *intenção* que podemos descrever a actividade. E, claro está, nada garante que o nosso *juízo externo* acerca dessa intenção, fundado na observação, esteja de facto correcto.

Todavia, se a caracterização 'suficiente' de uma actividade só pode ser dada em termos da sua *intenção* e não das suas *características observáveis*, isso não significa que certas características observáveis não sejam necessárias a muitas actividades particulares. Nem todos os acontecimentos observáveis poderiam ser descritos como capazes de matar a sede a alguém ou celebrar Missa. Uma pessoa não pode estar a matar a sede se estiver a consumir um determinado tipo de líquido. Quer isto dizer que, com base apenas em evidências empíricas, podemos abandonar este tipo de descrição de muitas das actividades. Através da observação, podemos excluir muitas possibilidades àcerca do que uma pessoa está a fazer, mesmo que não possamos, pela observação, dizer em qual das restantes possibilidades é que ela está ocupada. A questão aqui é bastante simples. Primeiro, qualquer actividade é caracterizada pela sua intenção mas muitas intenções não podem, logicamente, ser atribuídas a menos que certas condições observáveis se mantenham. Em segundo lugar, há um conjunto de diferentes intenções que podem ser atribuídas a um determinado conjunto de

condições observáveis. Em terceiro lugar, na medida em que há condições observáveis necessárias para que uma actividade particular se realize, essas condições são necessárias à intenção respectiva. Não há condições de natureza logicamente independente.

O que então importa saber acerca do ensino é, em primeiro lugar, qual a **intenção** que permite distinguir as actividades de ensino de todas as outras; em segundo lugar, quais as componentes observáveis que permitem considerar que algumas actividades não podem constituir ensino enquanto outras podem, e isto independentemente do facto de não podermos fiarnos numa caracterização externa.

Considero simples a resposta à primeira destas questões. A intenção de todas as actividades de ensino é a de **produzir aprendizagem**. Por simples e banal que esta resposta possa parecer, considero que é uma resposta extremamente importante. Ela implica que o conceito de ensino é totalmente ininteligível sem referência ao conceito de aprendizagem. Ela afirma que não existe ensino sem a intenção de produzir aprendizagem e que, assim sendo, não se pode caracterizar o ensino sem caracterizar a aprendizagem. Portanto, sem se saber o que é aprender, é impossível saber-se o que é ensinar. Um conceito é totalmente dependente do outro. Em virtude desta apertada relação conceptual, a caracterização e a "*raison d'être*"⁶ do ensino assenta na de aprendizagem. Nessas circunstâncias, se um professor passa toda a tarde em actividades cujo objectivo não é fazer com que os alunos aprendam mas, digamos, reforçar o seu próprio ego, esse professor não esteve de modo algum a ensinar.

Claro esté que, se assim é, pode dar-se o caso de muitos professores profissionais serem verdadeiras fraudes durante a maior parte das suas vidas, e isto por a sua intenção de produzir aprendizagem nunca ter sido clara. Talvez que muito do nosso trabalho seja mal direccionado pelo facto de essa intenção necessária se perder, por negligência ou até deliberadamente, num amontoado de segundas intenções. É também claro que os alunos podem aprender muitas coisas ainda que o professor não esteja efectivamente a ensinar. Essa é outra questão. O que aqui é particularmente importante é que, ao aceitar a profissão de

⁶ "Razão de ser", em francês no original (N.T.).

professor, uma pessoa é paga para levar a cabo aquela missão determinada, independentemente do mais que seja paga para fazer. Se uma pessoa não entra na sala de aula para produzir aprendizagem, se essa não é a sua intenção, então essa pessoa não está, nem pode logicamente estar, a ensinar. O que não quer dizer que não possa fazer muitas outras coisas com valor. Há muitas maneiras de ocupar o tempo das crianças, muitas delas lucrativas, mas isso não faz com que sejam ensinar.

Defendo pois que a caracterização da noção de ensinar é totalmente dependente do conceito de aprender e que esta implicação tem importantes consequências práticas no modo como os professores vêm a sua profissão e, conseqüentemente, no que fazem na sala de aula.

Antes de continuar, dois pontos necessitam comentário. Em primeiro lugar, há dois modos de encarar as actividades lectivas no contexto da sala de aula. A mais comum diz respeito à possibilidade de uma pessoa poder estar a ensinar na verdadeira asserção da palavra mas, ainda assim, apesar da intenção e da adequação das actividades desenvolvidas, os alunos não aprenderem absolutamente nada. A noção de ensino é aqui simplesmente a de **tentar** que os alunos aprendam e nada mais. Mas há um outro uso para a palavra ensino, que implica não só a *intenção* de produzir aprendizagem mas o *facto* de o aluno aprender o que era suposto aprender. Dizer que o Sr. Brown me ensinou a andar de bicicleta é dizer que o Sr. Brown, não apenas *tentou* que eu aprendesse a andar de bicicleta, mas que de facto eu consegui aprender. Quer isto dizer que, para lá do sentido de 'tarefa' que o verbo ensinar pode ter, sentido no qual está unicamente implicada a ideia de *tentar* ou *planear*, há também um sentido de 'sucesso' ou 'realização' de acordo com o qual, para além da intenção, no verbo ensinar está implicada a ideia de que a aprendizagem ocorreu *efectivamente*.

No resto deste artigo vou reportar-me exclusivamente ao conceito de ensino enquanto 'tarefa', ou seja, vou partir do princípio que o ensino *não* implica necessariamente a aprendizagem. O que o ensino implica é a *intenção* de produzir a aprendizagem.

Em segundo lugar, se as actividades de ensino são intencionais, o que dizer acerca de todo o ensino que se desenrola numa sala de aula, ou noutra

lugar qualquer, e que não é planeado pelo professor? Não existirá afinal um ensino não intencional? É certo que, por vezes, dizemos que há ensino sempre que uma situação particular foi ocasião para um ensino significativo. O que é importante nesse caso é o reconhecimento de que nenhum professor teve a intenção de produzir aprendizagem, apesar de terem sido apreendidas coisas importantes nesse contexto. Iremos adiante sugerir que, muitas vezes, usamos o termo ensinar, ainda que num sentido algo diferente, em função da ocorrência de certos acontecimentos importantes no contexto que fazem com que a situação seja similar àquela em que existe a intenção de levar à aprendizagem. Mas, a escola não está interessada no ensino não intencional. O que a escola procura é produzir aprendizagem. A escola acredita que a aprendizagem não é um assunto aleatório. Sem dúvida que, se considerarmos a educação das crianças como um todo, o que elas adquirem no quadro de um ensino não intencional pode ser importante. No entanto, isso não altera o facto de as escolas estarem essencialmente vocacionadas para o ensino intencional e, se derem atenção ao ensino não intencional estarão necessariamente a alterar a sua natureza.

Esta caracterização do ensino faz dele um conceito inteiramente parasita do de aprendizagem. Assim sendo, para clarificar a noção de ensino é importante procurar ver o que quer dizer aprender. Mesmo que o ensino não seja o rótulo de uma actividade específica, será que é o mesmo que aprender?

Mais uma vez, considero que a resposta é claramente não. Uma pessoa pode aprender por tentativa e erro, por descoberta ou observação, por instrução ou por muitos outros meios. Mas, se há diferentes formas de aprender, o que faz com que sejam todas casos de aprendizagem? A minha sugestão é que a resposta pode mais uma vez ser encontrada, como no caso do ensino, na **intenção** das actividades de aprendizagem. Nesse caso, importa perguntar: se a intenção de ensinar implica a intenção de que haja aprendizagem, qual será a intenção subjacente ao aprender?

Felizmente esta resposta não remete para outra actividade cuja intenção necessitasse por sua vez de ser clarificada. O fim ou alvo da aprendizagem é sempre, a meu ver, alcançar algum resultado específico ou estado final. Há muitos fins específicos possíveis: acreditar em algo que não se acreditava antes, saber algo que não se sabia antes, ser capaz de fazer algo que não se conseguia

fazer antes, adquirir um hábito que não se tinha anteriormente, e por aí fora. Como resultado de uma aprendizagem, pode-se aprender uma teoria científica, aprender a andar de bicicleta, aprender como se calcula uma raiz quadrada, aprender que Henrique VIII teve seis mulheres, aprender a apreciar as sinfonias de Beethoven, ou aprender a ser pontual. Os resultados ou estados finais a que aprender pode conduzir são muitíssimo variados e portanto não é surpreendente que as actividades de aprendizagem sejam também igualmente variadas. Tal como ensinar, aprender é uma actividade *polimorfa*. Se aprender é a actividade de uma pessoa, digamos B, cuja intenção é alcançar algum fim particular, podemos dizer que B aprende necessariamente alguma coisa, digamos um X, sendo que X pode ser uma crença, uma habilidade, uma atitude ou qualquer outro objecto complexo que caracterize esse fim.

Para o objectivo deste artigo, não é necessário continuar a perseguir a natureza do aprender. Apenas dois pontos necessitam ainda de uma especial atenção. Primeiro, é importante frisar que os resultados finais da aprendizagem são *novos estados da pessoa* e que esses estados podem ser muito diversos. Poderia parecer que estavamos na perpétua tentação de pensar que toda a aprendizagem resulta em conhecimento. O que é claramente falso. Há também a tentação de se pensar que aquilo que se aprende, X, é necessariamente uma verdade ou um facto de qualquer tipo. O que, claramente, é também falso. Afastarmo-nos destes mitos é um primeiro passo para nos vermos livres de ideias muito comuns, mas também muito falaciosas, à cerca da natureza da aprendizagem e, por consequência, da natureza do ensino.

Segundo: é importante frisar que aprender é uma actividade *daquela que aprende*. Mas, assim como temos um uso da palavra ensinar em que de facto não há em quem ensina a intenção de produzir aprendizagem, também temos um uso possível da palavra aprender em que o aluno não tem intenção de atingir um determinado fim que, apesar disso, atinge. Neste sentido, podemos falar de aprendizagem não intencional, como resultado de um processo casual, tal como o hipnotismo, o condicionamento, o ensino durante o sono, ou mesmo a aquisição inconsciente de alguma coisa da qual o aprendiz não tem qualquer intenção. É importante reconhecer que o termo aprendizagem está aqui a ser usado relativamente a processos muitos diferentes, ou seja, processos casuais e

processos não intencionais. Nada se ganha em tentar estipular um significado para o termo aprendizagem que quebre o uso generalizado que actualmente cobre ambos os processos. No entanto, a distinção entre eles deve ser mantida. Outra questão, com a qual não estou aqui preocupado, é saber se os processos, casuais ou não intencionais, são educacionalmente desejáveis.

Confrontando agora aquilo que foi dito acerca da aprendizagem com o que foi dito anteriormente acerca de ensinar, temos a seguinte **definição de ensinar**. Uma actividade de ensino é uma actividade de uma pessoa A (o professor), cuja intenção é produzir uma actividade (de aprendizagem) na pessoa B (o aluno) cuja intenção é atingir um estado final (por exemplo, conhecimento, apreciação) que tem por objecto X (por exemplo, uma crença, uma atitude, uma aptidão). Segue-se que, para perceber o que está envolvido na actividade de ensinar, é necessário começar na outra ponta de uma cadeia lógica de relações, isto é, na compreensão dos resultados finais para os quais tudo é dirigido. A partir daqui pode-se compreender que o que está envolvido no facto de B adquirir tais fins, é aprender X. E, daqui pode-se continuar para a compreensão do que está envolvido no facto em A ensinar X a B.

Esta dependência lógica entre ensinar e aprender, e entre o aprender e a natureza dos resultados para os quais uma pessoa se dirige não é, mais uma vez, uma mera questão académica. Se os professores não estão esclarecidos àcerca dos resultados finais que o seu ensino visa, não podem saber o que está implicado na aprendizagem de X por parte do B. E, sem perceberem o que está envolvido no facto de B aprender X, não podem perceber o que está envolvido no facto de A ensinar X a B. Qualquer noção de aprendizagem que não seja a da aprendizagem de um qualquer X particular é tão vaga como a noção de se ir a algum lado sem ir a lado algum em particular. Quer isto dizer que uma determinada pessoa B está sempre, necessariamente, a aprender um determinado X. Seguindo esta cadeia lógica, é apenas num contexto em que é claro, tanto *aquilo* que há para ser aprendido como *quem* está a aprender, que podemos começar a clarificar o que significa ensinar X a B. Assim como um aluno B não pode apenas aprender, mas tem que, necessariamente, aprender X, do mesmo modo, A não pode apenas ensinar mas deve ensinar a B, e deve ensinar

X a B. É tão logicamente absurdo dizer "ele ensina crianças e não conteúdos" como dizer "ele ensina conteúdos e não crianças". Estas afirmações podem ser usadas como *slogans*, mas uma discussão séria acerca do ensinar deverá seguramente rejeitar tais *slogans* em nome da simples verdade lógica segundo a qual *ensinar é necessariamente ensinar algo a alguém*. Não por certo no sentido em que se ensina necessariamente um "conteúdo" tradicional mas no sentido em que, para a pessoa que aprende, tem que haver sempre uma aquisição final. Grande parte da discussão dos métodos modernos da educação está seriamente comprometida pela recusa em se aceitarem todas as implicações desta simples e necessária verdade lógica.

Tenho vindo a defender que o ensino, no seu uso central, é o rótulo para as actividades de uma pessoa A cuja intenção é levar a pessoa B à aprendizagem intencional de X. Além disso, temos outros usos dos termos ensinar e aprender em que não está presente a intenção de ensinar da parte de A mas em que se mantém a intenção de aprender de B, ou então, em que a intenção de A está presente mas a intenção de B é substituída por um processo casual. Porém, mesmo no caso central, quando existe intenção da parte de A de levar B à aprendizagem de X, a caracterização das actividades de ensino permanece em aberto. Assim sendo, não poderão os eventos mais estranhos ser considerados como actividades de um professor que ensina o aluno, digamos, a contar, desde que exista a respectiva intenção do professor? Assim seria se uma actividade não devesse satisfazer determinadas condições necessárias para que pudesse ser descrita como actividade de ensino. Assim como nem todas as actividades podem ser de jardinagem, por certo que, nem todas as actividades, poderão ser de ensino.

Quais são então as **qualidades, públicas e observáveis, que todas as actividades de ensino devem necessariamente possuir**? Do meu ponto de vista há pelo menos **duas**. Posto que é necessário que A ensine X a B, há uma exigência necessária em relação ao X particular que está a ser ensinado e uma segunda exigência necessária em relação à pessoa B.

A primeira exigência não é fácil de apresentar. A minha hipótese é a de que, na medida em que se tem necessariamente que ensinar X, a actividade específica do ensino deve ser aquilo a que eu chamo "*indicativa*" de X. Quero

com isto significar que essa actividade deve, implícita ou explicitamente, exprimir ou apresentar o X que se pretende ensinar de tal modo que esse X seja clamente indicado ao aluno como aquilo que ele deve aprender. Desta forma o professor torna claro na sua actividade *aquilo que* pretende ensinar. Isto não quer de forma alguma dizer que aquilo que se pretende ensinar deva ser explicitamente *descernível*. O que deve é estar de algum modo *disponível* de forma que aprendizagem do aluno se possa dirigir para esse objecto. Ora, é justamemnte porque as actividades do tipo de demonstrar, dizer, apresentar, constituem formas excelentes de *indicar* um qualquer X que se pretende que o aluno aprenda que elas desempenham um papel tão fundamental no ensino. No entanto, porque são meios efectivos para indicar um dado X, elas podem ser significativas não apenas no ensino mas também noutras áreas, por exemplo, no entretenimento. É só quando tais actividades são usadas *em contexto de aprendizagem*, quando visam indicar o que se pretende ensinar, que elas se transformam em actividades de ensino.

O facto de as actividades específicas de ensino deverem exprimir indicativamente o que se pretende ensinar também ajuda a clarificar aquilo que, por vezes, se designa como ensino não intencional. Fazê-mo-lo, sugiro eu, quando certas características de uma situação podem ser legitimamente interpretadas como exprimindo indicativamente algo a ser ensinado, ainda que, de facto, não seja essa a intenção de ninguém. A situação é então interpretada por quem aprende como uma situação de ensino, quando de facto, do ponto de vista intencional, tal não é o caso. Portanto, as actividades específicas do ensino devem, em primeiro lugar, ser indicativas do que se pretende ensinar. É por esta razão que abrir janelas ou afiar lápis nunca poderiam ser actividades de ensino de factos históricos ou do Teorema de Pitágoras.

Em **segundo lugar**, porque uma actividade específica de ensino visa necessariamente ensinar X a um determinado aluno B, ela deve exprimir indicativamente que *é possível a esse aluno B aprender X*. Pode-se ensinar a uma turma de Filosofia do ensino secundário a crítica de Wittgenstein à ideia de linguagem privada lendo com os estudantes secções do livro *Philosophical Investigations*. Mas realizar essa actividade com uma turma de alunos de seis anos não constitui, em minha opinião, nenhuma espécie de ensino. Por mais

indicativa que essa actividade possa ser, porque os alunos de seis anos não podem compreender praticamente nada do que seria dito, esta actividade não pode seguramente constituir uma forma de lhes ensinar a posição de Wittgenstein sobre linguagens privadas. Há um fosso entre o conhecimento, as capacidades ou estados de desenvolvimento do aluno e aquilo que ele era suposto aprender. Ora, quer-me parecer, para merecer essa designação, a actividade de ensino deve estabelecer uma ponte entre aqueles três elementos. As actividades do ensino devem realizar-se a um nível a que um aluno possa aprender o que se pretende que ele aprenda. Deve ser possível, e isto parece-me um imperativo lógico, que a aprendizagem possa ocorrer. Esta **segunda exigência** implica que o professor tenha conhecimentos de natureza psicológica e outra àcerca do aluno. Significa também que há inúmeras coisas que não poderão ser ensinadas a um dado aluno tendo em conta o seu estado de desenvolvimento, aptidões, etc. Em conclusão: uma actividade específica de ensino deve, necessariamente, indicar o X que se pretende seja aprendido por B e, portanto, deve estar relacionada com o *estado de desenvolvimento* de B de forma a que este possa aprender X.

A esta minha segunda exigência pode ser contraposto o argumento de que julgar mal o estado de desenvolvimento do aluno não é suficiente para invalidar que a actividade de uma pessoa possa ser adequadamente considerada como ensino. Sem dúvida que se ensina X, quer os alunos aprendam X ou não. Como vimos, ensinar não implica necessariamente que haja aprendizagem. Ensinar implica sim, necessariamente, a *intenção* de levar alguém a aprender. No entanto, se a partir de uma actividade de ensino de alguém é impossível a outra pessoa aprender o que é suposto ela aprender, é certamente bastante esquisito definir essa actividade como ensinar.

Do meu ponto de vista, a razão por que considero poder haver ensino mesmo que o estado de desenvolvimento dos alunos seja grosseiramente avaliado pelo professor reside no facto de passarmos muito do nosso tempo a ensinar *turmas*, e não *indivíduos*. Ora, com turmas, a condição em que acabo de insistir transforma-se numa exigência praticamente impossível. Numa turma com alunos de aptidões variadas, o que se ensina é sempre inapropriado a alguns desses alunos. Não deveremos nós dizer que, mesmo no sentido de ensino

como 'tarefa', apenas se ensina X a alguns alunos da turma e não a outros?

Em rigor, penso que a resposta deve ser sim. Mas talvez seja preferível reconhecer simplesmente que usamos a palavra ensinar, tanto para actividades orientadas para a aprendizagem em grupo, como para a aprendizagem individual. No caso de um grupo, o que o professor faz para ensinar a todos o mesmo X é trabalhar com uma *norma* apropriada às aprendizagens daquele grupo. Acresce que, o que constitui uma norma apropriada não pode, em minha opinião, ser genericamente estabelecido. No entanto, parece-me que se não se trabalha em função de uma tal norma, não há nenhuma actividade que possa ser designada como ensinar o grupo. Tal não invalida que seja possível argumentar-se, com alguma razão, que, em sentido próprio, ensinar um grupo implica necessariamente estar atento às diferenças individuais entre os alunos.

Como **comentário final** às duas exigências necessárias a qualquer actividade de ensino que acabei de apontar, é ainda conveniente, julgo eu, chamar a atenção para o facto de ser possível, a partir delas, caracterizar os métodos formais de ensino tradicional e as alternativas progressistas contemporâneas, em termos de uma oposição entre virtudes e defeitos. Na verdade, os métodos de ensino tradicional apontam, acima de tudo, para as características indicativas das actividades de ensino, muitas vezes encarando o estado presente da desenvolvimento dos alunos de modo demasiado generalista e inadequado. Como reacção, os métodos mais progressistas tendem a olhar com grande atenção para o estado de desenvolvimento dos alunos, mas à custa de descuidar as características indicativas que as actividades de ensino devem apresentar.

Não pretendo dizer que ambos os métodos sejam necessariamente ineficazes ou que cada um se deveria ocupar com aquilo que está exactamente a ser ensinado e a quem. O que é importante é que nos apercebamos de que, nas actividades de ensino, estas duas exigências merecem a mais completa consideração.

Para concluir este artigo, gostaria ainda de apontar alguns elementos de

clarificação de actividades como **doutrinar**, **condicionar**, **pregar**, **treinar**, **instruir**. A caracterização do ensino que apresentei poderá, creio eu, contribuir para esta tarefa.

Por um lado, as actividades de ensino formam uma categoria muito ampla, categoria que de modo algum se restringe às actividades que consideramos que as escolas devem adoptar. Por outro lado, estivemos até agora a encarar o ensino e a aprendizagem em geral, sem ter em conta os fins, os maus hábitos, as perversões, os conceitos, os factos, as aptidões físicas visados. Ora, a doutrinação e as outras actividades referidas visam sempre produzir uma aprendizagem específica. É certo que, na medida em que todas visam determinados tipos de aprendizagem, todas elas são formas de ensino. Mas, de tudo o que foi dito, decorre que se podem considerar diferentes categorias de actividades de ensino. O objecto ou objectos que se pretendem ensinar podem ser de diferentes tipos. Também as aprendizagens podem ser de diferentes espe o mesmo se pode dizer da actividade do professor. Do meu ponto de vista, deve haver diferentes designações para diferentes tipos de ensino e, a meu ver, é tendo em conta as sub-classes das actividades de ensino que temos mais hipóteses de distinguir doutrinação, instrução, e por aí adiante.

A **doutrinação**, por exemplo, pode ser caracterizada, pelo menos em parte, pelo estado mental do aluno que o ensino visa atingir. Uma pessoa doutrinada é aquela que tem crenças inabaláveis. Na doutrinação, aquilo que se pretende ensinar, o X, é pois algo de específico, embora seja importante ver em que exacto sentido o é. Nesta perspectiva, não são as crenças em si mesmas que distinguem a doutrinação, mas sim um tipo de crenças de ordem superior acerca do *status* ou da atitude do sujeito para com as primeiras. De todos os modos, é sempre em termos dos objectos específicos de aprendizagem que se pode caracterizar a doutrinação. Alguns autores defenderam que há algo de distinguível nas crenças em si mesmas que a doutrinação visa, isto é, que só se podem doutrinar temas de opinião ou doutrinas. Mas, mais uma vez, a distinção é feita a partir *daquilo* que é ensinado. Pode também defender-se que a doutrinação é restrita a alguns tipos de aprendizagem, ou que a doutrinação não intencional é uma contradição. Porém, o que me interessa não é tanto decidir exactamente o que significa doutrinação ou qualquer um dos outros termos, mas

indicar de que modo a sua clarificação pode ajudar à compreensão do que é o ensino.

O que fica claro a partir do trabalho já feito em torno do termo doutrinação é que a maior parte dos termos deste tipo não são passíveis de grande clareza, usados como são de forma tão interrelacionada. O que importa não é pois apurar qual o uso "correcto" de cada um desses termos, mas identificar alguns parâmetros conceptuais. Se, por exemplo, a noção de "acreditar inabalavelmente" for vista como o resultado de determinadas formas de ensino, e se chamarmos a essas formas de ensino doutrinação, então doutrinar será claramente distinguível do ensino na medida em que este visa a aquisição racional de crenças, algo que muitos defendem ser uma parte necessária da educação. Se soubermos os significados destes complicados termos, conheceremos muito melhor as suas relações. E estaremos também mais esclarecidos sobre o significado de muito que fazemos quando ensinamos.

As qualidades que distinguem processos tais como o **condicionamento** ou **ensino durante o sono** dizem respeito à natureza casual e não intencional (ou, no caso de ser intencional, intencional num sentido muito particular das aprendizagens visadas. Saber se estes processos devem ou não pertencer à doutrinação ou educação vai depender daquilo que cada um de nós pensa acerca de cada um destes processos. Por outro lado, **treinar** e **instruir** são conceitos indiscutivelmente ligados ao ensino intencional, sendo a diferença entre eles determinada pelo tipo de objectivos finais que cada um visa.

Finalmente, que dizer das **máquinas de ensinar**? Será que essas máquinas realmente ensinam? Tendo por base a análise apresentada, a ideia de que um peça de *hardware* pode ensinar é absurda uma vez que ela não pode ter nenhuma intenção de ensinar nem visar actividades. Mas, transportada para o contexto apropriado, não vejo razão para que uma máquina, correctamente programada, não possa ser um *instrumento* de ensino. Se a máquina estiver expressamente programada para apresentar indicativamente o que se pretende ensinar, de tal modo que o aluno possa de facto aprender, porque vai ao encontro do seu desenvolvimento cognitivo, essa máquina poderá ser considerada como um *agente do ensino*, sendo claro que a programação adequada da máquina é a parte fundamental da sua actividade de ensino.

O que a invenção dos livros permitiu foi a separação no tempo entre a apresentação por parte do professor daquilo que visa ensinar e o encontro do aluno com esse objecto de aprendizagem. Ora, a máquina não introduz nada de muito novo. O que ela torna disponível ao aluno é um programa que, desenhado a partir do trabalho de peritos sobre problemas da aprendizagem dos alunos, apresenta indicativamente actividades de ensino certamente melhores do que as disponibilizadas pelo professor. Como as actividades de ensino propostas pelo uso de tais máquinas devem ser completamente predeterminadas é extremamente importante que os detalhes do programa sejam, não só construídos com o maior cuidado possível, como sejam apropriados ao estado de desenvolvimento dos alunos. Só quando estas condições estiverem preenchidas é que se pode dizer que, ao usar as máquinas, se está a ensinar esses alunos.

Ao longo deste artigo, procurei indicar as qualidades que distinguem as actividades de ensino de todas as outras. Não foi minha preocupação dar os critérios para o **bom ensino** ou mesmo para o **ensino com sucesso**. O ensino com sucesso seria aquele que produz de facto a aprendizagem do que se pretende ensinar. Por seu lado, o bom ensino é muito mais difícil de definir. Não estou sequer certo que o ensino com sucesso seja um bom critério para o bom ensino. Na verdade, não me parece existir qualquer contradição em dizer que uma pessoa foi ensinada com sucesso mas mal ensinada.

Se a definição de ensino aqui defendida estiver correcta, ela poderá ao menos indicar o que estudar para se poder fazer um estudo comparativo das diversas actividades de ensino. Além disso, a definição de ensino proposta poderá ter implicações importantes quanto ao método com que essas comparações devem ser feitas. Não foi nosso objectivo proceder a essas comparações. Elas seriam prematuras uma vez que não há acordo sobre os critérios do que é ensinar. O objectivo deste estudo foi tão só contribuir para o estabelecimento desses critérios.

Tradução de Olga Pombo. Na primeira parte do texto, trabalhámos sobre uma primeira versão de Renato Jorge Ribeiro Casimiro, aluno finalista da Licenciatura em Ensino de Matemática, ano lectivo 1999/2000; na segunda e terceira partes em versões realizadas, respectivamente, por Nádía Maria Pereira Quaresma e Anabela Martins Bento Veloso Rocha, finalistas da Licenciatura em Ensino da Física, variante Química no ano lectivo de 2000/2001