

UMA REFLEXÃO SOBRE A DIDÁTICA (*)

José Mário Pires Azanha

«Como se deve palmilhar a encosta?
Sobe e não penses nisto».

Nietzsche — *A gaia ciência*

Introdução

Para que se avalie a dificuldade de exame do tema deste painel *Pressupostos da Didática* é suficiente considerar separadamente os conceitos envolvidos: o de “pressuposição” e o de “didática”. Cada um deles possui tal multiplicidade de significados que resiste a qualquer simplificação e torna necessariamente insuficientes as considerações que se façam do tema que os enlaça no limite de tempo que temos. Conscientes desta limitação, queremos inicialmente explicitar as opções conceituais que fizemos com relação às noções de “pressuposição” e de “didática” para poder esboçar um dos possíveis tratamentos filosóficos do tema. Aqui — como já fizemos há dez anos quando examinamos um tema aparentado com o de hoje: *Pressupostos do Discurso Pedagógico* — queremos apenas mostrar uma linha de investigação educacional que, não obstante poten-

(*) — Trabalho apresentado no 3.^a Seminário *A Didática em Questão*, realizado em fevereiro de 1985, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

cialmente fecunda, tem sido sistematicamente ignorada pelos pesquisadores brasileiros. Trata-se da explicitação e análise de pressuposições.

Começemos pela própria noção de pressuposição. A gramática lógica desta noção tem sido objeto de uma polêmica na qual se envolveram os principais lógicos contemporâneos. Essa polêmica que já deu oportunidade a que surgissem centenas de artigos nas revistas especializadas, gira em torno das conseqüências lógicas e epistemológicas dos diferentes modos de compreender a noção de pressuposição. Mas, aqui não nos interessa essa polêmica. Queremos apenas explicitar uma das linhas de análise possíveis e que é a adotada por Collingwood no seu trabalho *Um ensaio de Metafísica*. Nesta obra, o autor, depois de mostrar que a simples formulação de qualquer questão representa um comprometimento implícito e nem sempre suscitado com algumas idéias, passa a examinar a natureza das pressuposições. Segundo ele, há pressuposições absolutas e relativas. As pressuposições absolutas dizem respeito a idéias tão fundamentais aos esforços de conhecimento ou da ação que a sua problematização teria um efeito paralisante com relação a esses esforços. Pense-se, como exemplo de pressuposição absoluta, na idéia da possibilidade de aperfeiçoamento humano. A rejeição desta idéia inviabilizaria a ação educativa. A crença nela, a sua admissão, é algo absolutamente inevitável ao educador. Outras pressuposições — as relativas — não teriam esse caráter impositivo e inevitável. Representam apenas comprometimentos evitáveis e por isso mesmo sempre discutíveis, sem que essa discussão inviabilize um esforço de conhecimento ou de ação. Ainda no campo da Educação, teríamos um exemplo de pressuposição relativa na idéia de que a perfectibilidade humana é limitada pelo patrimônio genético dos indivíduos. A aceitação ou não desta idéia não confere um caráter de inconseqüência à ação educativa, apenas modifica a probabilidade de obtenção de determinados resultados. É esta noção de pressuposição relativa que pretendemos utilizar no encaminhamento do tema de hoje.

Vamos deixá-la de lado por enquanto e examinemos a outra noção que nos interessa, a de Didática. Na verdade, não se trata de uma simples noção cujo significado possa ser explicitado por

uma definição ou exemplificado pela sua utilização em determinados contextos. Qualquer que seja o modo pelo qual nos situemos com relação à Didática, o que se adota é uma concepção desse setor do conhecimento pedagógico. Porém, nós não temos nenhuma concepção original do campo da Didática a oferecer; em primeiro, porque não somos especialistas na área e, em segundo, porque a leitura dos próprios especialistas nos dá a impressão de que a Didática ora é uma variedade do saber psicológico, ora uma variedade do saber sociológico, ora uma variedade do saber político, etc. Esta “crise de identidade” que parece refletida no próprio título deste Simpósio nos tranqüiliza quanto às opções conceituais que fizemos para encaminhamento do assunto. Para nós, nesta discussão, a Didática é, ou aspira a ser, ou deveria ser um empreendimento muito semelhante àquele concebido por Comênio na *Didática Magna* que, como todos sabem, foi publicada pela primeira vez em fins de 1657. Temos como justificativa duas razões. A primeira é de natureza histórica. Comênio representa um momento decisivo na História da Educação como iniciador do realismo pedagógico e como precursor da educação dos deficientes mentais, da psicologia genética, da educação maternal, da aplicação de recursos audiovisuais em educação, da orientação profissional, etc. A sua *Didática Magna* é reconhecida como “o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e até de sociologia escolar”. A segunda está ligada ao próprio modo como Comênio concebe a Didática, “uma arte universal de ensinar tudo a todos”. Qualquer que seja o modo pelo qual se conceba, hoje, o conteúdo dos estudos didáticos, esse modo também tem como núcleo de preocupação a relação ensino-aprendizagem, mais ainda, essa preocupação é orientada, como o foi a *Didática Magna*, pelo propósito de organizar o ensino em termos de uma viabilização do processo de aprendizagem. O sonho de Comênio de elaborar a “arte universal de ensinar tudo a todos” continua um sonho amplamente disseminado. É possível que a pretensão dele já não seja confessada, tão aberta e candidamente, mas a simples leitura dos anúncios de jornal nos informa sobre cursos que se propõem a ensinar liderança, eficiência pessoal, felicidade conjugal, etc. É claro que a Didática, enquanto disciplina acadêmica, é mais comportada e modesta

nas suas aspirações, mas não cremos errar quando consideramos como uma pressuposição absoluta da Didática a crença de que dentre as inúmeras organizações possíveis do processo de ensino, algumas são mais eficientes do que outras em termos da melhoria do processo de aprendizagem. Acreditamos mesmo que, sem essa pressuposição, os estudos didáticos seriam vácuos e inconseqüentes. Mas, esta convicção é apenas lateral à nossa discussão do tema deste Simpósio e foi referida somente para justificar a nossa escolha da concepção de Didática de Comênio como um paradigma histórico de outras concepções possíveis.

Os pressupostos da Didática

Limitaremos nosso exame do tema aos pressupostos implicados na idéia comeniana, segundo a qual *é possível formular um método de ensino, universal ou geral, cuja aplicação garanta o êxito*, isto é, conduza à aprendizagem visada. Antes de passar ao exame do que entendemos como sendo as pressuposições relativas implicadas logicamente por essa idéia, é preciso que deixemos claros dois pontos importantes.

O primeiro diz respeito à origem do propósito de Comênio de elaborar um método universal de ensino. Essa origem está claramente vinculada à concepção baconiana de Ciência. Na época em que Comênio escreveu a *Didática Magna*, o pensamento de Bacon sobre a ciência causava um impacto intelectual a que nem o próprio Newton escapou, e que continuaria nos séculos seguintes e até atualmente. Simplificadamente, para Bacon, fazer ciência era questão de aplicação de um método fundado na observação. Comênio transplantou e adaptou essa idéia à Educação. Assim como fazer ciência era aplicar um método, também ensinar era aplicar um método.

O outro ponto é um esclarecimento. Não se pode fazer injustiça a Comênio, permitindo que se imagine que, para ele, o método de ensino operava com absoluta autonomia em face de condições contextuais. Comênio tinha a clara compreensão de etapas de desenvolvimento e de outros condicionantes do ensino. Por isso mesmo, também preconizou métodos especiais para o

ensino de diferentes saberes, como as Ciências, as Artes, as Línguas, a Moral e a Religião. Mas, esses métodos, que levavam em conta as estruturas particulares dos diferentes saberes, eram apenas complementos do método geral de ensino que incorporava conselhos cujos fundamentos, segundo ele, foram “tirados da própria natureza das coisas” e cuja aplicação permitiria “ensinar tudo a todos”.

Essa concepção repousa sobre duas noções nucleares cuja análise poderá explicitar as pressuposições que queremos discutir. Trata-se das noções de “método de ensino” e de “caráter exaustivo do método”.

I. Começemos pela noção de método. Expressões como “seguir um método”, “obedecer a um método”, “aplicar um método” e outras equivalentes implicam a disponibilidade de um conjunto de regras para fazer algo. No caso do ensino, aplicar um método é, então, executar a atividade de ensinar segundo certas regras. Esta questão nos remete a uma outra, muito mais geral, que é a das *relações entre regras e atividades*. O que significa dizer que a execução de uma atividade depende da observância de regras? Distinguiremos três casos nos quais esta questão se responde diferentemente.

Caso 1 — Jogar xadrez, por exemplo, é uma atividade paradigmática daqueles casos em que sem o conhecimento e observância de certo conjunto de regras a atividade é, por definição, impossível. O jogo de xadrez caracteriza-se por certas regras. Sem conhecê-las e aplicá-las, não se joga xadrez. Este é um claro exemplo de utilização do verbo *saber* no sentido de *saber que*, isto é, de um saber proposicional. Dizer que alguém sabe jogar xadrez significa que ele tem o conhecimento das regras do jogo e sabe aplicá-las. É o caso típico de uma atividade cuja prática é, logicamente, *precedida* de um conhecimento. Não é difícil imaginar que muitos outros jogos e atividades encontram-se em situação semelhante. O exame deste caso nos revela, assim, uma situação em que a relação entre regras e a atividade ordenada por elas é de *precedência* daquelas com relação a esta.

Caso II — Nadar é uma atividade que no seu relacionamento com regras representa um caso muito distinto do anterior. Alguém pode saber nadar, ser capaz de executar a atividade sem conhecer explicitamente nenhuma regra referente ao assunto. Diferentemente do caso do jogo de xadrez, pode-se dizer de alguém, que sabe nadar sem que esta afirmação implique que tem um conhecimento prévio das regras de natação. Aliás, nadou-se muito antes que alguém pensasse em codificar as regras da natação. É claro, também, que se pode, atualmente, iniciar a aprendizagem de natação aprendendo antes um certo conjunto de regras. Mas, mesmo neste caso, não há nenhuma *precedência lógica* do conhecimento das regras para executar a atividade. Esta é uma situação típica em que a prática da atividade não exige um conhecimento prévio, embora possa dizer-se que esse conhecimento está incorporado na própria prática. Saber nadar é antes um exemplo de *saber como* do que de *saber que*. Nadar significa uma capacidade de executar uma atividade que pode ocorrer sem o conhecimento explícito de quaisquer regras.

Caso III — Pensar criticamente, argumentar, contar piadas com graça, etc. são exemplos de atividades do terceiro caso que vamos examinar. Trata-se de atividades que revelam um *saber como*, um saber fazer e não um *saber que*. Como diz Ryle, se perguntássemos a um humorista que regras obedece para contar piadas com graça, provavelmente nada obteríamos. Aqui, segundo o autor citado, a “prática eficiente precede a teoria”, isto é, o conhecimento de certas regras. Não há um método para contar piadas, argumentar, pensar criticamente, porque essas atividades são *essencialmente criativas* e não há método para inventar. A própria noção de criatividade é incompatível logicamente com a idéia de aplicar regras, isto é, um método. Além disso, como a criatividade é essencialmente individual, seria impossível formular regras universais para ela. Neste caso, pode haver regras para avaliar o resultado da atividade, mas não para regulá-la. As regras da lógica nos permitem avaliar uma argumentação, mas não inventá-la. É possível até mesmo dizer que o conhecimento das regras de avaliação de uma atividade

possa orientar de algum modo a execução da própria, mas não para garantir o seu êxito.

Dos três casos examinados, este é aquele em que a referência ao êxito é inevitável e implícita. Dizer que alguém sabe jogar xadrez ou que sabe nadar não significa necessariamente que execute bem essas atividades. Podemos dizer: "Fulano sabe jogar xadrez, mas sofrivelmente", ou "Fulano sabe nadar, mas mal". Contudo, quando dizemos que alguém sabe argumentar ou que sabe contar piadas, está implícito que execute bem essas atividades.

Finalizando este comentário sobre a noção de método, podemos concluir, talvez, que a atividade de ensinar é muito mais semelhante às de pensar criticamente e de contar piadas do que às de jogar xadrez ou nadar. A atividade de ensinar parece mais um exemplo de *saber como* do que *saber que*, isto é, trata-se antes de um *saber fazer* do que de conhecer certas regras e aplicá-las. Se dissermos que alguém *sabe ensinar*, isto significa necessariamente que obtém êxito no seu propósito e só acessória e eventualmente que segue esta ou aquela regra.

2. Com relação à noção de "caráter exaustivo do método" é suficiente recordar Scheffler quando ele se refere a "regras exaustivas" e "não-exaustivas" para executar uma certa atividade. Dizer que uma atividade é exaustivamente regulável significa dizer que é possível, com relação a ela, explicitar um conjunto tal de regras que se forem obedecidas, a atividade se completa com êxito. Em outros casos, porém, não é possível determinar o conjunto de regras cuja observância garanta o êxito. No máximo, poderemos aumentar a probabilidade do sucesso, mas não garanti-lo. Se usarmos a distinção de Scheffler ao último dos três casos referidos de atividade, constataremos que quaisquer regras que apliquemos às atividades de pensar criticamente, argumentar e ensinar, são necessariamente não-exaustivas, isto é, não garantidoras do êxito, mas apenas e eventualmente facilitadoras.

Concluindo, finalmente. Embora apenas tenhamos aflorado o tema dos pressupostos da Didática numa perspectiva limitada da análise lógica, acreditamos ter fornecido nesta exposição, pelo menos, indicações de que o sonho de Comênio e também suas

variantes históricas e atuais repousam numa ilusão. A de que a atividade de ensinar, no seu sentido amplo, possa ser exaustivamente regulada. O reconhecimento desse fato deve ter um efeito moderador no entusiasmo com que, às vezes, aderimos a esta ou àquela novidade no campo da Didática. Por outro lado, esta é uma conclusão muito positiva porque revela que o professor, na sua atividade criativa de ensinar, é um solitário, que por isso mesmo não deve esperar socorro definitivo de nenhum modelo ou método de ensino, por mais avançadas e sofisticadas que sejam as teorias que supostamente o fundamentam.

Bibliografia

- COMÊNIO, J. A. — *Didactica Magna*. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes, Fundação Calouste Gulbenkian, Coimbra, 1966.
- RYLE, G. — *The Concept of Mind*. Barnes e Noble Inc., Nova York.
- SCHEFFLER, I. — *A Linguagem da Educação*. Tradução de Balthazar Barboza Filho, Saraiva.
- *Reason and Teaching*. I. Scheffler (Org.), London, Routledge and Kegan Paul. 1973.

JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA

Educação

Alguns Escritos