

WOODS, Peter. **Investigar a Arte de Ensinar**. Porto/Pt: Porto editora, 1999. P. 27-44.

Capítulo 1

A arte e a ciência do ensino

Introdução: a questão

O ensino é uma ciência ou uma arte? Esta questão, revestindo-se de diferentes formas, há muito que intriga todos aqueles interessados na educação. Essencialmente, o debate centra-se sobre a questão de o ensino ser uma actividade relativamente à qual se podem identificar algumas leis ou princípios gerais, podendo ser entendido em termos científicos, facultando processos de planeamento ou de previsão ou, ao invés, se se trata de um processo essencialmente individualista, intuitivo e espontâneo, implicando tantos factores que se torna impossível especificar linhas gerais de direcção. Desta questão a uma outra bastante popular e intrigante vai apenas um pequeno passo: nasce-se ou aprende-se a ser professor? Caso o ensino seja apreensível em termos científicos, pode certamente aprender-se a ser professor. Podemos basear-nos no conhecimento e na sabedoria acumulados para fazer sempre melhor. Caso se baseie essencialmente em competências intrínsecas, instintos, na imaginação e na emoção, pode-se, então, argumentar que as pessoas são ou não dotadas destas capacidades.

Este debate pode, igualmente, e até certo ponto, ser identificado com a questão progressivo-tradicional, que comporta algumas implicações para a prática do professor. O primeiro tipo de abordagem privilegia a aprendizagem pela descoberta e pelo jogo, a criatividade colectiva, a aprendizagem através da acção, o holismo e a integração; a segunda enfatiza a instrução, o conhecimento factual organizado em disciplinas académicas, a sistematização, a aprendizagem estruturada, os objectivos claros e a avaliação formal (Bell, 1981). De certo modo, trata-se de uma falsa dicotomia, dado que a maioria dos professores patenteiam componentes de ambos. Contudo, as tensões permanecem. Por exemplo, no debate conducente à reforma de 1988, foi possível constatar críticas relativas à perda das qualidades artísticas dos professores (Brighouse, 1987; Barker, 1987).

Os objectivos e métodos educacionais estão, inevitavelmente, carregados de valores, ao preocuparem-se com o tipo de sociedade que pretendem promover e o tipo de educação que melhor a serve. Podemos, então, perguntar se acima dos valores existirá um coração mais puro da educação. Independentemente dos fins, serão estes mais bem servidos por meios científicos ou artísticos? Irei examinar a questão do ensino como ciência e como arte, antes de tentar chegar a uma conclusão.

O ensino como ciência

O modelo de objectivos

Afirmar que o ensino é uma ciência é o mesmo que dizer que se trata de uma actividade racional, sujeita a princípios e leis gerais, que são identificáveis através da investigação. À medida que os vamos conhecendo, o ensino torna-se mais sistemático, estruturado e estável. Os nossos objectivos estão, inevitavelmente, eivados de valores, mas, como J. S. Mill afirmou, temos de “pôr nas mãos da ciência os nossos fins”, para obter os melhores meios de os prosseguir. Quanto mais claramente formos capazes de especificar os nossos objectivos, tanto melhor. De certo modo, esta forma de pensar promove o planeamento racional de um currículo por objectivos, que é mais restritivo e preciso do que o de objectivos gerais, podendo, pois, ser mais claramente avaliado. Este modelo de “objectivos comportamentais” é o exemplo mais proeminente desta abordagem, definindo educação como a “modificação de comportamentos” (o que inclui pensamentos e sentimentos). Como Sockett (1976, p. 17) acentua, “ao eliminar o componente relativo aos valores da definição, o processo educacional pode ser estudado cientificamente. Além do mais, ao tornar os objectivos mensuráveis, podemos ver exactamente aquilo que se modificou, e o que mais é necessário fazer”.

Alguns autores sentiram que estas técnicas eram mais apropriadas para o “treino” do que para a “educação”, que elas funcionam como um colete de forças para o professor, ignorando o valor educacional dos processos em favor dos fins (Stenhouse, 1975). Dizem mais respeito à eficácia do que à qualidade educativa. Além do mais, não podem ser separadas dos valores de uma forma tão clara. A especificação de objectivos é útil tanto para a avaliação do professor como dos alunos. Toda esta estrutura parece assentar como uma luva à propaganda ideológica em que se baseou a política governamental nos anos 80 e 90 (Ball, 1993). Em resumo, o modelo por objectivos pode constituir um meio científico, mas só no tocante a uma visão muito específica e limitada da educação.

A base de conhecimento da educação

Numa tentativa para conceptualizar o ensino de uma forma mais abrangente e do ponto de vista do professor, Shulman (1986, 1987) propõe um modelo de “base de conhecimento”. Em resumo, esta base de conhecimento consiste em conhecimento de conteúdos, conhecimento pedagógico geral, conhecimento relativo a currículos, conhecimento de conteúdos pedagógicos, conhecimento sobre os aprendizes, sobre contextos educativos e sobre fins, objectivos e valores educativos. Para dar um exemplo, o conhecimento de conteúdos pedagógicos inclui

as formas mais úteis de representação dessas ideias, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – numa palavra, os modos de representar e de formular os conteúdos substantivos de forma a torná-los compreensíveis para os outros. Dado não existir uma forma única e mais poderosa de

representação, o professor deve ter à sua disposição todo um conjunto de formas alternativas de representação, algumas das quais provêm de áreas da investigação e outras têm origem na sabedoria que se constrói com a prática.

(1986, p. 9)

Schulman mapeia a área de modo semelhante ao que faziam os primeiros cartógrafos, que sabiam onde procurar e desenhar esboços, mesmo que algo imprecisos. O passo do seguinte investigador consiste em “recolher, articular e interpretar o conhecimento prático dos professores com o objectivo de identificar e codificar os seus princípios, parâmetros e casos” (1987, p. 12). Schulman defende que “a abordagem de base de conhecimento não deve dar origem a uma imagem excessivamente técnica do ensino, a de um empreendimento científico que tenha perdido a alma” (p. 20) – como possivelmente se verificou relativamente ao modelo por objectivos. Reconhece, com toda a clareza, a natureza circunstancial do conhecimento dos professores. Alguns autores pensam que, na prática, ele “começou a construção de uma nova ciência educacional, uma nova base de conhecimento para o ensino” (Hargreaves, 1994a, p. 19).

Uma explicação sócio-histórica

Se Shulman assinala as virtualidades de uma tal abordagem, por que é que ninguém o tinha feito antes? Tanto a ciência como o ensino existem há muito tempo. Simon (1988) oferece-nos uma explicação histórica. Num artigo intitulado “Por que não há pedagogia em Inglaterra?” (onde “pedagogia” deve ser entendida como “ciência do ensino”), defende que tal conceito se tornou “estranho à nossa experiência e modo de pensar” (p. 336). É, por exemplo, crítico do já defunto Conselho das Escolas (1964-81), cujo trabalho, afirma, não se baseava na ciência do ensino ou em teorias sobre a criança ou sobre a aprendizagem encontrando-se, portanto, condenado. Por que será que se foge do conceito de pedagogia? Não é certamente por quaisquer defeitos ou inadequações intrínsecos da ciência, nem por deficiências na prática do ensino, mas sim devido a factores sociais e políticos, defende Simon. No século XIX um destes factores era a influência das instituições de elite dominantes – as universidades antigas e as principais escolas públicas – que entendiam a profissão de professor como uma actividade de *gentleman*, não necessitando estes de qualquer tipo de treino, mas sim de aprendizagem pela experiência, suficiente para aqueles com as “origens sociais adequadas” (p. 337). O principal objectivo destas escolas era a socialização e a formação do carácter. Os professores, estudantes e pais relacionados com estas escolas constituíam uma cultura comum e autoperpetuadora. De igual modo, nas duas principais universidades de Cambridge e de Oxford, a educação, até há bem pouco tempo, tinha pouco prestígio, poucos recursos para investigação e falta de qualidade do produto final.

Segundo Simon, houve uma grande oportunidade no final do século, com a publicação do livro de Alexander Bain, *Education as a Science* (publicado inicialmente em 1877 e reimpresso dezasseis vezes até 1900), no qual se delineava um programa para o estudo científico de temas como o desenvolvimento infantil, os objectivos e princí-

pios do currículo e a motivação e disciplina. Contudo, o início do século assistiu ao fim da escola elementar (que poderia ter constituído um excelente fórum para o desenvolvimento da pedagogia) como veículo da educação de massas, e ao surgimento de escolas secundárias de responsabilidade local, que exigiam que as crianças fossem diferenciadas no final da educação primária. A educação primária transformou-se numa espécie de travão; com a ênfase na selecção a alimentar as preocupações com a avaliação das capacidades mentais e teorias psicométricas que acentuavam as capacidade hereditárias.

Simon prossegue, especificando condições para uma ciência do ensino – essencialmente o reconhecimento de que o processo de aprendizagem é semelhante para todos os seres humanos e que, conseqüentemente, existem princípios gerais que podem ser identificados. Deveria ser este o ponto de partida – a identificação do que têm em comum as crianças e os professores (ver igualmente Galtonm, 1989). Infelizmente, acentua, nos últimos 25 anos a atenção tem sido dirigida para as diferenças entre as crianças. Tal facto deve-se, essencialmente, à imensa influência do Relatório *Plowden* (1967), que acentuava a singularidade de cada criança. Contudo, ao invés de revolucionar o ensino e o modo romântico como este era entendido, a centração na criança desenvolveu-se numa ideologia que acabou por exercer uma influência constritiva nas culturas e carreiras dos professores (Alexander, 1984, 1992).

Alexander explica:

A ideologia – o conjunto central de ideias, valores e crenças de um grupo – é um elemento central em qualquer cultura, porque serve para definir, justificar e controlar os seus membros... para pertencer é necessário aceitar e agir segundo a ideologia.

(1992, p. 169)

A influência exercida por esta ideologia nos professores primários ilustra a natureza do ensino como uma actividade socialmente construída. Muitos professores sentiram que tinham de prestar tributo (as carreiras e os empregos estavam em jogo), agindo de forma pragmática (e não científica e inartisticamente) nas salas de aula (Simon e Willcocks, 1981)

Problemas privados, questões públicas

De igual modo, temos funcionado em função do princípio de que ensinar é uma actividade individual. Até há bem pouco tempo, a autonomia na sala de aula era uma característica central da cultura docente (Hargreaves, 1980). Desta forma, cada um podia desenvolver as práticas e estratégias que assinalavam a adaptação individual às exigências do ensino. Temos tendência para valorizar o professor carismático. Todos os grandes professores do passado eram desta estirpe. Artigos em jornais educacionais conhecidos, como a série “O Meu Melhor Professor” no *Times Educational Supplement*, encorajam este modo de pensamento. Contudo, é necessário tomarmos em consideração aquilo que os professores têm em comum. Quais as regularidades e

padrões no seu comportamento que nos permitem considerá-los membros de grupos particulares? Quais as formas de interação recíproca que se verificam entre o professor e estes grupos? Quais os elementos do passado do professor, tais como tipo de educação, escolaridade, vida familiar, grupos de pares e experiências pessoais, que ajudam a explicar o comportamento do professor? Deste modo, o "carisma" dos professores excepcionais poderá ser explicado como algo de aprendido e, conseqüentemente, ensinável aos outros. Igualmente, poderá ser demonstrado que as fraquezas do ensino que parecem devidas a traços individuais podem ter outras explicações mais plausíveis. Os factores sociais e institucionais podem, por exemplo, contribuir para problemas de indisciplina na sala de aula, ainda que experienciados a um nível individual. A ciência social demonstra que aquilo que constitui um problema privado é uma questão pública (Mills, 1959), e é a este nível que tem de ser considerado.

Ainda noutro cenário, um professor pode parecer como tendo um desempenho muito hábil e artístico. Tem jeito com as palavras, responde às perguntas espontâneas dos alunos, articula com muita imaginação coisas diferentes, utiliza o espaço, o ritmo e a cadência da fala, cria um ambiente de *suspense*, dando a ideia de que os estudantes se divertem e participam. Contudo, uma observação sistemática revela que ele tem o dobro das interações com os rapazes relativamente às raparigas, que os seus exemplos e as respostas que encoraja nos alunos, numa turma multi-étnica, são monoétnicos, que as questões que coloca favorecem os estudantes de classe média e que os estudantes em vez de interiorizarem o conhecimento adoptam estratégias de "copianço". Tal pode constituir um modo artístico de ensinar, mas artístico para quem? A realidade é mais perturbadora, mais desconfortável. Não queremos acreditar nela. Ameaça retirar força à componente lúdica. No pior dos casos, ameaça as nossas posições conseguidas com tanto custo. Estas são algumas das razões para resistir às explicações científicas. Mas há mais!

Oposição à ciência

As ciências sociais e educacionais são ainda jovens, e muita da sua história inicial prende-se com a luta pelo seu reconhecimento a nível universitário. As suas bases filosóficas têm de ser exploradas, bem como os seus desenvolvimentos e refinamentos metodológicos. São ciências imperfeitas (ainda que seja argumentável que estão a melhorar, à medida que avança a busca do rigor e da relevância), tendo-se igualmente assistido a considerações relativas ao fracasso ou inconseqüência de muita investigação educacional (Anning, 1986). Tem-se, igualmente, verificado muita oposição política. Sob os auspícios do regime da "Nova Direita" dos anos 80 e inícios dos 90, as pessoas ligadas à educação foram classificadas como os vilões responsáveis pelo "declínio das exigências educacionais". Como afirmou o primeiro-ministro Jonh Major, na conferência conservadora de 1992, "já disseram o que tinham a dizer e fizeram o que tinham a fazer". Não é difícil entender uma tal oposição. A sociologia, por exemplo, adopta uma atitude crítica, identifica como ideologias (tais como a da "nova direita") aquilo que os políticos consideram serem verdades (expressas frequentemente em jeito de "senso comum"). A sociologia questiona as opiniões pré-concebi-

das e não substanciadas, além de identificar e expor questões relativas a valores. A melhor forma de ensinar, o bom ensino, o seu objectivo, o que os alunos deveriam aprender – tudo isto são questões sobre as quais a maioria das pessoas tem uma forte opinião. Que se trate de uma questão de valores parece não ser tão evidente, dado as posições se assemelharem a actos de fé.

Se alguns colocam objecções ao facto de a sociologia denunciar e desmistificar algumas tendências, outros afirmam que, por vezes, as ciências sociais fazem exactamente o contrário. Deste modo, Olson (1992, p. 91) chamou a atenção para o facto de a ciência ser frequentemente utilizada para justificar práticas e políticas existentes, que se baseiam nos “melhores contributos da ciência social que temos à disposição”. Assim, a “mística da ciência é utilizada para defender a reputação das escolas contra as críticas”. Contudo, tal prática não serve, pela simples razão de que “os peritos não sabem tudo. Os professores sabem mais”. Pode ser verdade, mas é possível defender a perspectiva de que o que há a conhecer pode, em devido tempo, vir a ser conhecido recorrendo a métodos científicos. Possivelmente este tipo de crítica tem mais sentido quando dirigida ao modo como a ciência é feita, e não tanto contra a ciência em si.

Acima de tudo, talvez esteja a designada mentalidade das “duas culturas” que continua a dominar a sociedade. A ciência, apesar dos seus imensos contributos e potencial, continua a constituir uma segunda cultura. O público geral tem pouca compreensão científica, a maioria dos alunos ainda optam por estudar artes e humanidades na universidade, continuando o próprio ensino das ciências nas escolas a ter má reputação (*Guardian*, 25 de Setembro de 1994, p. 23).

A promessa da ciência

Quais serão, então, as vantagens de entender o ensino como ciência? Enquanto actividade complexa e difícil o ensino dá origem a grande quantidade de mitos, mistérios e conselhos de receitas pragmáticas para os novos recrutas. “Nunca sorrias até ao Natal” é uma das receitas comuns para se aguentar durante o primeiro semestre. Muitos dos conselhos são baseados na intuição e no instinto e desafiam uma explicação racional: “Parecia mesmo fazer sentido agir daquele modo”. Contudo, a ciência social desmistifica e esclarece. Estabelece a natureza e o propósito de mitos como o “nunca sorrias”, mostrando que contêm uma pitada – mas só uma pitada – de verdade, mas que funcionam como alertas e guias de acção, apelando para os estados emocionais. Oferece-se para explicar o aparentemente inexplicável. De certo modo, o ensino não parece diferir das sociedades primitivas relativamente aos mistérios secretos da sua cultura, beneficiando ambos com os estudos sistemáticos:

Ao compreenderem como tais sociedades funcionam, os antropólogos lançaram luz sobre princípios gerais de organização social e permitiram-nos ver como, por outro lado, costumes aparentemente exóticos são formas de lidar com problemas humanos comuns com os quais lidamos de modo diverso.

(Worsley et al., 1977, pp. 30-31)

De igual modo, os sociólogos mostram o modo como o dia-a-dia dos indivíduos está associado a sistemas mais amplos de organização social, e o modo como estas vidas são caracterizadas mais por ordem e regularidades do que por acontecimentos fortuitos e desarticulados. Como Worsley *et al.* afirmaram,

para compreender estas conexões no mundo real, necessitamos de um corpo teórico que seja sistemático. Não podemos, nas ciências sociais, actuar de forma eficaz com fragmentos e partes de ideias desarticulados, como tendemos a fazer na vida quotidiana.

(*ibid*, p. 54)

A ciência despolitiza, identificando valores, ideologias e a natureza micropolítica da vida escolar, bem como as estratégias utilizadas na prossecução de objectivos. Proporciona informação, explicações e ferramentas intelectuais para compreender a acção social, para delinear e resolver problemas e para planejar segundo as nossas opções. Utilizada ao serviço da compreensão humana, constitui uma actividade criativa e imaginativa que, por vezes, revela algo de surpreendente, podendo motivar e inspirar. Não há nada de frio nas descrições de calor e desvelo manifestados pelos professores primários para com as suas crianças (Nias, 1989); ou na excitação e inspiração experimentadas no decurso da actividade docente gratificante (Woods, 1980); ou ainda nas análises do humor como instrumento de ensino (Stebbins, 1980). A ciência não é aqui o único factor envolvido, dado que

as decisões, no final, serão o resultado de conjuntos de pressões complexas por parte de muitas pessoas: fazedores de opinião, pessoas ligadas ao poder, cidadãos organizados, etc., e não só pelos cientistas sociais, e não só com base em conhecimentos e na razão.

(Worsley *et al.*, 1977, p. 69)

Contudo, ela proporciona uma boa base, facultando meios de avaliar as consequências de tais decisões.

O Ensino como arte

Os limites da ciência

A imagem do ensino como uma actividade estável e susceptível de ser investigada cientificamente foi criada pelos cientistas sociais, mas não aceite pelos professores. Na realidade, as perspectivas dos professores, por vezes, contrariaram a investigação, mesmo aquela que faz uso de amostras amplas (ver, por exemplo, Denscombe *et al.*, 1986). Eisner (1985, p. 91) menciona o "desejo pela predição e pelo controlo" e o "desejo de descobrir as leis da aprendizagem", na busca de escolas eficazes que têm caracterizado muitas das abordagens à avaliação educacional neste século. Defende que tal se deveu a uma determinada visão nomotética da pessoa. É inquestionável que a ciência tem dado grandes contributos para a educação, mas teve também algumas consequências negativas. Particularmente no tocante à simplificação excessiva de

nomotética
teoria científica

situações complexas; ao privilegiar o futuro (sob a forma de objectivos) em detrimento do presente; à objectivação do conhecimento, entendido meramente de forma cognitiva e mensurável; e ao alimentar a standardização e a uniformização. Todavia, o ensino é uma actividade socialmente construída (Adelman, 1988). A própria escolarização é um artefacto cultural, e a educação um processo cujas características podem variar de indivíduo para indivíduo e de contexto para contexto (Eisner, 1985, p. 91).

Também em larga medida a ciência é uma actividade construída socialmente. Consideremos, por exemplo, o cientificismo incorpóreo e masculino que caracterizou importantes abordagens ao ensino durante as décadas de 60 e 70 (Casey e Apple, 1989). Estas consideravam que as melhoras do ensino dependiam da tecnologia, patenteando uma visão depreciadora dos professores. Tais posições, consideradas ainda como clássicas, dificilmente conseguem ultrapassar a superfície da complexa actividade que é o ensino. Estudos mais recentes sobre professores, e particularmente sobre professores do sexo feminino (por exemplo, Acker 1989; de Lyon e Migniuolo, 1989), mostraram os limites dessas abordagens. Mas será que as abordagens científicas mais recentes, como a de Shulman, são mais promissoras? Segundo a opinião de A. Hargreaves, não. Para este autor, tais tentativas

transformam a incerteza em certeza. Constroem uma ciência a partir de um ofício. Respondem a um problema moderno (o estatuto profissional ameaçado e periferização relativamente às universidades) com uma solução moderna (a reinvenção da certeza científica enquanto aspiração relativa a um conhecimento-base de ordem superior). Aquilo que pretendemos saber sobre o ensino passa a ser definido por aquilo que pretendemos regular e controlar.

(1994a, p. 19)

Noutro texto (1994b), Hargreaves defende o abandono da “racionalidade e da intencionalidade racional”. A desilusão relativa à racionalidade acompanha as “incertezas, complexidades e mudanças súbitas do mundo pós-moderno, bem como a consciência crescente dos contributos perversos da ciência para a guerra, armamento e desastres ambientais” (1994b, p. 28). A ciência deu contributos importantes para a compreensão do ensino, mas, relativamente à realidade vertente, ela só pode alcançar uma parte, e não necessariamente a parte mais importante da actividade.

Características de uma abordagem artística do ensino

Afinal, em que consiste essa actividade? Seguem-se algumas das suas características mais proeminentes.

Formas múltiplas de compreensão e de representação

Eisner defende que a “racionalidade tem sido entendida como científica por natureza, e a cognição reduzida ao saber por palavras; como resultado, perspectivas alternativas sobre o conhecimento e sobre a mente têm sido omitidas na preparação dos professores (1993, p. 264). Tais alternativas existem na poesia e na pintura, na literatura e na dança, na matemática e em aforismos”. Abbs (1989, p. 15) acrescenta

as “nossas consideráveis capacidades para construir narrativas, pensar analogicamente, conceber figurativamente, considerar tonalidades, pensar em termos musicais, construir mapas e diagramas e fazer sinais e símbolos com o nosso corpo” (ver igualmente Gardner, 1983; Noddings, 1992). Highet (1951) chama a atenção para a irracionalidade de algumas destas coisas:

Os pintores não copiam o que observam, mas seleccionam cuidadosamente, sendo dotados de significado os elementos que seleccionam, e com tanto mais impacto por serem, por vezes, irracionais... Aquilo que os artistas visuais, como os pintores, pretendem ensinar é fácil de perceber, mas difícil de explicar. Eles próprios têm dificuldade em explicar por que traduzem as suas experiências para formas e cores, e não para palavras.

(p. 243)

Tal posicionamento parece estar nas antípodas da certeza científica. Pareceria, então, que uma parte importante do ensino consiste em “não saber”. Moloney (1994) ilustra bem este ponto ao analisar um poema de Walter de la Mare:

Tínhamos estado a ler “The Listeners”. Trata-se de um poema maravilhoso para ler com crianças de qualquer idade. Tanto mistério. Tantas questões sem resposta. E o excitante coração do poema, a multidão de fantasmas enfileirados nas escadas da casa, totalmente insensíveis às pancadas humanas na porta... É uma imagem que enriquece o inconsciente e que nos acompanha pela vida fora.

(p. XII)

Seria útil que o poeta clarificasse o mistério? Não, porque se ele desvendasse o mistério, mataria totalmente o poema: “Dúvidas, ambiguidades, incertezas, implicações sugeridas, *nuances*, são estas imprecisões, estas câmaras de eco que sopram vida à literatura... conduzindo-nos à fronteira do nosso conhecimento” (*ibid.*).

Nestas áreas, a explicação pára, sendo importante mostrar aos estudantes o quanto não sabemos, deixando “a imaginação livre para criar e preencher os espaços em branco” (*ibid.*). Possivelmente, aqui, a arte do ensino reside no julgamento profissional do professor face a circunstâncias em que não existe uma “resposta certa” (Tripp, 1993), e onde é necessário “conhecer” com os sentidos, e não com a mente. (Sobre as aplicações mais gerais do “pensamento poético”, ver Bonnet, 1991.) Egan (1994, p. 203), conseqüentemente, sugere que pensemos menos na “eficácia do ensino” e mais no “empenhamento imaginativo na aprendizagem dos estudantes”.

Expressão e emergência

Ao descrever o ensino como arte, Stenhouse (1985, p. 105) afirma que se trata de um “exercício de expressão talentosa de significados... Expressa de forma acessível aos estudantes uma compreensão relativa à natureza do conteúdo da aprendizagem”. É, essencialmente, uma “construção pessoal criada em função de recursos sociais existentes, não podendo ser transmitida pelos outros ou aos outros de forma clara” (p. 106). A arte do professor expressa-se no seu desempenho:

Não existe, na educação, conhecimento absoluto e não agido. Na investigação educacional e no academicismo, as torres de marfim nas quais a verdade é negligenciada são como tantos teatros sem actores, galerias sem quadros e música sem músicos. O conhecimento educacional existe e é verificado ou falsificado no desempenho prático.

(p. 110)

Carr (1989), ao comentar o trabalho de Schwab (1969), desenvolve o tema daquilo que está implicado no desempenho:

O ensino é muito mais uma actividade "prática" do que "técnica", implicando um constante fluxo de situações problemáticas que requerem aos professores julgamentos sobre como traduzir os seus valores educativos gerais... em prática na sala de aula. Interpretado à luz da linguagem "prática", a "qualidade do ensino" tem pouco a ver com a aplicação competente de regras técnicas, e mais com a capacidade de traduzir valores éticos abstractos em práticas educacionais concretas – capacidade esta que os professores manifestam no conhecimento relativo ao que, do ponto de vista educacional, é requerido em situações específicas e na sua disponibilidade para agir no sentido de dar expressão prática a este conhecimento.

(p. 5)

Tal posição é semelhante às considerações de Eisner (1985) sobre a "perícia". Para este autor, as melhorias educativas advêm não da descoberta de métodos científicos que podem ser aplicados universalmente, ou de personalidades individuais, mas sim "de professores empreendedores... que melhoram a sua capacidade para observarem e pensarem sobre aquilo que fazem" (p. 104) ou, noutras palavras, na sua "arte apreciativa", uma subtil capacidade de discriminação. Tal capacidade contribui para aquilo que Polanyi e Prosch (1975) descrevem como conhecimento prático tácito, ou o que Tripp (1993, p. 129) designa por "profissionalismo prático". Tripp contrasta este com o conhecimento cientificamente verificado que, sendo igualmente importante, não pode dar conta das aptidões de todos os professores bem sucedidos. Como escreve, "será que esta sabedoria não é mais fruto da intuição e da experiência do que do conhecimento académico?"

Este tipo de ensino é expressivo e emergente, não podendo ser estabelecido *a priori*, por exemplo, através de objectivos. Algumas situações podem exigí-los, mas utilizados como um quadro genérico limitam muito as possibilidades e as oportunidades de desenvolvimento educacional. O ensino exige que os fins sejam construídos durante o processo, "mais no decorrer da interacção com os estudantes do que preestabelecidos e eficientemente prosseguidos" (Eisner, 1979, p. 154). Tais interacções

são como improvisações de jazz; não sabemos necessariamente quem vai tocar o quê, mas quando se escuta tem de se dar continuidade para que a música flua. As respostas à "música" das interacções na sala de aula são frequentemente não uma questão de prática reflexiva – a reflexão é aqui excessivamente lenta – mas uma questão de respostas instantâneas ao imediatismo qualitativo dos próprios acontecimentos.

Stenhouse (1985, pp. 80-81) considera que o modelo de objectivos é inapropriado em certas áreas. Os objectivos tendem a ser excessivamente simplificados e funcionam como profecias auto-realizadas; opõem-se à criatividade do professor e dos estudantes; distorcem o valor intrínseco de conteúdos e processos; tornam problemática a investigação de áreas de exploração; limitam a possibilidade de desenvolvimento do professor. Ainda que os objectivos possam servir para a aquisição de competências e de informação, "não servem no tocante ao conhecimento, que constitui o cerne do currículo escolar". Este requer julgamentos por parte do professor, mas o modelo de objectivos encara o professor como uma espécie de "cabouqueiro intelectual, trabalhando num plano simplificado de escavações, para que as pessoas saibam exactamente onde cavar os seus buracos sem saberem porquê" (p. 85).

Tom (1988), consequentemente, defende que o professor eficaz necessita de ser flexível, ou seja, capaz de adaptar o seu comportamento às situações de ensino, que são cambiantes e frequentemente imprevisíveis. Na realidade, "o carácter dinâmico da adaptabilidade do professor, os processos mediativos e a própria situação de ensino, implicam que só possamos reconhecer a eficácia educacional, se é que podemos, *a posteriori*" (p. 49). Não parece haver aqui muita esperança para a identificação dos princípios gerais e das regularidades que Simon (1988), tal como considerámos anteriormente, pensa serem tão importantes. Na realidade, trata-se de uma ideia errada, visto aplicar uma "perspectiva puramente técnica a fenómenos intimamente associados a intenções humanas subjacentes". Tom conclui que as prescrições baseadas na investigação não contribuem para a "construção" de professores competentes, dado que estes

são capazes de conceber a sua prática de forma intencional, analisar problemas educacionais específicos, seleccionar abordagens que são adequadas ao problema, levá-las à prática, avaliar os resultados em função da intenção inicial e reconsiderar quer a abordagem quer a intenção inicial.

(pp. 49-50)

Cita Dewey, a propósito: "As apreciações e crenças relativas às acções a desenvolver nunca podem almejar mais do que uma probabilidade precária... A actividade prática lida com situações únicas e individualizadas que nunca são exactamente replicáveis e sobre as quais, consequentemente, não podemos ter garantias absolutas" (Dewey, 1929, p. 6). Eisner (1979, p. 161) afirma igualmente que "dizer que a excelência no ensino requer arte implica que o professor seja capaz de explorar as oportunidades à medida que elas vão surgindo. Implica que os objectivos e as intenções sejam fluidos", em contraste com o uniformismo e clareza de objectivos exigido pelo planeamento racional. O ensino envolve liberdade para tentar novas formas, novas actividades, diferentes soluções, algumas das quais é inevitável que fracassem. É importante que a educação proporcione a oportunidade e a disposição para "jogar", levando-as às últimas consequências, dado que "ser capaz de jogar com ideias é sentir-se livre para as articular em novas combinações, experimentar, e mesmo 'fracassar'" (Eisner, 1979, p. 160). Esta atitude lúdica estimula a imaginação educacional, aumentando a capacidade de ver e aproveitar novas oportunidades.

Criatividade

Best aconselha aquilo que designa por abordagem de "Questionação Pessoal", que implica o desenvolvimento de qualidades como "a curiosidade, a originalidade, a iniciativa, a cooperação, a perseverança, o espírito aberto, a autocrítica, a responsabilidade, a autoconfiança e a independência" (1991, p. 275). São estas as qualidades que tornam um indivíduo criativo e imbuído do espírito da questionação criativa.

O que isto significa para os estudantes não é tanto que devam saber sobre, mas mais que deveriam saber, física, matemática, biologia, história, etc. E isto implica desenvolver um sentimento, uma sensibilidade, uma apreensão, e o amor pela matéria, entrando criativamente no espírito de uma área de conhecimento... Em resumo, os estudantes... deveriam ser cientistas criativos.

(Best, 1991, p. 269)

Alguns autores pensam que o ensino não tem nada a ver com este tipo de actividade. Por exemplo, Willard Waller (1932), no seu texto clássico e muito influente, pintou um quadro cinzento, inquietante e deprimente "daquilo que o ensino fazia aos professores". "Matava o intelecto", "devorava as suas capacidades criativas" (p. 391), tornava os professores "inflexíveis" e "rígidos" (pp. 381-382), "constrangendo-lhes a personalidade" (pp. 431-432). Apesar de este texto ter sido escrito nos anos 30, persistem actualmente alguns ecos na tendência para a intensificação do trabalho do professor e para a sua desqualificação e desprofissionalização (Apple, 1986). Contudo, ainda que tal possa ser a realidade para alguns, não o é, de todo, para outros. Jackson (1992), por exemplo, a partir da sua experiência, não se identifica com a descrição de Waller. Para ele o ensino trouxe-lhe grandes modificações tanto na sua como na vida de outras pessoas. Relativamente à realidade externa ou a indicadores convencionais tal não se verifica. Ao reflectir sobre os efeitos do ensino na sua pessoa, Jackson baseia-se não na evidência científica, mas na intuição, naquilo que "faz sentido" para ele. Não se trata de um mero processo de adivinhação, implicando antes todo um conjunto de factores relacionados com princípios, conhecimentos e experiências. Em resumo, relaciona-se com o tipo de pessoa em que se transformou. Trata-se claramente de uma questão com tonalidade artísticas.

Para Jackson, devemos proteger-nos contra os excessos de sentimentalismo, tal como do extremo cinismo e desespero de Waller. Se pensarmos no tipo de pessoa que desejamos ser e no tipo de vida que desejamos levar, a objectividade científica é totalmente irrelevante. Aquilo que é necessário é "algo como um enviesamento gentil, uma atitude compreensiva, de apreciação, um modo de ver que cultive a compreensão" (p. 88). Devemos olhar as minúcias da vida escolar segundo um quadro interpretativo, cultivando uma atitude de grande sensibilidade para com as subtilidades desta (p. 90).

Equipados desta forma, seremos mais capazes de apreciar a beleza do ensino. Lincoln e Guba (1990, p. 55), ao elaborarem a "arte do artesanato", descrevem o "poder e elegância de uma narrativa, a sua graça e precisão". O mesmo tipo de descrição pode ser utilizado para caracterizar o ensino. Highet (1951, p. 79) defende que

o ensino “exige grande quantidade de sensibilidade artística, e que os professores que melhor planeiam o seu trabalho são normalmente caracterizados por grande sensibilidade estética”. Menciona um que não “é capaz de proferir qualquer frase, sem a delinear maravilhosamente” (*ibid.*). Podemos retirar daqui uma lição importante: como observadores, podemos maravilhar-nos com objectos dotados de beleza. O modo como uma aula se desenrola, como o professor cria o ambiente, recorrendo a todo um conjunto de tonalidades (Jeffrey e Woods, 1994), articulando elementos conflituosos (Lieberman e Miller, 1984), balanceando prioridades, dilemas, pressões e os seus objectivos, mediante o recurso a competências complexas (Nias, 1989), envolvendo toda a sua pessoa, bem como os estudantes, em situações em que estes se realizam plenamente – tudo isto implica a “capacidade do professor para emprestar uma forma estética à sua existência, através do seu trabalho produtivo” (Foucault, 1979).

Emoção

Em contraste com a ênfase na racionalidade, o ensino tem um “coração emocional”. A. Hargreaves (1994c) expressa isto como “desejo”, que está

imbuído de “imprevisibilidade criativa” e de “fluxos de energia”... É no desejo que se encontra a criatividade e a espontaneidade que relaciona os professores emocionalmente... às suas crianças, aos colegas e ao trabalho. Tais desejos, particularmente entre professores criativos, destinam-se à satisfação, à realização intensa, a sentimentos de compreensão, à proximidade com os outros seres humanos, e mesmo o amor por eles... Desprovido de desejo, o ensino torna-se árido e vazio. Perde o seu significado.

(p. 12)

Hight (1951, pp. VII-VIII) defende um ponto de vista semelhante. O ensino implica

emoções, que não podem ser sistematicamente analisadas e empregues, bem como valores humanos que se encontram para além da ciência... O ensino “científico”, mesmo aquele que diz respeito a matérias científicas, continuará a ser inadequado porque tanto os professores como os alunos são seres humanos. O ensino é diferente das reacções químicas; é muito mais semelhante ao pintar de um quadro ou ao compor uma peça musical... É preciso entregarmo-nos de alma e coração.

Alguns autores têm atitudes ainda mais emocionais sobre a questão. Carl Rogers (1983), por exemplo, lamenta o facto de não conseguir ser “friamente científico” relativamente à questão: “só consigo fazer afirmações apaixonadas relativas ao facto de as pessoas serem importantes, das relações humanas serem importantes”. Melhores cursos, currículos e tecnologias nunca podem promover o potencial humano integral. “Só pessoas agindo como pessoas nas suas relações com os estudantes podem começar a fazer a diferença no problema urgente da educação moderna” (pp. 132-133).

Esta abordagem implica

uma realidade transparente por parte do facilitador, uma vontade para ser uma pessoa, ser e viver os sentimentos do momento. Quando esta realidade inclui a valorização, o desvelo, a confiança e o respeito pelo aprendiz, reforça-se o ambiente para que a aprendizagem tenha lugar. Quando inclui a capacidade sensível e empática de escuta, então sim, estabelece-se um clima de libertação, que funciona como estímulo para a aprendizagem auto-iniciada e para o crescimento

(p. 133)

Tal não significa que o recurso à emoção seja indisciplinado. Tal como no drama, o ensino e a aprendizagem artísticos proporcionam oportunidades para um leque alargado e profundo de experiências emocionais, estando estas associadas com a busca da verdade e da sinceridade (Stanislavski, 1972). Os professores devem ser autênticos relativamente ao que dizem e fazem, bem como claros na expressão das suas emoções, encorajando, deste modo, respostas semelhantes e descobertas emocionais por parte dos estudantes (Collingwood, 1966). Tal como uma boa história, “evocam um sentimento que é melhor classificado como estético; somos tocados por aquilo que ouvimos tal como somos tocados por aquilo que lemos, quando o texto tem verdadeira qualidade. Grandes professores, tal como grandes livros, desvendam-nos novas paisagens” (Eisner, 1995a, p. 11).

A componente emocional do ensino é importante em si mesma. Mas é igualmente importante para a cognição. Mackey (1993) defende que

há ocasiões em que as emoções fazem alertar os sentidos de tal maneira que a visão, o ouvido, os cheiros, os sabores e o tacto enviam mensagens mais fortes para o cérebro... A nossa compreensão do mundo real aprofunda-se em função da intensidade desta imagens.

(p. 250)

A autora dá-nos, como exemplo, as suas experiências ao ler *Inheritors* de William Golding, descrevendo a intensidade das suas emoções que contribuiu para tingir a compreensão cognitiva com “visões”, que só após posterior reflexão foi capaz de pôr em palavras. Com o seu trabalho artístico, Golding contribuiu para uma profunda apreciação, por parte desta leitora, dos defeitos básicos na humanidade, devido à intensa emocionalidade provocada. De igual modo tinha estado envolvida numa peça de teatro que tinha gerado um grau invulgar de espírito de comunidade, possivelmente inalcançável no mundo real, lançando nova luz sobre ele: “Foi nos momentos emocionalmente mais ‘altos’ do espectáculo que este conhecimento foi alcançado, quando estávamos refigurados, mais vulneráveis e receptivos a questões de interesse universal” (p. 253).

Aquilo que Mackey experimentou nesta situação foi descrito por D. Hargreaves (1983) como um espécie de “trauma de conversão”. O ensino tem sido tendencialmente dominado por teorias acumulativas da aprendizagem, implicando a aquisição gradual de conhecimentos e competências. Não há dúvida que tal parece ser rele-

vante para alguns tipos de aprendizagem escapando-lhe, contudo, um aspecto crucial. Bolton (1994, p. 95) referiu o modo como a arte tem, “desde sempre, desafiado as fronteiras da nossa existência”, bem como o modo como os artistas são capazes de suspender “a ordem convencional dos seus sistemas de pensamento quotidianos”. A arte é arriscada, e potencialmente ameaçadora para as regras estabelecidas, não podendo ser predita por qualquer teoria. Bem ao invés, é a arte que alimenta a teoria que, por sua vez, alimenta a prática adequada, até ser novamente posta em causa pelo pensamento artístico. Trata-se de uma área que não é fácil de estudar, mas Hargreaves desenvolveu uma “concepção traumática da aprendizagem” que consegue descrever a experiência catártica envolvida. Ao estudar as experiências de adultos face à arte, constatou que elas tinham alguma semelhança com as conversões religiosas. Identificou quatro elementos nos “traumas de conversão”: a concentração intensa da atenção; uma sensação de revelação (revela-se uma “nova e importante realidade”); inarticulação (“os sentimentos afogam as palavras”); e o aumento do apetite (por mais experiências semelhantes). O último elemento é o mais importante para a educação, ao constituir um motivador poderoso. De modo semelhante, Abbs (1994, p. 54) descobriu, num grupo de professores de arte, que, para eles,

*a experiência artística é arrebatadora;
implica sensações fortes;
envolve sentimentos;
aumenta o sentido de vida;
mas não pode ser adequadamente posta em palavras;
deixando-nos com o desejo que os outros partilhem a experiência.*

Tentei desenvolver estas ideias e enquadrá-las numa teoria da aprendizagem que combina as virtudes da mudança súbita e traumática com a gradualidade (Woods, 1993b). Beneficiar totalmente das experiências educativas requer uma preparação pré-traumática, em jeito de construção da confiança, aumento da sensibilidade, desenvolvimento de competências e aquisição de controlo e capacidade de expressão. Durante o trauma, verificam-se mudanças pessoais, têm lugar novas descobertas sobre o *self*, concretizam-se novas competências e habilidades, formam-se novas atitudes e novos níveis de apreciação. Verifica-se igualmente um desenvolvimento social, conduzindo a um novo conhecimento e consciência relativamente aos outros e tendo lugar um sentimento de espírito de comunidade que ultrapassa as restrições dos papéis e estatutos institucionais. Os “acontecimentos críticos”, que proporcionaram os dados para esta análise, eram todos caracterizados por um estilo de ensino construtivista; por qualidades pessoais carismáticas dos professores e das outras pessoas envolvidas; por um contexto naturalista; e por um estilo de questionação aberta.

Ainda que o estudo em causa tenha sido conduzido junto de sujeitos ligados às artes, não existe nenhuma razão para que não possa ser aplicado à ciência. Também os cientistas experimentam a emoção da descoberta ou da invenção, maravilham-se com as belezas do mundo natural, experienciam o arrebatamento do envolvimento, testemunham os dramas que se passam nos mundos químico, físico e biológico, apreciam a sua beleza, trabalham em contextos naturais – tudo isto características

essencialmente artísticas. Que tal ainda não tenha sido compreendido a nível do ensino escolar tem mais que ver com questões de recursos e de tradição do que com a natureza intrínseca do assunto.

O ensino como arte e como ciência

Os cientistas sociais tendem a entender o ensino como uma actividade racional e estável, susceptível de ser abordada cientificamente. Os artistas tendem a entendê-lo de forma mais diversificada e expressiva. Possivelmente ambos os grupos concordariam que não existe algo como um ensino "real" ou "genuíno". Ao invés, ele é o produto de todo um conjunto de relações, contextualizadas no tempo histórico e em função de concepções particulares de espaço (Hargreaves, 1994c). Trata-se igualmente de uma actividade política, particularmente ilustrada pelas lutas educacionais que decorreram na última década. Alguns autores (por exemplo, Apple, 1986) relacionam estes desenvolvimentos com teorias sobre a intensificação e a proletarianização do trabalho educacional, que consideram resultar no facto de os professores funcionarem praticamente como técnicos, operacionalizando exigências estabelecidas por terceiros. Outros (por exemplo, Powell e Solity, 1990), no entanto, consideram que muitos professores ainda detêm algum controlo e que a pedagogia é um assunto de carácter individual.

Contudo, aquilo que é claro é o facto de o ensino ser uma actividade complexa que desafia qualquer tentativa monolítica de caracterização. É muito provável que encontremos exemplos de ciência, arte, trabalho técnico e administrativo e de muitos outros no decorrer de um dia típico de trabalho de um professor. Os professores são confrontados com muitos problemas e dilemas; têm os seus próprios interesses e crenças; encontrando-se, contudo, no centro de uma miríade de valores e de ideologias em competição; situam-se no epicentro de uma rede de inter-relações e de expectativas. Entender o ensino como uma ciência proporciona uma linha orientadora através deste labirinto de actividades, que alimenta um espírito de curiosidade, a busca de evidências para as afirmações que são feitas, a busca de explicações e de explicações alternativas, bem como de aplicações e de elementos comuns. À medida que a ciência educacional se desenvolve, podemos anteciper uma melhor compreensão dos fenómenos e, conseqüentemente, uma prática mais adequada, baseada em conhecimentos mais sólidos. Ainda que "algumas das qualidades mais subtis da boa prática educativa possam continuar eternamente a iludir a investigação" (Chanan, 1973, p. 7), tal facto não significa que deixemos de tentar descobri-las e compreendê-las. Aquilo que é subtil e místico para uma determinada geração pode transformar-se em conhecimento comum para a geração seguinte.

Como conclusão, temos de reconhecer que a divisão entre ciência e arte é, de certa forma, artificial. Abbs (1989) atribui a origem desta "esquizofrenia mental" a Descartes, que "dividiu o mundo em polaridades vincadas de objectividade e subjectividade, razão e desrazão, cognição e afecto, ciência e artes" (p. 15). Richardson (1990) atribui a responsabilidade à divisão entre a escrita literária e científica que se iniciou no século XVII, tendo-se concluído no XIX (ver igualmente Clifford e Marcus,

1986). "A procura da não ambiguidade constituía o 'trunfo da busca da verdade sobre a busca da sabedoria'" (Rorty, 1979, p. 61, citado em Richardson, 1990, p. 14). De igual modo, Nisbet (1962), ao discutir "a sociologia como forma de arte", sublinha o modo como os mitos se foram estabelecendo no século XIX – nomeadamente, que a arte implicava "genialidade ou inspiração" e que se relacionava com a beleza, enquanto que a ciência se preocupava com os métodos de controlo rigoroso e com a verdade objectiva. Contudo, ambas, como ele afirma, se preocupam primordialmente com a realidade e com a compreensão, dependendo da capacidade para nos distanciarmos. Mas é o artista, ou o artista no cientista, que proporciona o "salto da imaginação". Deste modo, tanto a ciência como a arte se baseiam no mesmo tipo de imaginação criativa. Quando se separa a arte da ciência, esta perde muito do seu estímulo criativo. Igualmente, quando a ciência se separa da educação, os professores sacrificam todo um conjunto de conhecimentos adquiridos de forma rigorosa. Isto revela a insensatez de debater se o ensino é uma ciência ou uma arte – tal como a maioria das dicotomias e do pensamento polarizado (Alexander, 1992).

Gage (1978), num livro intitulado *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, manifesta o seu acordo com esta posição. Não acredita que seja possível alcançar uma boa prática educativa "seguindo de perto leis rigorosas que nos proporcionam um elevado grau de previsão e de controlo" (p. 17). Mas os cientistas, ao fazerem investigação, estão a praticar uma arte. Fazem uso de "julgamentos, da intuição e do *insight* ao lidarem com o imprevisível – contingências semelhantes às que surgem quando um quadro, um poema ou um aluno são o alvo de um esforço artístico". No respeitante ao ensino, Gage conclui:

O método científico pode esclarecer as relações entre duas variáveis simultaneamente, e mesmo, enquanto interacções, entre três ou mesmo quatro. Para além das quatro variáveis, a utilidade daquilo que a ciência pode dar ao professor começa a diminuir, porque este não pode aplicar, pelo menos sem ajuda, as interacções mais complexas. Chegado a este ponto deve o professor surgir como artista e fazer juízos clínicos ou artísticos sobre a melhor forma de promover o ensino.

(p. 20)

De modo semelhante, Brown e McIntyre (1993) predisseram que os resultados da sua investigação "não iriam constituir um conjunto de comportamentos educacionais estandardizados; seriam adaptados ao professor individual sendo, contudo, possível identificar características genéricas generalizáveis e que sejam comuns a todos os professores (p. 19). Preferem ver o ensino como um ofício que envolve competências complexas aprendidas tanto pelo estudo como pela experiência (ver igualmente Marland, 1975; Tom, 1988; Cooper e McIntyer, 1996). Contudo, não se trata exclusivamente de competências e de conhecimentos, mas também de "questões relativas a intenções morais, investimentos e consciência política, bem como aptidões e acuidade" (Hargreaves, 1994c, p. 6; ver igualmente Olson, 1992). Tal não significa, para voltarmos a uma questão levantada no início do presente capítulo, que se nasça mais professor do que aquilo que se aprende a ser, porque eles "aprendem em função da

prática da sua arte” (Stenhouse, 1980, p. 41; ver igualmente Rudduck, 1985). De qualquer forma, algumas das questões identificadas por Hargreaves, dificilmente foram aqui focadas, ou em qualquer outro local. O ensino é, claramente, ciência e arte – e ainda muito mais do que isso.