

## ***ENSINO, CIÊNCIA E DEMOCRACIA: DESENCONTROS DE UMA CRISE***<sup>1</sup>

Gabriel Mithá Ribeiro<sup>2</sup>

O artigo é tão só o enunciar sucinto, em seis pontos, de algumas das questões tratadas de forma mais consolidada no livro *A pedagogia da avestruz*<sup>3</sup>.

1) O que se pretende não é fazer uma abordagem científica do problema do ensino, mas a apresentação de pontos de vista críticos partindo da experiência de sala de aula ao longo de mais de uma década, experiência vivida em nove escolas da Margem Sul do Tejo, entre secundárias com 3º ciclo e básicas com 2º e 3º ciclos. Não é mera coincidência *A pedagogia da avestruz* ter tido como hipótese para subtítulo: *o político a leste, o pedagogo na lua, o aluno no trono, o professor no inferno*. Dito de forma sumária, esse é o diagnóstico que faço do actual sistema de ensino.

O livro é produto de uma experiência pessoal, sem dúvida, mas assente em muitas e muitas conversas mantidas ao longo do tempo com muitos professores que comigo partilharam vivências. Nesse sentido, *A pedagogia da avestruz* pode ser entendida como um produto colectivo de segmentos de professores que comigo comungam muitos pontos de vista e têm direito a expressar o seu descontentamento face a um sistema assente num paradigma esgotado.

---

<sup>1</sup> O original deste texto serviu de suporte à conferência realizada na Escola Superior de Educação de Setúbal a 18 de Março de 2004, no âmbito do ciclo de conferências «Encontros com pensadores críticos em pedagogia». Optei por manter o texto original na íntegra, procedendo apenas a acrescentos pontuais.

<sup>2</sup> Professor de história do ensino secundário.

<sup>3</sup> Gabriel Mithá Ribeiro (2003), *A pedagogia da avestruz. Testemunho de um professor*, Lisboa, Gradiva.

2) *A pedagogia da avestruz* aponta cinco domínios do sistema de ensino que devem ser repensados para dar eficácia a qualquer transformação que se pretenda levar a cabo. Todos eles necessitam de mudanças profundas:

I) A gestão das escolas;

II) A regulação de comportamentos (disciplina e indisciplina, para simplificar);

III) O sistema de avaliação no ensino básico;

IV) A formação de professores;

V) O cargo de director de turma.

Para qualquer desses domínios tenta-se explicar o que está mal, por que razão está mal e apresentam-se propostas objectivas de mudança. É, no fundo, uma tentativa de mudar o ensino por dentro, a única via que parece sustentável. As áreas referidas aparecem em conjunto, precisamente porque intervir apenas em algumas delas, ignorando as outras, ou intervir numas com base em determinados princípios e noutras com pressupostos diferentes, jamais se alcançarão mudanças sustentáveis.

Sublinhe-se, desde já, que é no patamar cultural, especificamente no patamar ideológico, que se jogam os aspectos decisivos. Os problemas não se esgotam, naturalmente, em questões instrumentais, administrativas ou legislativas. Por esses domínios passam decisivos sinais pragmáticos. Porém, o mais importante situa-se ao nível do pensamento social sobre o ensino. Portanto, as primeiras só serão sustentáveis na medida em que as transformações no segundo forem alcançadas. Com todos os equívocos que a expressão acarreta, por aí passa a mudança de mentalidades.

3) Parece óbvio que os três pilares em que assenta (e sempre assentou) o sistema de ensino são:

- 1) o conhecimento;
- 2) o professor;
- 3) e o aluno<sup>4</sup>.

Não é por acaso que se colocam por esta ordem.

De modo nenhum se pretende desvalorizar qualquer deles, mas tão só mostrar que é um erro não tomar o conhecimento como o «sector de ponta» do sistema de ensino e, como consequência, será também um erro não considerar o professor, antes e acima de tudo, como um transmissor de conhecimentos. Ensino básico quer dizer precisamente isso: transmitir saberes elementares, algo em que se tem sistematicamente falhado. Cumprida essa função, o professor pode ser tudo o resto. É um erro grave, particularmente no ensino básico, considerar o professor, em primeiro lugar, como um animador de auto-aprendizagens dos alunos. Essa deriva visionária da função docente tem de ser invertida. A raiz do desastre está precisamente nas paranóicas<sup>5</sup> pedagogias activas centradas no aluno.

4) Um outro aspecto que parece evidente é que o problema do ensino é e sempre foi um problema político<sup>6</sup>, concretamente um problema ideológico. Para se fugir a essa

---

<sup>4</sup> A escola, para mim, é o espaço do conhecimento onde se encontram professores e alunos.

<sup>5</sup> «Paranóia – doença mental caracterizada pelo conceito exagerado que de si mesmo faz o doente que se julga incompreendido e superior ao seu meio, tendo por vezes delírios de grandeza ou de perseguição» in *Dicionário da Língua Portuguesa* (2002 – 8ª edição), Lisboa, Texto Editora, p. 1125.

<sup>6</sup> No sentido, por exemplo, do modelo de «cultura política» proposto por Gabriel Almond e de Sidney Verba - paroquial; de súbdito; participante - ou no sentido do modelo de participação social de Albert Hirschman – *exit, voice e loyalty* – a que nenhum ser humano escapa. As obras são, respectivamente, Gabriel ALMOND & Sidney VERBA (1992), “La cultura política”, in: Almond, Gabriel *et alii* (orgs.), *Diez textos básicos de ciência política*, Barcelona, Ariel, pp.171-201; Albert O.

dimensão incómoda, precisamente porque não se tem sabido lidar com ela dada a inabilidade das utopias em lidar com o contraditório, criou-se um mecanismo ilusório para erradicar a dimensão política ou ideológica do ensino que está a ter efeitos gravemente perversos. Esse mecanismo é constituído pelas ditas ciências da educação. Ao tentarem tornar científico o que é político - ou, na melhor das hipóteses, o que é cultural, do bom senso, do senso comum, da tradição de ensinar, do domínio da opinião, do livre debate de pontos de vista - as ciências da educação acabaram por ter o efeito de radicalizar a dimensão política, tornando o nosso ensino dogmático e muito colado à conjuntura revolucionária dos anos 70 em que foi moldado<sup>7</sup>. O grave é que isso está a ser feito de modo inconsciente, numa espécie de insustentável candura política.

5) O que há de saberes académicos ou científicos no ensino são as áreas disciplinares – o português, a matemática, a história, a geografia, a filosofia, a física, a química, etc. – e nunca uma visão global sobre o ensino – currículos, regulação de relações de trabalho no contexto da instituição-escola, cargas horárias, sistemas de avaliação, gestão das escolas, etc. Esta última dimensão pouco ou nada tem a ver com o conhecimento científico necessário e indispensável a professores e alunos. Tem a ver com opções políticas no sentido puro e duro, a debater nos espaços de cidadania e de decisão política das nossas democracias, e não pode estar preso ou dependente de qualquer pretensa ciência. Esse é um dos nossos grandes equívocos.

---

HIRSCHMAN (1970), *Exit, voice, and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states*, Cambridge & Massachusetts & London, Harvard University Press.

<sup>7</sup> Para além do que se refere n' *A pedagogia da avestruz*, duas breves reflexões sobre a relação entre a ideologia, particularmente a que deriva do socialismo dito «científico», e as correntes pedagógicas dominantes encontram-se nos artigos «Manifesto anti-sistema» do *Público* de 16.10.2003 e «O primado da pedagogice» do *JL/Educação* de 21.01.2004.

Mesmo a preparação pedagógica e didáctica do corpo docente tem de ser meramente instrumental, meramente residual, e não assumir o papel essencial e científico que hoje comporta<sup>8</sup>.

Descontando as ciências da educação, e admito a minha ignorância quanto a outros saberes do mesmo género, não conheço outro ramo científico que necessite de decretos-lei e de reformas políticas para comprovar os seus princípios e verdades. Imagine-se se os matemáticos, os médicos, os engenheiros, os informáticos, os sociólogos, os psicólogos, etc., necessitassem de decretos-lei para comprovarem as suas verdades científicas.

Se olharmos com objectividade, as ciências da educação só existem porque vivem encavalitadas nas áreas científicas ou académicas em que assenta a formação base do seu corpo de académicos (como a literatura, a história, a biologia, a psicologia, a antropologia, a matemática, a química, etc., etc.) ou coladas ao poder político. Tirem-se essas duas muletas e vejamos o que sobra.

Mais, as ditas ciências da educação vivem e viverão sempre dependentes do sucesso ou do fracasso das políticas educativas dos governos. Políticas essas que procurarão, de uma maneira ou de outra, influenciar de forma directa. É, no fundo, para isso que existem.

Ou, como afirmou recentemente um cientista da educação, e cito:

---

<sup>8</sup> Passei dois anos pela pedagogia, pela didáctica e pelo núcleo de estágio de uma das escolas, metade do tempo que passei numa licenciatura de quatro anos. Esses dois anos de formação pedagógica e didáctica foram uma quase completa nulidade científica e de deficiente preparação profissional. Em vez de se potenciar a auto-confiança dos futuros professores e prepará-los para um percurso científico em paralelo com a docência ao longo da carreira, faz-se precisamente o inverso.

«Se há uma aquisição segura, por parte das ciências da educação, é a impossibilidade de demonstrar a superioridade absoluta de qualquer método de ensino»<sup>9</sup>.

A frase merece um comentário: se um diz que é «A» e outro diz o oposto e os dois têm razão, não é necessária qualquer ciência para essa conclusão. Como se a validade dos argumentos científicos pudesse ser negociada, obtida por consensos, por maiorias, por convicções declaradas ou pela via da fé (em matemática  $1+1=2$  e ponto final). Portanto, não podemos tomar como científicas elaborações com um radical grau de relatividade, pois as verdades, os princípios ou as validades científicas só serão sustentáveis até ao momento em que possam ser falsificáveis.

A frase citada distorce também eufemisticamente o papel desempenhado nas últimas décadas pelas ciências da educação que nos têm imposto à sociedade um modelo de educação totalitário, centrado no aluno, e têm produzido uma série de dogmas que devem ser questionados<sup>10</sup>. Experimente-se defender a centralidade do conhecimento, as aulas expositivas, a importância decisiva do silêncio ou da tranquilidade nos espaços de aprendizagem, a alteração do sistema de classificação no ensino básico ou a reintrodução de exames em final de ciclo e ver-se-á o tipo de reacção dos pretensos «espíritos abertos».

Um saber com essas características não pode ter tanto poder como aquele que tem tido. Estamos claramente no domínio das opiniões, todas legítimas, desde que se apresentem enquanto tal. É nesse plano que tem de ser equacionado o debate sobre a

---

<sup>9</sup> Rui Canário, *JL/Educação*, 29.10.2003, pág. 9.

<sup>10</sup> Sobre o assunto veja-se o artigo «Dogmas do desastre do ensino» do *Público* de 30.12.2003.

reforma do ensino, isto é, no plano político que, nas democracias, assenta no contraditório.

Hoje, tal como aconteceu durante o estado novo, não existem opções pedagógicas contraditórias, diversas. A liberdade de escolha permanece uma miragem<sup>11</sup>. O sistema não o permite<sup>12</sup>. Os esboços que existem sobrevivem na clandestinidade: na intimidade das consciências, da sala de aula ou ficam silenciados nas paredes surdas dos conselhos executivos que ousam divergir. Onde está a democraticidade do ensino? Trinta anos passados, vivemos claramente dominados por um modelo de escola herdeiro da ditadura e não filho da democracia.

6) Uma das ideias fortes que aqui se defende é a de que os professores (sobretudo aqueles que ensinam e que vivem nas salas de aula) se encontram entre os grupos profissionais mais oprimidos, mais silenciados e mais marginalizados em relação a tudo o que se passa à sua volta, mesmo quanto a decisões que têm a ver directamente com a gestão da sua sala de aula. As nossas democracias mediáticas, no domínio do ensino, cederam claramente ao *lobby* que associa os sindicatos tradicionais, as correntes dominantes das ciências da educação e a alguns políticos demagógicos.

Afirmo-o com toda a certeza, mas também com alguma mágoa, que os professores de sala de aula não têm tido quem os represente de facto<sup>13</sup>. Na verdade, ninguém sabe o que pensa a maioria dos professores de sala de aula sobre o que tem sido feito ao ensino. Ninguém os ouviu com genuíno interesse em escutá-los. Pontos

---

<sup>11</sup> O chavão da autonomia das escolas ofusca o monopólio ideológico existente no ensino.

<sup>12</sup> O confronto anacrónico entre o ensino público e o ensino privado, não só ajuda a perpetuar a má qualidade do ensino público, precisamente o procurado pelos que mais necessitam, como bloqueia a compreensão sobre a liberdade de escolha no contexto da escola pública. Estará o estado a cumprir uma das suas funções essenciais?

<sup>13</sup> A sua heterogeneidade ajuda a explicar isso. Porém, a questão está longe de se esgotar aí.

específicos das reformas que se levaram a cabo poderiam muito bem ter sido referendados aos professores, sem que isso vinculasse necessariamente o poder político. A coberto de supostas elaborações científicas, não se pode continuar a sugerir que os professores acham isto ou aquilo, sem nunca os ter ouvido de facto.

Se algum grupo profissional tem de ser auscultado pela voz própria de cada um, e não por representatividade, é precisamente o dos docentes, de tal maneira estão distorcidas ou desacreditadas as formas de representatividade hoje existentes, dentro e fora das escolas. Aqui incluo, no mesmo sentido, as associações de pais e de encarregados de educação, quer quanto ao papel desempenhado, quer quanto aos mecanismos de representatividade e de legitimidade democrática em que assentam. Este círculo de auto-decadência não se rompe do pé para a mão, sem que antes se lance um amplo, profundo, sincero e genuíno debate sobre o ensino na sociedade portuguesa (e nas sociedades ocidentais em geral).

Não é possível reformar com sucesso seja o que for passando ao lado das consciências dos professores e do que realmente acontece na intimidade da sala de aula. O mais importante e decisivo é aí que se joga. Uma das razões centrais dos fracassos das reformas no ensino está precisamente nas resistências silenciosas de quem se sente muitas vezes humilhado e não tem meios para se exprimir. Tem sido feita uma espécie de lavagem cerebral para que os docentes engulam acriticamente o discurso do coitadinho que permite, desresponsabiliza ou desculpabiliza tudo e mais alguma coisa a alunos, pedagogos, políticos, etc.