

# A AVENTURA DE ENSINAR

Maria Pacheco de Amorim

A pedagogia que habita na nossa cabeça moderna faz-nos esperar, na relação educativa de ensino e aprendizagem que existe (ou devia existir) entre professor e aluno, que dada uma certa técnica, certo resultado deverá ser (arrisco dizer) *infallivelmente* obtido. Olhamos para os alunos e, convertendo a imensa variedade de rostos que encontramos diariamente em «os alunos» ou, mais formalmente, em «o aluno», deles vemos só modos habituais e gerais de reagir, interesses próprios da fase em que estão ou idade que têm, classe social a que pertencem e outras características afins, passíveis do tratamento estatístico de carácter aproximativo que, sem reparar, nos habituámos a realizar mentalmente por alto sempre que temos de pensar o que fazer nas aulas que temos para dar. Porque as pessoas partilham entre si mais (e, na medida em que mais estritas, aparentemente mais interessantes e decisivas) semelhanças do que a simples posse da racionalidade e podem, por isso, ser agrupadas segundo tais semelhanças, julgamos legítimo e seguro pensar numa pessoa já sempre como «pessoas deste género reagem ou agem deste modo». Queremos conhecer e decidir acerca de alguém cujo nome e rosto são-nos bem familiares e, impercetivelmente, escorregamos para inferências de teor psicológico ou sociológico que, pela própria natureza da abordagem científica, só são possíveis se essa pessoa deixar de ter

nome e rosto para nós. Não se trata aqui de dizer que não podemos, a partir da partilha de certos atributos, criar classes menos extensas dentro da grande classe dos seres humanos e chegar até a afirmar, observada uma amostra, que as pessoas que possuem tais atributos se comportam de uma dada maneira. Se assim fosse, seria impossível conhecer pessoas e tomar decisões acerca delas com base em tal conhecimento. Trata-se sim de lembrar que tudo o que fazemos com base na nossa ciência das pessoas padece daquele *try again, fail again, fail better* de Samuel Beckett (um comentário em *Worstward Ho*). Não podemos agir senão com base em expectativas, mas não podemos perder de vista que quaisquer generalidades no campo do ser humano parecem estar afetadas na origem pelo dado (metafísico) de que, no que respeita ao que as pessoas fazem, as coisas podiam ser de outro modo, estando a nossa conduta e os resultados da mesma condenados a não serem nada mais do que uma tentativa aproximada e falível no seu intuito.

O primeiro plano do filme de Chaplin, *Modern Times* (1936), é o de uma manada de gado bovino em andamento, que corta logo para o de uma multidão urbana. Esta montagem simbólica, que introduz o episódio da fábrica, sugere o estado de acefalia e coletivização em que vive o homem moderno por causa da sua redução à função que exerce na máquina da grande empresa

burocratizada. Na medida em que pode ser treinado e habituado a realizar uma certa ação de certo modo, um homem pode produzir de forma constante a mesma coisa. É razoável esperar que a enésima realização daquela ação obtenha como resultado o enésimo objeto com aquelas características. Sem esta possibilidade será difícil falar de arte. Mais uma vez, o problema não é isto ser possível, nem se pretende que não devesse acontecer. Não se pode é ignorar que acontecimentos fortuitos podem sempre dar-se inesperadamente, frustrando as razoáveis expectativas e falsificando as previsões feitas. Enquanto desempenha a sua tarefa na linha de montagem, realizando ritmadamente o gesto de atarraxar duas porcas de cada vez, o vagabundo, sentindo a certa altura uma comichão, coça-se e disturba com isso o fluir regular da linha. Embora seja um acontecimento único e extrínseco à cadeia de ações e acontecimentos que compõem a linha fabril, a comichão põe em risco o produto dela resultante. Novos acasos são a mosca que, voando em torno da cabeça, o faz perder outra vez o ritmo de movimentos necessário para a saúde da linha de montagem ou a imobilização de uma das chaves na porca, que o leva mesmo a atrapalhar a tarefa do operário do lado. Mais grave, porém, que o menosprezo do papel que os acontecimentos fortuitos têm na impossibilidade última de converter a linha de montagem numa necessidade causal é o processo de abstração subjacente a esta maneira de trabalhar. Daquela pessoa, o vagabundo, interessa só ao dono da fábrica a ação com que contribui para a linha de montagem, à qual dá um valor quantificável em dinheiro. O vagabundo responde na mesma moeda, tendo por indiferente para a sua vida e pessoa a ação que realiza. Esta vida parece emergir apenas no breve intervalo em que ele pode fumar, sentado, um cigarro. O episódio serve para dizer que não é permitido ao operário nem sequer um instante de descanso (ele só tem tempo para uma baforada). No entanto, Chaplin acaba por construir uma oposição entre a ação de atarraxar porcas, que não dá pra-

zer algum ao vagabundo, antes o transforma num *robot* (vemo-lo repetir automaticamente o gesto também quando já não há porcas para apertar, como se o gesto se apoderasse dele), e a ação de fumar, que o enche de prazer, permitindo-lhe ser ele próprio, já consciente de si. O homem moderno, na sua fragmentação em tarefas e contextos, é gerado por este olhar que dele ignora tudo à exceção daquele aspeto que imediatamente interessa aos objetivos em vista. É olhado assim e passa ele próprio a olhar-se assim. O aspeto que cumpre os objetivos em causa passa a ter valor e sentido para o próprio — e serve ao próprio — só enquanto cumpre efetivamente tais objetivos. Como se o valor de atarraxar porcas fosse só viabilizar a produção do objeto, o seu sentido fosse apenas o papel específico daquele gesto na construção do produto, e a sua vantagem para o vagabundo meramente a de ganhar dinheiro com que comprar os cigarros que, então sim, prazenteiramente fuma.

O ensino pode e é muitas vezes imaginado como esta linha de montagem. A relação educativa é concebida como a produção de aprendizagem. Com base no domínio da sua matéria, por um lado, e no conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, por outro lado, o professor prevê que, construídas certas circunstâncias, os alunos reagirão de certa maneira, farão certas coisas e, como resultado, aprenderão o que se pretende que aprendam. A aprendizagem acontece na cabeça dos alunos como consequência de um percurso projetado pelo professor. Damos conta de que pensávamos *inevitável* esta consequência, quando vemos quão surpreendidos ficamos pelo facto de não se ter dado e como tendemos a explicar o facto alegando o incumprimento, por parte do aluno, das tarefas projetadas. Claro que, não tendo o aluno feito os trabalhos de casa, nunca saberemos se ele teria aprendido a matéria, caso tivesse cumprido a sua parte. Esta conceção da educação parece ignorar que a mente do aluno não pode ser tratada da mesma maneira que um objeto submetido às

leis reguladoras da queda de grades e que, no que respeita ao comportamento dos alunos, as coisas podiam ser sempre de outro modo. Tanto assim que o mais surpreendente nem é que não façam o trabalho de casa, mas que o façam.

Um dos meus alunos estuda ao meu lado duas vezes por semana. Enquanto eu própria trabalho a preparar aulas, ele faz os trabalhos de casa e outros exercícios de consolidação da matéria. É um aluno inteligente, mas também (talvez por isso mesmo) indisciplinado. A minha responsabilidade é ajudá-lo a estudar de forma constante e, com isso, aprender bem as diferentes matérias. O problema é que, a bem dizer, não sei como o fazer. Claro que sei uma série de coisas: que para estudar é preciso fazer resumos, decorá-los, resolver os exercícios; que o sacrifício do estudo traz um gosto no final; que ficamos contentes quando percebemos uma coisa nova; que devo chamá-lo quando se atrasa; que é preciso bater com o dedo na mesa quando, pelo canto do olho, vejo que se distraiu; que ironizar desmancha a sua resistência melhor do que ralar; que às vezes é preciso ralar. O que não sei, do que não estou certa é do que é preciso em cada instante, nem do que acontecerá caso eu faça uma de entre estas várias coisas. O meu aluno não é um piano que, premindo eu uma tecla, tocará a nota que quero ouvir. É isto que me faz perceber que não estou diante de um objeto e sim de alguém como eu. E o que fará é sempre inesperado, imprevisível. Um dia, na última semana de aulas, cheguei à escola preocupada. Ralhara-lhe, e percebia que, com isso, exagerara. Por causa da tensão das semanas de testes, não fizera os trabalhos de casa e faltara a uma aula. Chamei-lhe a atenção e ele ficou irritado, chegando a ser insolente. Entretanto, o Natal aproximava-se e era importante que estudasse matemática regularmente durante as férias, fazendo exercícios de um livro que a professora de matemática me dera para que consolidasse as bases, livro com que ele trabalha no tempo em que está comigo. Cheguei de manhã pensando dizer-lhe que resolvesse todos os dias

em casa alguns exercícios do mesmo, mas dada a crispação dos dias anteriores e a exigência em si da sugestão não sabia como o fazer. Falava com uma professora no recreio, e ia mentalmente pensando várias hipóteses, quando reparei que chegara. Enquanto hesitava em ir ter com ele, ele aproximou-se e perguntou-me se eu lhe podia fazer o favor de emprestar o livro para resolver exercícios durante as férias. Não me parece que possa vir a esquecer o meu contentamento, nem o dele ao ver o meu. A aprendizagem tem qualquer coisa de milagre e não pode ser feita sem a iniciativa do aluno. Nada do que eu faça pode provocar *inevitavelmente* esta iniciativa, porque o meu aluno não é uma extensão de mim e sim alguém diante de quem estou. Se não tivesse feito tudo o que fiz, julgo que nada poderia ter acontecido, mas não era fazê-lo que me garantia que fosse acontecer.

Se a relação educativa não é a produção da aprendizagem e sim o encontro entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, então o trabalho do ensino não pode ser visto como uma função que se desempenha no interior de uma linha de montagem. O professor não é só a sua ação eficaz ou ineficaz de ensinar (como se a ação de ensinar pudesse não derivar da inteira razão e vida do professor!), nem o aluno o sucedido ou não sucedido acontecimento de aprender. Se o homem for um somatório das suas ações, papéis ou contextos, então é verdade que, do professor, à escola interessa só a sua ação de ensinar. O professor pagará na mesma moeda considerando que a ação de ensinar nada tem a ver com a sua pessoa. E o aluno encontrará na aula apenas aquilo que um *robot* poderia também desempenhar: um programa, melhor ou pior construído, de aprendizagem do português ou da matemática. Não admira que proliferem cursos via *internet* ou que os alunos se desinteressem cada vez mais da escola e do estudo. Para que isto não aconteça é preciso que um homem não seja um somatório contingente e acidental das tarefas que desempenha e dos contextos em que a sua

existência se desenrola, mas sim uma unidade de razão e vida. Aristóteles, na *Ética a Nicómaco*, coloca a questão fundamental acerca do homem, visto não como um aglomerado de predicados, objeto de estudo de ciências positivas, mas sim como um agente, um ser moral:

Se, por conseguinte, entre os fins das ações a serem levadas a cabo há um pelo qual ansiamos por causa de si próprio, e os outros fins são fins, mas apenas em vista desse; se, por outro lado, nem tudo é escolhido em vista de qualquer outra coisa (porque, desse modo, prosseguir-se-ia até ao infinito, de tal sorte que tal intenção seria vazia e vã), é evidente, então, que esse fim será o bem e, na verdade, o bem supremo. Não será, pois, verdade que a procura pelo saber do supremo bem tem uma importância decisiva para a nossa vida? (1094a18)

A conceção da existência do homem e do seu agir como orientados, na sua totalidade, àquele único fim que será a resposta ao desejo que o move permite que não possa ser indiferente a um professor o que acontece na sala de aula, porque é a sua felicidade que se joga ali, naque-

le momento. Isto faz do ensino uma aventura de descoberta, uma aventura que não se reduz à descoberta da investigação da matéria específica a ensinar, ainda que até esta se acabe por perder quando o homem é visto como um cabide onde se vão pendurando, em momentos diferentes, os diferentes fatos que veste. A descoberta mais profunda, e que se faz no interior da descoberta da investigação do português e da matemática ou do acontecimento das aulas que se dão, diz respeito à pergunta de Giacomo Leopardi, em *Canto Noturno de um Pastor Errante da Ásia* (Edições Asa, 2005, p.187):

Muitas vezes, quando te vejo  
 assim muda sobre a planície deserta  
 que em seu círculo distante com o céu confina;  
 ou conduzindo o meu rebanho  
 me segues passo a passo,  
 e quando as estrelas vejo arder no céu,  
 digo entre mim, pensando:  
 para quê tantas luzes?  
 O que faz o espaço infinito e o profundo  
 céu sereno? Que significa esta  
 solidão imensa? E eu que sou?