

## ENSAIO SOBRE O ENSINO

**Vítor Manuel Trindade**

Universidade de Évora  
vitor.manuel.trindade@gmail.com

### **Resumo**

Motivado pela recente controvérsia levantada pela realização de exames de acesso à profissão docente, imposta pelo Ministério da Educação de Portugal, o autor decidiu reflectir sobre alguns dos «lugares comuns», escutados com frequência em debates sobre a «escola», o «ensino» e os «professores», tentando fornecer algumas defesas contra a arma de arremesso que os mesmos constituem, quando utilizados por aqueles que, ou não reflectiram sobre o assunto, ou estão providos de má-fé, actuando de acordo com as conveniências de ocasião.

**Palavras-chave:** Ensino; Escola; Professor; Desempenho docente.

### **Abstract**

Moved by the recent controversy rose by the Portuguese Education Ministry imposition of an examination to have access to a teaching profession, the author reflects about some stereotypes, frequently used in debates or press articles about «schools», «teaching» and «teachers», and tries to supply some arguments against those who, with no reflection on the subject, act unfairly obeying to circumstantial conveniences or to their own interests.

**Keywords:** Teaching; School; Teacher; Professional teaching performance.

## Introdução

Numa altura em que muito se fala de «professores», de «escola» e de «ensino»<sup>1</sup> resolvi reflectir sobre o último tema, pois parece-me que o mesmo tem andado algo esquecido, nos tempos que correm. Desde logo deparei-me com a dificuldade de reflectir, inovando, sobre algo que tem sido alvo de longos estudos, objecto de reflexões de pensadores ilustres e sobre o qual existe ampla e variada bibliografia. De facto, o que pensar a mais do que já foi muito pensado? O que dizer que não tenha já sido dito? Ou ainda, o que pensar, ou dizer, sobre o que já foi dito? Explorar o sentido etimológico ou o semântico do termo «ensino»? Explorar as posturas filosóficas sobre a questão do ensino? Não é fácil, pois, acrescentar algo de novo ao que já se conhece sobre o tema!

Resolvi, por isso, assumir uma postura muito menos ambiciosa e, em vez de me preocupar com o que é o «ensino», reflectir sobre algumas questões e estereótipos que ocorrem sempre que se inicia um debate sobre o tema e assim secundarizar uma definição que, longe de ser definitiva, se irá construindo ao correr do pensamento, ajudando a clarificá-lo, desvelando-se, simultaneamente, a si própria. Tentarei focar-me nas questões que lhe dizem respeito no contexto escolar, limitando-me aos aspectos formais da sua prática. Também procurarei responder às questões que se colocam na perspectiva de quem ensina, de quem aprende e daqueles para quem o ensino tem algo de familiar, porque próximo do seu quotidiano, mas que possui, também, algo de longínquo, por não conseguirem caracterizá-lo.

### **«Quem Não Sabe Fazer Mais Nada, Ensina!»**

Começarei por uma frase feita, um estereótipo comum, utilizado por todos aqueles a quem o «ensino» causa incómodos: «Quem não sabe fazer mais nada, ensina!». Não se apercebem, porém, que a afirmação contém uma contradição, pois que ensinar é fazer alguma coisa.

A expressão é usada para excluir o «ensino» das actividades socialmente úteis e por isso, reconhecidas como meritórias. O ensino é, deste modo, pretensiosamente

---

<sup>1</sup> Escrevo na última semana de Novembro de 2013, em que está acesa a discussão e o debate (mais a primeira que o segundo....) sobre a «Prova de Conhecimentos e Capacidades de Acesso à Profissão Docente» destinada aos professores contratados, sem vínculo ao Ministério da Educação e Ciência de Portugal.



apresentado como ocupando um dos últimos lugares – ou mesmo o último – de uma lista ordenada, por ordem decrescente, das tarefas julgadas socialmente úteis. Esta desvalorização brutal da tarefa de ensinar, implica necessariamente que, sendo o acto de ensinar algo tão pouco valorizado socialmente, então os seus resultados também o serão. Transpondo este raciocínio para o contexto escolar, teremos que o ensino que se faz nas escolas originará um “produto” de valor social reduzido e, conseqüentemente, de mérito escasso. Não se entende, por isso, que quem utiliza a expressão dê tanto valor à escola e ao que nela se passa...Na verdade, ninguém defende, actualmente, a abolição do ensino formal. A corrente libertária dos anos 70 do século passado, liderada por Ivan Illich, propondo uma sociedade sem escolas<sup>2</sup>, não passou de um epifenómeno por, à semelhança de outras correntes radicais de pensamento<sup>3</sup>, não conseguir dar resposta aos problemas educacionais que se levantam nas sociedades contemporâneas. E, curiosamente também, os seus maiores antagonistas são aqueles que, no outro extremo, defendendo a importância da escola, desvalorizam a tarefa de ensinar ao “subscreverem”, em momentos de paixão, a proposição que dá título a esta parte do texto<sup>4</sup>.

Na verdade, o que parece estar em causa não é tanto o ensino mas sim quem o pratica; isto é, o **professor**. Pois se «quem ensina, é quem não sabe fazer mais nada», o ensino será a tarefa refúgio daqueles que nada sabem fazer. Mas se nada sabem fazer, como sabem ensinar? Será a capacidade de «ensinar» uma característica inata do ser humano? Será, portanto, algo que todos possuímos em maior ou menor grau? E se o for, em que consiste essa capacidade? Não será controverso afirmar que essa capacidade, a existir, possui como factores estruturantes a presença consciente do **para quê** e do **porquê** se ensina, o conhecimento **do que** se ensina, do **como** se ensina e **com o quê**. E como «ensinar» é uma acção transitiva, quem ensina, ensina, obviamente, algo a alguém. Então, a natureza do ensino é do tipo relacional, fundada na interacção de «eu» com o «outro». Mas como

---

<sup>2</sup> Illich, Ivan (1985) *La sociedad desescolarizada*. C. de México: Ed. Paidós.

<sup>3</sup> Uma das mais conhecidas em Portugal é protagonizada por Michael Apple, a qual propõe, em traço grosso, a criação de desenhos curriculares feitos à medida de cada um dos estudantes, dando-lhes a liberdade de estudarem o que lhes interessa.

<sup>4</sup> Talvez o mais notável defensor desta teoria seja o Prof. Nuno Crato, actual Ministro da Educação e Ciência, de Portugal que, em 2006, publicou o livro: *O “Eduquês” em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva Publicações.

as relações, para existirem, exigem sempre um «contexto» não será possível pensar esta relação específica de «ensinar» sem considerar o seu **contexto**. Chegado aqui, convém recordar a influência condicionante dos contextos no desenvolvimento das relações<sup>5</sup>. Na verdade, eles condicionam, de forma decisiva, quase determinante, o modo como as relações se estabelecem e as consequências que as mesmas têm, sobre os sujeitos em interação. Daqui, também se extrai que o «ensino» tem uma dimensão afectiva fundamental. Não que a dimensão cognitiva ou a motora sejam de menosprezar, mas é a **dimensão afectiva** que toma conta, digamos assim, da relação que se estabelece entre quem ensina e quem aprende.

Em resumo: «ensinar» é uma capacidade que todos nós possuímos, em maior ou menor grau, que se estrutura em torno de eixos bem definidos, com elevada carga afectiva e que se desenvolve em contextos distintos.

Chegado a esta definição parcial do conceito, vale a pena explorar um pouco mais alguns dos aspectos referidos, para compreender um pouco melhor a «incomodidade» que se estabeleceu em torno dele. Começo pelo «contexto». Recordo que me coloco em contexto escolar e, por consequência, me situo na escola, enquanto instituição.

A escola é, talvez, a instituição que menos mudou nos últimos 100 anos. Quer no aspecto físico, quer no aspecto funcional. De facto, não é difícil, a quem chega a uma qualquer localidade que lhe seja completamente desconhecida, identificar qual é o edifício da escola dessa mesma localidade, quer pela sua volumetria, quer pelo seu aspecto arquitectónico. Também não é difícil a quem, pelos acasos da vida, tiver de mudar de escola – isto é, mudar de local de trabalho - reconhecer os principais aspectos da sua funcionalidade, quer diga respeito à distribuição física dos espaços, quer à organização destes e dos tempos. Poder-se-á argumentar que essa invariância é característica da instituição escolar e que daí não advém qualquer inconveniente para a consecução dos fins a que se destina. Ora isto é verdade, mas apenas em parte. Na verdade, quer a envolvente física, quer a organizacional condicionam significativamente o contexto em que se irá desenvolver o ensino. A investigação

---

<sup>5</sup> «Eu, sou eu e a minha circunstância (...)», expressou Ortega y Gasset e a assunção das suas consequências revelam a importância inquestionável dos contextos onde decorrem as interações.



sobre o assunto é abundante e os seus resultados inquestionáveis<sup>6</sup>. Naturalmente que o contexto escolar, assim considerado, resulta também do modo como a escola se insere na comunidade que a acolhe e das relações que consegue estabelecer com ela. Se a escola conseguir fazer-se apreciar pela comunidade, esta tende a vê-la como «**a nossa escola**» e isso fará muita diferença no modo como a encara e acolhe as suas acções educativas e as sugestões ou recomendações que emanam para as famílias, cujas crianças e jovens a frequentam.

Mas a esta visão macroscópica do «contexto escolar» é complementada por uma outra, de nível mais fino, fruto daquilo a que se costuma designar por «cultura ou clima escolar»<sup>7</sup>. A estas visões, há ainda a juntar uma outra de nível micro, resultante das interacções ocorridas no interior da sala de aula – onde os aspectos físicos continuam a ser importantes, como: a luminosidade, o espaço por aluno, o conforto dos assentos, a visibilidade para o quadro, a disponibilidades de materiais auxiliares de ensino, etc. - e que tem a ver com a actuação do professor, com a matéria a ensinar e com os alunos que assistem à lição. No fundo, com a preparação e profissionalismo do professor e com a organização que o mesmo consegue para aquele espaço específico, assim como com a disponibilidade dos alunos para aprender.

Peço agora que me acompanhe sobre **o que** ensinar (em contexto escolar). Em geral, o objecto do ensino é uma matéria ou assunto na qual se pretende iniciar os alunos sobre os conhecimentos que constituem o seu *corpus* e o modo como os mesmos se estruturam, organizam e relacionam entre si e com outros de áreas afins. O que se pretende transmitir nas aulas, são conhecimentos de natureza essencialmente teórica, a que se juntam algumas aplicações de natureza prática, na perspectiva de demonstrar a utilidade daqueles conhecimentos para a vida dos estudantes; surgem, assim, os exercícios e os problemas para resolver. Quem ensina terá, necessariamente, de possuir o domínio desses conhecimentos e das suas

---

<sup>6</sup> Consultar, por exemplo, as entradas da *International Encyclopedia of Education* (1995), N.York: Pergamon Press, sobre o assunto; ou, ainda, os artigos de J. Formosinho Simões, para citar apenas um dos muitos autores portugueses que o estudaram.

<sup>7</sup> «**Cultura escolar**» define-se como a resultante das interacções entre as normas comportamentais em uso na escola, da organização funcional da mesma, orientada para a satisfação das necessidades educativas, sociais e culturais dos seus utentes e do relacionamento que os diferentes actores – corpo dirigente, professores, alunos e funcionários – estabelecem entre si.

aplicações práticas, bem como o dos instrumentos que permitem operar sobre eles e da sua relação com outros conhecimentos de disciplinas afins. Dito de outro modo, quem ensina uma qualquer matéria disciplinar, terá de possuir uma formação de nível superior nessa matéria, não só sobre o conhecimento, mas também sobre a natureza desse conhecimento e os processos pelos quais o mesmo se constrói. Por isso se diz que quem ensina Matemática, terá de saber Matemática. Para além disso, conhecer as suas aplicações na vida de todos os dias e as relações que possui com outras disciplinas.

Terá, ainda, de estar consciente da relação que estabelece com a matéria a ensinar; da sua atitude para com essa matéria, da sua atitude para com o respectivo ensino e para com os alunos. Para quem ensina, o aluno deixa de ser aquela realidade abstracta a quem os programas escolares se dirigem, para se tornar uma pessoa concreta a quem tem de se ensinar determinado assunto – tantas vezes, tão longe da sua realidade quotidiana... - e despertar nela o desejo de aprender o que se lhe quer ensinar. Quem ensina tem ainda de estar consciente, por que reflectiu sobre isso, do modo como encara essa pessoa: é uma “caixa” que se vai enchendo com informação?; é um adulto em ponto pequeno?; é um ser em desenvolvimento?

O mesmo se dirá para a Língua Materna, para a Geologia, para a História ou para o Inglês! Mas para quem ensina, porém, isto só, não chega. Quem ensina uma determinada disciplina precisa ainda possuir o **conhecimento pedagógico dos conteúdos**<sup>8</sup>; isto é, o conhecimento dos conteúdos a ensinar e o modo de o fazer.

Podemos definir o «conhecimento pedagógico dos conteúdos», ainda que de uma forma simplista, mas rigorosa, não só como o domínio de determinado conteúdo científico, mas também como o conhecimento sobre como pode ser ensinado esse mesmo conteúdo, a alunos específicos – isto é, àqueles alunos que estão perante nós na sala de aula – com forte probabilidade de sucesso nas aprendizagens. Exige, então, para além do domínio do corpo teórico do conteúdo científico disciplinar e da compreensão da sua estrutura conceptual, o domínio das formas como esse conhecimento se torna compreensível àqueles alunos. O que significa que quem se propõe ensinar «alguma coisa» - conteúdo científico – tem, necessariamente, de conhecer **quem aprende** e **como** aprende; isto é, como os alunos apreendem as

---

<sup>8</sup> Conceito introduzido por Shulman, nos anos 80 e largamente difundido e aceite pela comunidade científica actual.



informações que lhes são transmitidas e como a “compreendem”, como incorporam a nova informação no conjunto da informação que já possuíam. Tal implica ter conhecimentos sobre as características das estruturas cognitivas, afectivas e comportamentais das crianças e dos jovens adultos, sobre as diferentes maneiras de fazer a transmissão da informação e dos modos como pode fazer-se a incorporação dos novos conhecimentos na bagagem cognitiva dos aprendizes; isto é, como se pode provocar a transformação dos conhecimentos anteriores: quais os «caminhos» possíveis para a transformação da informação recebida em novo conhecimento? Quais serão as modificações prováveis na estrutura do conhecimento anterior e qual, ou quais, os resultados previsíveis dessa modificação na estrutura cognitiva de quem aprende? Tudo isto é relevante para que, quem ensina, possa antecipar, com alguma dose de certeza, o comportamento do aluno quando confrontado com situações que requeiram a convocação dos novos conhecimentos, entretanto adquiridos e, quem aprende, possa construir uma auto-imagem positiva de si próprio, pelo ganho de auto-estima e confiança na sua pessoa e no valor do seu conhecimento.

O exposto acima não dispensa o conhecimento das experiências anteriores dos alunos e do seu relacionamento com aquele conteúdo específico (ideias prévias dos alunos sobre..., concepções alternativas, atitude para com..., interesse em..., etc.) e dos modos como alcançá-lo. Dito de outro modo: não dispensa o conhecimento de como alcançar aquele desiderato. Resumindo: é ainda necessário que, quem ensina, seja capaz de questionar não só a matéria a ensinar, o contexto em que o ensino irá decorrer, mas também a pessoa do aluno. É necessário que possua, pois, conhecimento sobre os modos de fazer investigação científica.

Na realidade, é este tipo de conhecimento – o conhecimento pedagógico dos conteúdos - complexo e compreensivo, que permite distinguir, por exemplo, um professor de Biologia de um biólogo. O primeiro, possui aquele tipo de conhecimento, o segundo, não.

Este raciocínio, arrasta-nos para o **como** ensinar. Isto é, para o conhecimento dos modelos de ensino e das respectivas metodologias, das respectivas condições de aplicação e dos critérios para a sua selecção. Ora, este conhecimento já não é apenas intuitivo, e requer, pelo contrário, uma preparação teórica e prática específica, complexa e abrangente. Por isso, creio podermos concluir que quem ensina, aprendeu a ensinar!

### «Quem Ensina, Aprendeu a Ensinar»

Creio ter mostrado de forma clara que alguém que queira «ensinar» não pode socorrer-se apenas da «intuição». Por muito intuitivo que seja, quem ensina, necessita ainda de uma série de conhecimentos que transcendem, em muito, a intuição. A história do «ensino» mostra-nos isso mesmo. Desde muito cedo<sup>9</sup> que as exigências da sociedade começaram a requerer «professores» com formação superior. Essa formação começou por ser por modelação: quem ensinava, fazia-o por imitação. Isto é, ensinava como tinha sido ensinado. Era o tempo da *lectio* (exposição de um tema ou problema que o mestre submetia à discussão) seguida da *disputio* (discussão pelos estudantes do tema ou problema proposto, seguindo as regras da dialéctica); finalmente, o mestre *determinava*, isto é, expunha, à maneira de conclusão, a sua posição pessoal sobre o assunto. Tal passava, assim, a ser o *conhecimento*. Os livros eram raros – e caros – havendo pouco espaço para a inovação, e a importância da memorização era imensa. Este panorama manteve-se, aproximadamente, até ao século XVII com o aparecimento da obra de Coménio – *Didáctica Magna* – onde este humanista e professor propunha que se **ensinasse tudo a todos**, segundo um método natural<sup>10</sup>, repudiando os castigos corporais e avançando com 4 níveis de ensino: a Escola Maternal (0 – 6 anos), a Escola Elementar (6 – 12 anos), a Escola Latina ou Ginásio (12 – 18 anos) e a Academia (18 – 25 anos). Esta proposta de sistema educativo foi seguida, em maior ou menor parte, nos países da Europa Central e do Norte e teve como consequência importante a necessidade de formar professores para os diferentes níveis de ensino. A preocupação primeira foi a de formar professores para a Escola Elementar, pois a criação deste tipo de instituição, de frequência tendencialmente universal, exigia um número muito elevado de docentes a que as escolas de nível superior dificilmente poderiam dar resposta. Assim, o ensino elementar passou gradualmente da alçada da família – os nobres e burgueses endinheirados proporcionavam às suas crianças e jovens uma educação

---

<sup>9</sup> Historicamente, as primeiras referências ao recrutamento de professores, na Europa, apontam para o século XIII, para satisfazer as necessidades dos *studia* (religiosas) e das *escolas práticas* (essencialmente laicas, mas ambas de ensino não universitário) e os seus professores eram, em geral, mestres em teologia - portanto, detentores de um *grau* universitário - que tinham obtido a *licencia docendi* do mestre de teologia da diocese respectiva. Vd. Vial, J. e Mialaret, G. (s/d) *História Mundial da Educação*. Porto: RÉ S Editora, Lda. (Vol. I, pág. 261 e seg.)

<sup>10</sup> Baseado na indução, na observação pessoal, nos sentidos e na razão.





doméstica, através da contratação de «perceptores» - e da Igreja, para a alçada do estado, com a criação das «escolas régias», de carácter público, onde todos poderiam ter acesso à instrução. Nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, os países daquelas regiões europeias começaram a ter o equivalente ao que hoje denominamos por «escolas normais», onde era feita a formação de professores para o primeiro nível de ensino. Naquilo a que hoje chamamos de «ensino secundário» – a Escola Latina ou Ginásio, de Coménio – as necessidades de professores eram asseguradas pelas universidades, através dos respectivos cursos. A formação de professores para o ensino secundário, contudo, também sofre uma revolução enorme através das reformas provocadas pelas correntes do Iluminismo.<sup>11</sup> Porém, no ensino superior – a “Academia” de Coménio – mantinha-se um sistema de recrutamento muito semelhante ao da Idade Média, pois os Professores favoreciam o recrutamento dos alunos que mais se tinham distinguido durante o curso ou a que mais se tinham afeiçoado.

É nos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX que a existência das «escolas normais» se generaliza pela Europa e ganha prestígio a profissão de «professor». Nelas era proporcionado um currículo específico, onde, para além dos rudimentos das disciplinas científicas tradicionais – Língua Materna, Matemática e Ciências Naturais – eram ministrados ensinamentos sobre a criança e o jovem<sup>12</sup> e noções básicas de Pedagogia e Didáctica. Estas escolas – designadas como Escolas Normais - eram consideradas, genericamente como sendo de «ensino médio», portanto não superior, e davam um diploma com empregabilidade directa e um título profissional de «professor do ensino básico, elementar ou primário» conforme a designação do nível primeiro de ensino em que os sistemas educativos dos diferentes países europeus estavam organizados. Nestas escolas, pois, ensinava-se a ser professor.

Em Portugal, com o advento da República e por influência do pensamento que então predominava na Europa, chegaram a ser constituídas as Escolas Normais Superiores, as quais formavam professores para o ensino secundário, tendo sido assim designadas para se distinguir das outras que passaram a chamar-se Escolas

---

<sup>11</sup> Em Portugal, essa reforma iniciou-se com o Marquês de Pombal, pela chamada Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra – a única existente na época, pois, anos antes, o mesmo Marquês tinha fechado a Universidade de Évora, entregue aos Jesuítas.

<sup>12</sup> A Psicologia era, ao tempo, uma ciência neófitas mas cujos ensinamentos eram considerados valiosos para o desempenho profissional dos professores.

Normais Primárias. Contudo, foi experiência fugaz, pois foram extintas definitivamente em 1926<sup>13</sup>.

Foi preciso esperar pelo final da II Grande Guerra para que o ensino secundário voltasse a merecer uma atenção semelhante àquela que tinha ocorrido no ensino elementar<sup>14</sup>. Até então, não existia propriamente uma formação de professores para o ensino secundário. Poderia ser professor do ensino secundário qualquer bacharel ou licenciado por uma universidade, se para tal manifestasse apetência e satisfizesse uma necessidade docente específica, da instituição a que se propunha. Não necessitava de possuir um diploma específico da disciplina a que concorria, salvo em casos excepcionais, bastando que no seu currículo universitário constasse uma disciplina com a mesma designação. Por isso, em Portugal, um licenciado em Ciências Biológicas, por exemplo, poderia leccionar no ensino secundário, para além das Ciências Naturais, as disciplinas de Físico-Química e de Matemática, pois eram disciplinas que tinha frequentado na universidade. A preocupação maior das autoridades que tutelavam o ensino centrava-se na transmissão dos conteúdos científicos das disciplinas e na ordem e disciplina maioritariamente vigentes e socialmente tidas como desejáveis.

Em Portugal, só depois da II Guerra Mundial se passou a exigir, a quem queria ser «professor do Quadro»<sup>15</sup>, a aprovação no Curso Superior de Ciências Pedagógicas, para se poder candidatar ao estágio pedagógico, cuja aprovação representava o concretizar desse anseio. O Curso Superior de Ciências Pedagógicas era ministrado nas Faculdades de Letras podendo ser frequentado em regime de voluntariado, isto é, sem assistência obrigatória às aulas. Apenas as provas de

---

<sup>13</sup> Por Decreto de 15 de Junho de 1926.

<sup>14</sup> O trajecto das Escolas Normais Primárias em Portugal foi, também ele, acidentado. Chegaram a ser extintas em 1928, sendo substituídas pelas Escolas do Magistério Primário, em 1930. Houve, pois, um período durante o qual não houve formação de professores para o ensino primário.

<sup>15</sup> Os chamados «professores efectivos», categoria que exigia a realização de um «estágio pedagógico» de 2 anos lectivos consecutivos, sem qualquer remuneração, numa das escolas secundárias – Liceus ou Escolas Técnicas e Comerciais, ditas «Normais», por semelhança às anteriormente existentes – onde existia essa possibilidade. Claro que sendo o número dessas escolas muito reduzido e exigindo um grande esforço económico por parte dos professores, poucos eram os licenciados que conseguiam chegar a professores efectivos e, consequentemente, entrar na carreira docente.



avaliação de conhecimentos – frequências e exames – eram obrigatórios. Este Curso não dava direito a grau, apenas a um diploma. Nele se estudavam os mesmos temas leccionados nas Escolas do Magistério Primário (designação que as Escolas Normais Primárias tinham entretanto adquirido) embora com outra profundidade e fundamentação. Apesar de ser melhor que nada, de pouco valia esta formação, uma vez que era no estágio pedagógico que se realizava a verdadeira formação de professores. Esta consistia, essencialmente, em observar e preparar aulas com um «mestre<sup>16</sup>» – professor prestigiado pelas boas práticas pedagógicas e reconhecido como capaz de as inculcar nos candidatos à profissão docente – e tentar imitá-lo, havendo, todavia, lugar para alguma inovação, desde que respeitasse a vontade do professor metodólogo.

No final da década de 60, do século passado, o então Ministro da Educação Nacional, o Prof. Veiga Simão, expressou a vontade política de modernizar o sistema educativo português, tomando a iniciativa, entre outras medidas, de introduzir um esquema novo de formação de professores para os ensinos básico (2.º e 3.º Ciclos) e secundário. Foi seu entendimento que, à semelhança do se fazia já para o ensino primário (1.º Ciclo do ensino básico) também aqueles segmentos do sistema educativo necessitavam de professores preparados de um modo diferente do, até então, utilizado. Fê-lo através da criação dos cursos “via ensino”, autorizando o seu funcionamento, a título experimental e apenas na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, e cujo currículo consistia num bacharelato de 3 anos a que se seguia 1 ano de disciplinas pedagógicas, concluindo com mais 1 ano de estágio pedagógico numa escola frequentada por alunos dos antigos 3.º a 7.º anos dos Liceus<sup>17</sup>. Foi uma inovação fundamental para a época e o reconhecimento de que **quem ensina precisa de aprender a ensinar.**

O pensamento saído da Revolução do 25 de Abril de 1974 deu continuidade a este entendimento e, estendeu o sistema de formação de professores a todas as Faculdades de Ciências e de Letras, das universidades portuguesas. A partir de 1976,

---

<sup>16</sup> A designação era a de «professor metodólogo».

<sup>17</sup> Em Portugal, todavia, existia uma exceção no que respeita à formação de professores para o ensino secundário e que merece ser realçada: o Instituto Nacional de Educação Física (INEF) formava professores para a disciplina de Educação Física desde os anos 50. Era caso único, mas a experiência e o conhecimento dela resultante, foi relevante para os caminhos futuros.

com a criação das novas universidades do Minho, Aveiro e Évora<sup>18</sup>, passaram a coexistir dois sistemas de formação de professores: um, semelhante ao descrito anteriormente, designado como «modelo sequencial» e ministrado nas Faculdades de Letras e de Ciências das Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto, e um outro, inovador, chamado de «modelo integrado» de formação, leccionado nas outras universidades, entretanto criadas<sup>19</sup>. As razões das designações destes modelos radicam no facto de, no primeiro caso, a um período de formação científica específica de 3 anos, se seguir um período de formação pedagógico-didáctica de 2, sendo que o último se passava, quase integralmente, numa escola básica ou secundária – estágio pedagógico; no segundo caso, a formação científica específica coexistia com a formação pedagógica desde o 1.º Ano do Curso até ao 4.º Ano, sendo o 5.º e último ano preenchido com um estágio pedagógico, realizado numa escola do nível de ensino para cuja docência o curso habilitava. Estas diferenças traduziam-se, também, na designação das respectivas licenciaturas: o primeiro modelo referido originava uma “licenciatura em...., via ensino”; o segundo, uma “licenciatura em Ensino de...” .

Em simultâneo, foram sendo extintas as Escolas do Magistério Primário, sendo substituídas, também progressivamente, pelas Escolas Superiores de Educação, anexas aos Institutos Politécnicos entretanto criados, as quais passaram a formar os professores para o 1.º e 2.º Ciclos do ensino básico<sup>20</sup>, ficando a formação de professores do 3.º Ciclo do ensino básico e do ensino secundário a cargo das universidades.

---

<sup>18</sup> Posteriormente foram criadas ainda as Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro, da Beira Interior e do Algarve, as quais também incluíram os cursos de formação de professores, segundo o modelo integrado.

<sup>19</sup> O modelo integrado foi também seguido nas Escolas Superiores de Educação, entretanto criadas.

<sup>20</sup> Apesar dos cursos de formação de professores serem considerados profissionalizantes, tendencialmente de saída única e, por conseguinte, encaixarem nas características do ensino politécnico, as universidades conseguiram fazer vingar o argumento de que para o 3.º Ciclo do ensino básico e para o ensino secundário, a formação científica exigida não estava no âmbito do ensino politécnico, mas sim no do universitário. Muitas vezes, porém, manifestaram a ideia de que a verdadeira razão seria outra: se tirassem os cursos de formação de professores às universidades, as mesmas teriam uma redução substancial do número de alunos o que poderia pôr em risco a existência de algumas.



Depois da adesão ao chamado «Processo de Bolonha»<sup>21</sup>, o reconhecimento de que «quem ensina precisa de aprender a ensinar» manteve-se. E apesar das diferenças nos modelos de formação entretanto existentes, aquele princípio parece definitivamente consagrado e, curiosamente, tem tendência a estender-se para o ensino superior<sup>22</sup>.

Em resumo:

Em Portugal assistimos:

1. À resistência do preconceito generalizado sobre a condição de «professor», a qual se tem revelado particularmente forte no cidadão comum.
2. Ao reconhecimento de que a formação de professores, devido ao seu carácter exigente e complexo, se faz em instituições de ensino superior.
3. À aceitação social da profissão de «professor».
4. Ao reconhecimento de que essa profissão, à semelhança de muitas outras, exige um desenvolvimento profissional, o qual se faz ao longo da vida de quem a escolhe.
5. À consagração do princípio, segundo o qual, aqueles que querem vir a ser professores, precisam ser ensinados.

Esta evolução deixa, porém, duas questões, a meu ver, muito importantes a quem ensina, ou quer ensinar: **por que** ensina e **para que** ensina.

### Quem Ensina, Ensina Porquê?

As razões porque alguém está na profissão docente são muitas e variadas. Contudo, não será abuso se considerar os dois casos extremos, embora, pelo meio, se encontrem muitas outras situações. Deste modo, num dos extremos, encontramos aqueles que estão no ensino porque gostam de ensinar e escolheram esse caminho para a sua realização pessoal; no outro, estão aqueles que se viram sem outras

---

<sup>21</sup> Com o «Processo de Bolonha» a habilitação para a docência obtém-se com o Grau de «Mestre» e não com o de «licenciado», como até então..

<sup>22</sup> Basta ver os critérios utilizados para a acreditação dos cursos ministrados nas instituições de ensino superior, onde, na parte referente ao «Corpo Docente», surgem parâmetros específicos para a qualidade pedagógica do trabalho dos docentes. Algumas destas instituições já estão a oferecer, em regime de assistência voluntária, um leque variado e abrangente de cursos curtos sobre métodos e técnicas de ensino.

saídas profissionais para além do ensino e, apesar da pouca apetência, consideraram este um mal menor. Se, em qualquer dos casos, há uma escolha da profissão, independentemente da atracção que a mesma exerce sobre quem a escolhe, a verdade é que a mesma não é encarada da mesma forma, por um e por outro dos casos referidos.

Na verdade, a forma como quem ensina encara o ensino, condiciona muito a sua prática. E como ensino não pode ser separado do seu contexto institucional – a escola – nem dos seus alvos – os alunos – é relevante conhecer qual a postura de quem ensina perante estes três elementos.<sup>23</sup> É expectável – e a investigação confirma-o – que aqueles que gostam de ensinar, que se sentem bem a lidar com crianças e jovens e que reconhecem a escola como um local de trabalho que lhes possibilita a concretização desses gostos, se sintam realizados pelo exercício da profissão. Ao contrário, aqueles outros que vêem no ensino apenas uma forma de sustento, o exercício do acto de ensinar não lhes traz grande satisfação e, em consequência, a sua realização pessoal não passará por esse caminho.

Esta «realização pessoal» não pode separar-se da «realização profissional», na medida em que esta funciona, quase sempre, como elemento fundamental e estruturante daquela. Vale, por isso, a pena analisar com uma maior minúcia, o que se passa com a entrada na actividade docente. Para aqueles que tiveram uma formação específica para o ensino, a entrada na profissão faz-se de um modo pouco traumatizante, pois foram alertados, estudaram, observaram e vivenciaram muitos dos aspectos da profissão. Contudo, para aqueles que não tiveram este tipo de formação, a entrada na profissão de «professor» reserva-lhes algumas «surpresas». Assim, constitui surpresa para muitos, o facto de os alunos não serem capazes de entender conhecimentos considerados básicos, numa qualquer disciplina. Por vezes, demoram tempo a questionar-se porque será assim. E, não raro, apercebem-se que terão de voltar a estudar, não só a matéria que terão de ensinar, como outros assuntos referentes aos modos de ensinar e de como fazer chegar a informação aos seus alunos, de forma compreensível para estes. Bastas vezes também, constitui surpresa

---

<sup>23</sup> As atitudes dos professores para com o ensino, para com a escola e para com os alunos, estão há muito estudadas e a investigação revela que as mesmas condicionam, de forma estatisticamente significativa, as respectivas práticas pedagógicas.



a normal agitação dos alunos – são crianças e adolescentes, não o esqueçamos – que confundem com a indisciplina e têm tendência a criar ou a agravar problemas que se poderiam evitar, se houvesse algum conhecimento sobre o modo de o fazer. Depois, a confrontação com a quantidade de tempo necessária para dar cumprimento às múltiplas tarefas da actividade docente, constitui outra surpresa. Muitos pensam que a tarefa do professor é, apenas, ensinar e que tal se esgota no tempo de sala de aula. Mas... quantas horas mais são precisas para preparar as lições, corrigir os trabalhos dos alunos, fazer a avaliação das suas aprendizagens, assistir às inúmeras reuniões de coordenação de grupo disciplinar, de turma, de ano, de escola,...? E tempo para atender os alunos, com as dúvidas, com os problemas, (às vezes, com os seus «dramas»...)? E o tempo para atender à burocracia – o preenchimento de formulários, a resposta às solicitações das diferentes autoridades académicas, os relatórios que é preciso fazer, ...? Pouco tempo sobra para si e para a família<sup>24</sup>. Para quem supunha que ensinar era apenas “dar aulas” e que o trabalho se esgotava nesse acto, trata-se, sem dúvida, de uma surpresa de monta!

Claro que as surpresas referidas acima, a título de exemplo, não são agradáveis. E, mesmo para quem tem uma atitude positiva para com o ensino, deixa alguma desilusão<sup>25</sup>. Todavia, se a atitude referida é negativa, está criada uma dissonância afectiva que, ou se resolverá com muito custo – tentar adquirir o gosto pela profissão – ou, não se resolvendo, torna o ensino num martírio que se abandonará logo que surja uma oportunidade.

Socialmente, os estudos de opinião realizados em diferentes países, mostram que a profissão de «professor» é merecedora da confiança do comum dos cidadãos<sup>26</sup>. Fazendo parte da «classe média»<sup>27</sup> e, dentro dela, dos seus estratos mais elevados

---

<sup>24</sup> Muitos começam, então, a reconhecer a razão pela qual, até há pouco tempo, a profissão de professor era entendida como uma «missão».

<sup>25</sup> As fases do desenvolvimento profissional dos professores estão amplamente estudadas, merecendo relevo o estudo pioneiro de M. Huberman (Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé).

<sup>26</sup> Um estudo europeu realizado pela empresa GKF, referido pela imprensa portuguesa a 17 de Junho de 2011, mostra que os professores e os bombeiros são as profissões em que os portugueses mais confiam.

<sup>27</sup> Noam Chomsky considera esta designação, delicada, mistificadora de uma realidade bem mais dura: na verdade, a «classe média» não é mais do que a «working class» da nossa estrutura social, pensamento que subscrevo inteiramente.

pelo seu estatuto de trabalhador intelectual, o professor encontra-se numa posição de privilégio, pois entende que a sua acção junto dos jovens é muito importante, na medida em que lhe é delegada a guarda da cultura, da tradição e da identidade nacional que deve transmitir aos seus alunos, sem contudo, descurar os caminhos da inovação e da descoberta. O professor que gosta de ensinar tem tendência a ver-se a si próprio como alguém cujo desempenho profissional é fundamental para o futuro da comunidade a que pertence e isso fá-lo sentir orgulhoso da profissão que tem. Por outro lado, porém, sente-se dividido entre o orgulho provocado por esse reconhecimento social e a frustração de esse reconhecimento não se encontrar traduzido no seu salário. Esta falta de reconhecimento, a nível económico, leva muitos a abandonar a profissão – apesar de a ela se terem adaptado – e a procurar outras ocupações laborais que lhes dêem outra recompensa, mais gratificante. Todavia, esta faceta económica da profissão, não se tem revelado suficientemente forte para afastar os muitos que a exercem por gosto. Sendo importante, a questão económica, desde que consiga equilibrar a disponibilidade financeira com as necessidades dos professores, não constitui justificativa relevante para o abandono da profissão.

A explosão do número de docentes que se verificou nos últimos 40 anos em Portugal, motivada, essencialmente, pela democratização do ensino e pelo aumento da escolaridade obrigatória, constituiu, também, uma oportunidade para uma mobilidade social ascendente de parte considerável da população jovem que viu no ensino a possibilidade de ascender a um estatuto social melhor do que aquele donde provinha.

Esta atracção pela profissão docente foi facilitada pela representação cultural do «ser professor». De facto, não só pela formação recebida, mas também pelo desenvolvimento profissional que é exigido (onde a leitura, o estudo e a reflexão são presenças assíduas) o professor é considerado como um trabalhador intelectual e é frequente ver, mais notoriamente em terras do interior do país, o professor como dinamizador de muitas – às vezes quase todas – das actividades culturais nelas existentes. Essa participação na vida cultural da comunidade, traz-lhe também um sentimento de pertença, compensação, em geral suficiente, para o trabalho extra que acarreta.

Estar consciente das razões por que quer ser professor, ajuda o profissional do ensino a melhor conhecer as suas motivações, os seus desejos e a sua ambição, no caminho de uma realização pessoal e profissional, capaz de lhe dar satisfação e





permitir-lhe uma vida profissional emocionalmente estável e sem grandes perturbações nos afectos, embora com um desassossego intelectual pertinaz. Todavia, não bastam! Necessariamente, num momento mais ou menos próximo da entrada na profissão de «ensinar», aquele que a quer seguir, interroga-se sobre o sentido das suas acções. Isto é, ensina para quê?

### **Quem Ensina, Ensina para quê?**

“*Que sentido tem o meu trabalho?*” Esta questão ocorre, mais cedo ou mais tarde, a todo aquele que ensina e, no fundo, traduz o desassossego que atinge todos os que reflectem sobre a sua profissão. Naturalmente, a resposta que primeiro ocorre centra-se naquilo que lhe mandam fazer, isto é, nos propósitos do sistema educativo que a comunidade definiu como sendo desejáveis para as crianças e jovens, num determinado espaço – o país – e num determinado tempo. De facto, quem ensina tem por obrigação esforçar-se para que os seus alunos atinjam os objectivos expressos nos programas escolares, os quais concretizam as grandes finalidades do sistema educativo para determinado ano ou ciclo de estudos. É sobre os resultados do seu desempenho profissional que a entidade que lhe assegura o salário lhe irá pedir contas. Esse será, pois, o sentido formal do seu trabalho. Contudo, quem fez do ensino profissão, raramente fica completamente satisfeito com esta resposta. Se ela lhe traz alguma tranquilidade, deixa-lhe ainda um sentimento de vazio, uma insatisfação que, quem ensina, procura preencher, em busca de um outro tipo de resposta a um nível mais profundo do seu íntimo. Procura algo que acalme a sua ânsia de perfeição e preencha as lacunas que aquela resposta lhe deixa. Certamente não será por razões puramente materiais que ensina. O salário para pouco mais dá que a sobrevivência. O desgaste, físico e psicológico, é intenso. Ensinar só para satisfazer necessidades materiais, revela-se insatisfatório. Provavelmente, o que lhe ocorrerá a seguir é a realização pessoal. Ensina para se realizar. Para «ser», bem mais do que para «ter». E certamente pensará nas questões de reconhecimento social, no orgulho em ser reconhecido como agente cultural ou como trabalhador intelectual. Pensará ainda no prestígio que poderá possuir junto dos outros, alunos e comunidade, se desempenhar bem a sua função. Alimentará a sua pequena vaidade com tudo isso e construirá, pela positiva, uma faceta da sua auto-imagem, a que, naturalmente, dará valor. E então, talvez, aqui, lhe ocorra que ensina para transmitir valores. Valores que não estão explícitos na lista de tarefas que lhe são cometidas, mas que ele próprio reputa de relevantes. Começará a pensar como a Educação é um

instrumento fundamental para a construção, ou o reforço, da hiperestrutura ideológica do Estado; que a Educação não é neutra, mas ideologicamente comprometida. Pensará, ainda, que da orientação ideológica hegemónica e dominante, decorrem valores que irá transmitir, consciente ou inconscientemente<sup>28</sup>. Poderá, então, concluir que a Educação, da qual aquele que ensina é agente, não pode ter apenas um papel de reprodução (conservação) de uma determinada visão do mundo e das relações sociais que nele se estabelecem, mas que deverá albergar, em si mesma, o fermento da mudança. Que o ensino deverá servir para questionar, não só os assuntos a aprender, mas tudo: tanto a matéria como o espírito. Chegará, certamente, à conclusão de que a sua acção, ao ensinar, tem consequências, ainda que a um prazo mais ou menos longo e, ao ensinar, tem de prever essas consequências. O seu «eu» agradece mas, mais importante, os seus alunos agradecerão também.

Quem ensina, ensina, pelo menos, para tudo isto!

### **Em Jeito de Conclusão**

Parece ser altura de retornar à questão inicial e pensar novamente no significado da frase «*quem não sabe fazer mais nada, ensina*». Na sequência do pensamento desenvolvido ao longo deste trabalho, não parece possível tomar o sentido literal da expressão. De facto, depois do tudo o atrás exposto, só por ignorância e/ou má-fé ele pode ser avançado, como argumento válido, numa qualquer discussão sobre o papel ou a função dos que ensinam, isto é, dos professores. Para ensinar é preciso, para além de possuir um leque alargado de conhecimentos abarcando áreas diversas, revelar-se um ser com características muito especiais.

Consideramos que, a partir daqui, o caminho só prossegue a partir da resposta à

---

<sup>28</sup> Não é indiferente, no ensino das Ciências, por exemplo, introduzir episódios sobre a história das descobertas científicas e do contexto social-cultural, político e económico em que ocorreram. Um dos casos mais conhecidos e utilizados pelos professores diz respeito à controvérsia levantada pela teoria heliocêntrica, na sociedade da época. Formulada por Copérnico no século XVI, refinada por Kepler no século seguinte e divulgada por Galileu, foi repudiada pelos «sábios» de então, vinculados, por um ou outro modo, às doutrinas da Igreja Católica. Fundada na observação e na dedução lógica, ia contra as ideias vigentes até aí, fundadas na Bíblia e na Lógica Aristotélica. Galileu foi acusado de herege, obrigado a retractar-se em troca da vida e a aceitação plena da teoria ocorreu quase dois séculos depois do seu aparecimento, quando se dá a separação entre «ciência» e «religião». Galileu só foi “homenageado” – mas não perdoado pela heresia cometida, ao tempo - em 1992, pelo Papa João Paulo II.



seguinte questão, que se vem tornando progressivamente mais pertinente: «*Poderá qualquer pessoa ser professor?*». Tal só caberia no âmbito de um outro trabalho que, obviamente, foge ao âmbito do actual.

### Referências Bibliográficas

- Apple, Michael (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd Edition). New York: Routledge.
- Carvalho, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian.
- Chomsky, N. (2013). Can Civilization Survive Capitalism? *Alternet*, March 5. Capturado em 2013/12/ 28 no sítio <http://Chomsky.info/articles/20130305.htm>
- Crato, Nuno (2005). *O “Eduquês” em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Formosinho, J., Machado, J. & - Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, Andy e Fullan, Michael (Org.) (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, pp. 1-19.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Husen, Torsten; Postlethwaite, T. N. – Editors in Chief - (1990) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Illich, Ivan (1985) *La sociedad desescolarizada*. C. De México: Ed. Paidós.
- Ortega Y Gasset (2005). *Meditaciones del Quijote*. (1.<sup>a</sup> ed. 1914). Madrid: Alianza Editorial.
- Shulman, L. S. (1986) “Those who understand: knowledge growth in teaching”, *Educational researcher*, v. 15, nº 2, 4-14.
- Vial, J. e Mialaret, G. (s/d). *História Mundial da Educação*. Porto: RÉ S Editora, Lda.