

Voltar a um clássico da Educação:
“Professores para quê?”, de George GUSDORF

Maria Helena Damião
*Universidade de Coimbra, Centro de
Estudos Interdisciplinares do Século XX
(CEIS20), Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação*
ORCID: 0000-0002-3324-4074

Na trilha da obra-prima de Gusdorf, o verdadeiro ensino fala também por seus silêncios. Em tal movimento, a mão do mestre acompanha seu aluno, com a autoridade que seu lugar lhe confere, ainda que, para além de palavras, esta traga muito de gestos e de silêncios: *auctor*; ou aquele que cria algo. (Carlota Boto, 2001, 139).

La inteligencia de Gusdorf observa, analiza e interroga; es una inteligencia que no busca concluir nada, que no pretende llegar a una síntesis; más bien, abre el juego a la pregunta – inquieta e inquietante – desde su *ignorantia docta*, que, tal como nos mostró el maestro Sócrates, es el principio y el fundamento de todo conocimiento humano. (Marcelo Posca, 2019, 1799).

Sinopse. O destaque que, na área da educação, se dá ao futuro e a pressa em concretizá-lo tem o efeito bem palpável de descuidar – e, assim, fazer esquecer – o que está no passado, sobretudo quando não se lhe atribui préstimo imediato. É o caso do livro de George Gusdorf, motivo deste texto, que, com meio século completado e de feição especulativa, tenderá a desaparecer do nosso horizonte. Porém, a pergunta que o autor coloca em título – *professores para quê?* –, mantém-se tão atual e pertinente como em muitos outros momentos em que o

ensino se viu aprisionado por poderes que lhe são alheios, pelo que não a devemos abandonar. As notas que se seguem têm como fim suscitar o ensaio de respostas esclarecidas, por parte, antes de mais, dos professores e dos que são responsáveis pela sua formação.

1. Nas últimas duas ou três décadas, as academias europeias têm-se rendido, sem oposição de maior, ao modelo norte-americano de publicação, marcado pela exigência de produção e, em paralelo, pela efemeridade da mesma. De maneira progressiva, consolidou-se a regra de que, nas listas bibliográficas deve ser dado destaque a referências recentes, com menos de cinco anos, sendo especialmente valorizadas as que acabam de sair. Consolidou-se também a norma de que um artigo, sobretudo se integrado numa revista com elevado factor de impacto, vale mais do que um livro, mormente se ele tiver sido editado fora dos circuitos estabelecidos. Se, por um lado, se percebe que assim seja, pela importância de acompanhar *pari passu* a evolução do conhecimento – o que se vê mais facilitado pela leitura de uma dezena de páginas padronizadas do que de uma centena em estilo pouco convencional –, por outro lado, há que considerar a desvalorização liminar de contributos que, sendo inestimáveis nessa evolução, não obedecem ao molde vigente. Salvo raras exceções, o esquecimento é o seu destino; na melhor das hipóteses, terá breves alusões confinadas ao “histórico”.

A obra aqui em destaque, dada à estampa em 1963, tende a enquadrar-se nesta categoria, não obstante as referências, notas e resenhas que, de quando em vez, lhe são, muito justamente, dedicadas – a última que li é de 2019 e assina-a Marcelo Posca, a propósito de uma, ainda, recente

tradução para a língua espanhola. O presente texto tem por fim, mais do que sublinhar a sua atualidade, convidar todos aqueles que, de modo genuíno, se interessam pela educação escolar, com destaque para os professores e os seus formadores, a deterem-se na pergunta que constitui o seu título – *professores para quê?* – e a ensaiarem respostas esclarecidas. E isto sem esquecer o momento em que nos situamos, no qual, como noutros passados, não é preciso grande esforço ou perspicácia para se perceber que a educação caiu em mãos alheias e “perdeu o norte”.

2. As últimas palavras do parágrafo anterior são de Victoria Camps (2008), que tem o cuidado de subordinar o seu tom incisivo a uma atitude construtiva: “se acreditarmos minimamente na educação (...) não devemos ser pessimistas mas devemos estar preocupados” e tudo fazer para recuperar a “esperança” (p. 62 e 162). O mal, adianta, é deixarmos de acreditar nela e, com isso, abandonarmos a reflexão sobre as finalidades que têm de a guiar, vinculadas à “formação do carácter de uma pessoa” (p. 15). O desvio deste ideal, continua a filósofa, é o fiel retrato do presente, submetido ao fenómeno que é apropriação da educação pela “potentíssima força do mercado que tudo invade, sem consideração por outras metas e valores diferentes dos económicos” (p. 14).

O fenómeno, afinal, o mesmo que subjaz à lógica de publicação que mencionei, foi formalizado há mais de um século para mudar o rumo da escolaridade e transposto, como modelo, para a Europa por volta de 1950, ensaiando-se nas últimas duas décadas a sua implantação a nível global. Objeto de progressivo refinamento, conseguiu, com a crise provocada pela Covid-19, ampliar a sua dimensão e legitimação. As grandes enti-

dades e corporações internacionais que, mesmo com vocação distinta da educação, lhe traçam os desígnios, insistem na “grande oportunidade” que a pandemia abriu para transformar radicalmente os sistemas de ensino públicos, tornando-os compatíveis com as exigências ditas do “século XXI”, “do futuro”. Sendo uma transformação multifacetada, não deixa de fora o professor. Vejamos...

3. Na “nova narrativa” que veicula tal transformação – elaborada por políticos, académicos, *stakeholders* vários e, também, diretores e professores – a tónica é posta na aprendizagem, o que requer, por inerência, a reconfiguração da docência. O *slogan* “menos ensino, mais aprendizagem”, um dos mais marcantes da narrativa, apesar de enigmático, indica a mudança que se espera conseguir na relação entre professores e alunos, ainda que levante dúvidas no tocante à sua materialização.

A título ilustrativo, recupero recentes afirmações de duas das entidades com poder efetivo na dita mudança: “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico” (OCDE) e “Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura” (UNESCO). Por um lado, repetem que “os professores desempenham um papel central no acesso universal a uma educação de alta qualidade e equitativa para todos (...) e são o fator que mais influencia o desempenho e a aprendizagem dos alunos” (UNESCO, 2020), “o fator mais importante na escola quando se trata de aprendizagem” (OCDE/UNESCO, 2021), mas, por outro lado, declaram que, sendo preciso “um corpo docente reduzido, singular e bem treinado [que] continua a projetar atividades de aprendizagem”, estas “podem ser implementadas e monitorizadas por robôs educacionais e outros funcionários

(...) ou diretamente por *software* educacional” (OCDE, 2021).

Ambas as entidades subscrevem a ideia, que corre ligeira pelo mundo, de que as tecnologias digitais proporcionam a todos, em todo o lado, a todo o momento, toda a informação de que precisam para aprenderem o que, na Modernidade, ficou alocado à escola e que, diz Fernando Savater (2006), não se aprende em mais lado algum. Ainda assim, há que manter aí alguns professores, mas para “desempenharem” – é o termo – tarefas de organização e gestão das condições de aprendizagem, ficando as tarefas de execução a cargo de pessoal menos credenciado, “previamente treinado” – é também o termo –, e de aparelhos tecnológicos. Como diz, o inglês Anthony Seldon (2018) “aos professores-pessoas caberá um trabalho de bastidores, como ajustar os equipamentos, gerir problemas de disciplina e dar apoio pontual a alunos”.

4. A este esboroar de uma relação humana ancestral não tem sido contraposta o questionamento que deveria suscitar. Isso dever-se-á, pelo menos em parte, ao tipo de “narrativa” a que aludi, delineada para se obter uma aceitação tácita, o que se torna manifesto quando são os próprios professores a renegarem o ensino, separando-o da aprendizagem, ou seja, a abandonarem a essência da sua profissão. Entendo, porém, que as raízes dessa falha são mais profundas, situando-se nos “fundamentos da educação”, “o grande problema do nosso tempo”, diz o filósofo português João Boavida (2003, 346). Na verdade, acrescenta o sociólogo inglês Michael Young (2014, 1116), eles foram afastados da formação de professores, o que os tornou “quase como tecnólogos (...)”, são preparados para oferecer conjuntos de instruções”.

É, pois, o desprezo por esses fundamentos, mais do que a repetição de argumentos superficiais e falaciosos, que afasta o exame que se justifica fazer a um tal “movimento que desorganiza as faculdades de pensar pois não só desvaloriza as referências como (...) em certos casos as inverteu” (Boavida, 2003, 347). O livro de George Gusdorf revela-se, neste ponto, um precioso suporte de pensamento, para – voltando ao raciocínio de Camps – recuperar a “esperança” de encontrar “o norte” da educação escolar, que é também o norte do ensino.

5. A sua leitura será facultada pela apresentação, ainda que sumária do autor: nascido (em 1912) e falecido (em 2000) em França, foi estudante de Filosofia, na Escola Normal Superior e na Sorbonne, em Paris, e professor em várias universidades, tendo sido na de Estrasburgo que fez a maior parte da sua carreira, nas áreas da epistemologia, da lógica e da educação. Entre 1940 e 1945, passou por vários campos de concentração alemães; no último, em que esteve mais tempo, dedicou-se à “autobiografia”, forma de expressão, à altura, pouco investigada e ainda menos reconhecida em terreno académico. Daí resultou a tese de doutoramento – *À descoberta de si* –, que apresentou sob a orientação de Gaston Bachelard, mas onde é explícito o desafio – “Conhece-te a ti mesmo” – de um mestre mais antigo: Sócrates. “Conhecemo-nos mas não nos conhecemos”, a dupla possibilidade que registou na introdução (1948, p. 14), percorre a sua solitária e extensa obra e confere-lhe unidade: o conhecimento que a pessoa pode conseguir de si, em grande medida por via da educação escolar, permite-lhe, apesar dos condicionados da própria existência, experimentar ser livre ou, pelo menos, mais livre.

Dominique Dhombres (2000), jornalista do *Le Monde*, ao noticiar a morte de Gusdorf, designou-o por “filósofo enciclopedista e espiritualista” para sublinhar o destaque que deu à humanidade do homem. No livro *Professores para quê?* escreveu: “todo o homem que fala ao homem fala da humanidade à humanidade” (p. 206) e, referindo-se ao professor, que não pode ser outro homem senão esse, define-o como “servidor da vida do espírito”: por isso mesmo “sabe-se e quer-se diferente de todos os outros que, na cidade, perseguem interesses financeiros ou vantagens pessoais” (p. 9). Ele é, afinal, o “guardião da esperança” (p. 9), dessa esperança, deveras humana, de humanizar, que reside no ato educativo.

Ora, esta esperança ancestral, a que Gusdorf deu um cunho original, não parece ter saído abalada do confronto direto que teve com a pior face da humanidade, pelo menos do modo como abalou outros pensadores. Por exemplo, George Steiner (2000), reconhecendo, também ele, a natureza transcendente da educação, persistiu na “terrível comprovação” de que ela não constitui qualquer garantia contra a barbárie. Detendo-se em utopias e distopias várias, e nos seus trágicos resultados, Gusdorf situa-se neste ponto: “tão absurdo é pretender que o ensino é tudo, como que o ensino não é nada” (p. 45). Face ao duplo absurdo, afirma que “a actividade de quem ensina é uma actividade edificante” (p. 222) e insiste no diálogo entre o professor e os alunos, na dependência mútua, como forma de empreender a “odisseia de cada consciência” (p. 28).

6. É nesta ideia que a sua indagação se vê, de certo modo, respondida, mas não original nem definitivamente. Como notei, Gusdorf parte de Sócrates e, fazendo-se

acompanhar por outros nomes canónicos, como aconteceu na sua tese, nunca o perde de vista. Reconhece que “a função docente, tal como se desenvolveu no Ocidente”, tem no “parteiro dos espíritos” “o patriarca e o herói exemplar” (p. 110) mas não o exime de crítica, por exemplo, na alusão que deixou suspensa de se poder aprender por si e a partir de si, “porque ninguém aprende nada sozinho, mesmo o mais isolado beneficia das investigações e conquistas anteriores da cultura humana” (p. 16). A omissão de ensino não “prepara para a existência” e, em última instância, “faz perigar a sobrevivência da espécie humana”, por isso não vale como resposta (p. 16).

Assim, enfrenta a difícil pergunta, perspectiva-a de múltiplos ângulos, nem todos coerentes entre si, e ensaia respostas. Conseguir um único ângulo e uma única resposta não deve ter estado no horizonte de Gusdorf, pelo que o resultado do seu trabalho é múltiplo e o desfecho não poderia ser outro do que ficar em aberto, disponível para ser retomado. Como fechar, de resto, uma inquietação que se afigura eterna: “se cada vida a si mesma se pertence, como transmitir algo de uma existência para outra?” (p. 46).

Com esta outra pergunta na nossa mente, que tem todo o cabimento, torna-se ainda mais difícil entender a ligeireza com que se apresenta a mudança educativa em curso e os modos de a executar, e, claro, a ligeireza com que se traça o destino da docência. Ora, o grande auxílio que Gusdorf nos dá para a discutirmos traduz-se, justamente, nos fundamentos que apresenta, sobretudo no Capítulo 1 – *O ensino, o saber e o reconhecimento* (p. 13 a 46) – e no Capítulo 2 – *A função docente* (p. 47 a 93).

Contestando os desígnios de uma “pedagogia de trazer por casa”, cujo centro é a “tecnocracia da eficácia”, reafirma a

escola como “lugar privilegiado de civilização”, devendo levar cada aluno a “alargar e desenvolver o espaço mental”. Esse “mistério pedagógico nimba o nascimento de um espírito, a vinda de um espírito ao mundo e a si próprio”, pelo que “o ensino é sempre mais do que o ensino”, havendo nele tanto de conhecido como de desconhecido, de possibilidade como de impossibilidade. O professor não é, pois, redutível a “uma espécie de figurante, na melhor das hipóteses, um mediano”, pois cabe-lhe dar “forma humana” ao conhecimento que leva aos alunos, procurando “libertar em cada um o pleno exercício da inteligência”.

Este articulado está em concordância com o de outros autores, cujo esforço para esclarecer a função do professor é equivalente ao de Gusdorf. Entre eles destaco o tão mal compreendido Lev Vigotsky que explicava que o ensino permite que o desenvolvimento dos alunos avance, para que façam amanhã sozinhos o que hoje fazem com o apoio do professor. Nesse sentido, é preciso que – com base em conhecimento construído no percurso histórico e cultural feito pela humanidade –, estimule as suas funções psíquicas, sobretudo as de ordem superior, que dependem da educação formal para se manifestarem, conduzindo à autonomia, ou se quisermos, à liberdade (Damião, Rocha & Nascimento, 2020).

7. George Steiner (2004, p. 86) definiu “obra clássica” como aquela que lemos e relemos como se fosse a uma primeira vez que a lemos e isto “num sentido quase físico, carnal”. A obra em que me detive, à qual foi atribuído, um ano a seguir à sua publicação, o prémio Anual de Filosofia da Academia Francesa – Prémio Nicolas Missarel –, cabe, por certo, nessa categoria. O que Gusdorf escreveu, de modo mais

geral, sobre a educação e, de modo mais particular, sobre o ensino, recuperando o passado e analisando o seu presente, permite-nos perceber melhor o nosso presente e ponderar o futuro. Se, como educadores, o quisermos fazer, encontramos nas suas palavras pontos de apoio que, facultando informação, vão além dela, tocam a responsabilidade, que não podemos renegar, pelas novas gerações, de as conduzir no sentido da “formação da consciência” e não noutra que lhe seja contrário. Isso não deve deixar ninguém indiferente, tal como aconteceu a Gusdorf, especialmente se for professor, pois, afinal, todo o professor digno desse nome “pertence a uma ordem superior” (p. 68), é um “mestre de humanidade” (p. 56), pelo que “uma humanidade privada de mestres, no seio da qual a função docente já não se exercesse, em breve se desagregaria na incoerência espiritual e material (p. 272).

Se há uma ideia que sobressai na obra, que fica no leitor de modo “quase físico, carnal”, é a rejeição da indiferença: “os alunos merecem tudo menos a indiferença”, recordaram Cécile Ladjali e George Steiner (2005). A força racional que lhe percebemos conduz – ou, melhor, obriga – à reflexão, exercício cujo peso e cuidado aumentam em cenários preparados para conduzir ao conformismo. Porém, é nele reside a “preocupação”, capaz de manter a “esperança” de que fala Camps.

É esse exercício que devemos encarar propostas como esta: “pode substituir-se o professor por um livro, um posto radiofónico, um megafone, e não faltam tentativas nesse sentido. No limite, todas as crianças (...) podiam receber, em casa, o ensino de um só e único professor (...). Pode ver-se a enorme vantagem que este sistema ofereceria do ponto de vista financeiro: acabavam-se as escolas, as turmas, os milhares de funcionários, [bastaria] uma

pequena equipe de instrutores” (p. 47). Proposta que, comenta Gusdorf, “o mais elementar bom senso basta” para ser afastado.

Nota: Após escassos quatro anos da publicação em França, a obra a que nos referimos foi editada em Portugal com a magnífica tradução do professor e crítico de cinema João Bérnard da Costa e do poeta António Ramos Rosa. Lida com regularidade na formação de professores, são ainda muitos os que dela me fazem chegar uma grata recordação. Mantê-la aqui, para benefício dos professores e, portanto, dos seus alunos, é a sugestão que aqui deixo.

Referências bibliográficas

- BOAVIDA, João – Como educar no rescaldo de dois mundos? In ALBERTO, Isabel; FONSECA, António Castro; ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; FERREIRA, António Gomes; REBELO, José – *Comportamento Anti-Social: Escola e família*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, 2003. p. 331-361.
- BOTO, Carlota – Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *Educação & Sociedade*, XXII (76), 2001. p. 121-146.
- CAMPS, Victoria – *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península, 2008.
- DAMIÃO, Maria Helena; ROCHA, Cláudia Christina; NASCIMENTO, Maria Augusta – Interrogando a visão do ensino na “narrativa da educação do século XXI” a partir de Lev Vigotsky. In TRINDADE, Sara; CORDEIRO, António; FESTAS, Maria Isabel e ALCOFORADO, Luís (Ed.) – *Políticas e dinâmicas educativas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020. p. 61-74.
- DAMIÃO, Maria Helena – Professores para quê? *O Portal dos Jesuítas de Portugal – Educação*, 8 de Junho de 2021. Disponível em WWW: <URL:https://pontosj.pt/opiniao/professores-para-que/>.
- DHOMBRES, Dominique – Georges Gusdorf, un philosophe encyclopédiste et spiritualiste. *Le Monde*, 23 octobre 2000. Disponível em WWW: <URL: https://www.lemonde.fr/archives/article/2000/10/23/georges-gusdorf-un-philosophe-encyclopediste-et-spiritualiste_108586_1819218.html>.
- GUSDORF, Georges – *La découverte de soi*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. Disponível em WWW: <URL:http://classiques.uqac.ca/contemporains/gusdorf_georges/decouverte_de_soi/decouverte_de_soi.pdf>.
- GUSDORF, Georges – *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. Lisboa: Livraria Morais Editora, 1968.
- LADJALI, Cécile; STEINER, George – *Elogio da transmissão: o professor e o aluno*. Lisboa: Dom Quixote, 2005.
- OCDE – *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*, 2021. Disponível em WWW: <URL:https://www.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future-s-of-education_178ef527-en>.
- OCDE/UNESCO – *International task for teacher education*, 2021. Disponível em WWW: <URL:https://teachertaskforce.org/>.
- POSCA, Marcelo – Gusdorf, G. (2019). ¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1) (2019), 177-179. Disponível em WWW: <URL:https://doi.org/10.14201/teri.20227>.
- SAVATER, Fernando – *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote, 2006. SELDON, Anthony – *The fourth education revolution: How artificial intelligence is changing the face of education*. Buckingham: The University Press, 2018.

- STEINER, George; JAHANBEGLOO, Ramin – *Quatro entrevistas com Georges Steiner*. Lisboa: Fenda, 2000.
- STEINER, George; SPIRE, Antoine – *Barbarie da ignorância*. Lisboa: Fim de Século, 2004.
- YOUNG, Michael – (Entrevista de C.V.A Galian & P.B.J. Louzano). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, 40(4) (2014), p. 1109-1124.