
O CURSO MAGISTRAL: Natureza e Ilusões

Jean Houssaye^(*)

O objeto da conferência é simples: trata-se de uma tentativa para compreender a natureza e as vicissitudes do curso magistral. Mas, em vez de esboçar seu histórico, meu objetivo consiste em apreender sua utilização na atualidade e seu grau de eficácia. Nesse sentido, vou empenhar-me em responder a estas duas perguntas: que lugar é reservado, hoje em dia, ao curso magistral? E quais são os princípios que lhe servem de suporte? É óbvio que, por não conhecer suficientemente a situação no Brasil, vou me posicionar unicamente do ponto de vista do funcionamento da escola na França; no entanto, acalento a expectativa de que minha apresentação venha a interagir com vocês em função da posição e, inclusive, das convicções de cada um no plano educacional.

O LUGAR RESERVADO AO CURSO MAGISTRAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA

Para todos os docentes formadores, o curso magistral continua sendo o símbolo emblemático da pedagogia tradicional; na sua maioria, eles afirmam que deixaram de considerá-lo como referência. Mas, neste caso, qual é seu modelo pedagógico? O que pretendem estar fazendo? Ao analisar as atividades habituais de uma escola de ensino médio no subúrbio, Guigue (2003) sublinha o quanto os discursos pedagógicos de mudança dão lugar, entre os docentes formadores, a discursos ambivalentes e, até mesmo, contraditórios. O cotidiano, por sua vez, tem a ver com uma pedagogia interrogativa estereotipada: apesar do objetivo enunciado – ou seja, suscitar o debate entre os alunos, levando-os a refletir –, nos fatos, eles ficam «pela rama». As eventuais práticas inovadoras das décadas de 1980-1990 são abandonadas e a escola parece ter voltado a «uma forma de atividade» baseada em práticas interrogativas e demonstrativas, persuasivas e expositivas. Assim, as mesas estão alinhadas em três filas diante do quadro-negro; o discurso contínuo do professor é permeado por questões explícitas; as perguntas precisas e sem ambiguidade pressupõem respostas curtas e, quase sempre, únicas; a atenção está centrada unicamente no curso do professor que procura mobilizar conhecimentos pontuais; o ritmo é rápido; as interações professor-alunos são

^(*) Sciences de l'éducation (Ciências da Educação). CIVIIC (Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Idées, Identités et Compétences en éducation et formation /Centro Interdisciplinar sobre os Valores, Ideias, Identidades e Competências em educação e formação) – Universidade de Rouen.

fluidas, mas raras são as perguntas formuladas pelos alunos; existe a possibilidade de recorrer à cultura contemporânea.

Esse modelo prático interrogativo dominante – que é a nova forma do curso magistral – não passa, com efeito, de um pálido reflexo do que é preconizado pela teoria em voga, a saber: o ensino interativo. Taurisson (2005) sublinha a ruptura entre teoria, prática e formação. Como a classe corresponde raramente às teorias, os docentes formadores não se atrevem a fazer referência a elas; deste modo, as teorias acabam por isolá-los ainda um pouco mais. As teorias variam, enquanto as práticas subsistem. Na Grã-Bretanha, por exemplo, apesar da formação em pedagogia por objetivos, desde a década de 1970, o tipo de avaliação daí resultante ainda não exerce influência sobre o planejamento do ensino empreendido pelos professores. Hoje em dia, é a interatividade que é considerada como a garantia da qualidade do ensino, entre dois limites: o aluno emudecido do curso magistral e o aluno exigido em tempo integral do ensino programado. No ensino interativo, as trocas entre os alunos e o professor são numerosas na classe; o professor exerce sua ação junto a cada aluno através do grupo classe; a classe conserva sua estrutura pela presença e pela ação do professor; a atividade na classe organiza-se, portanto, em torno do professor. Enfim, ainda resta esta observação, aliás, desestabilizadora: quanto mais interativo for o professor, tanto maior será sua obrigação de improvisar.

Mas esse não é o único obstáculo para a difusão do «bom» modelo interativo que rejeita o curso magistral. As condicionantes decorrentes do contexto de ensino (o tipo de alunos, os manuais, os conteúdos, a imagem a ser defendida, o entorno administrativo) desempenham um papel essencial na construção dos «planos mentais» dos professores e limitam consideravelmente as possibilidades de evolução. Ora, concretizar uma intenção pedagógica consiste em inverter as prioridades, ou seja, em fazer prevalecer o projeto em relação ao contexto. Os avanços teóricos são efetivamente reais, mas permanecem fora do âmbito das realidades, se eles não forem integrados progressivamente em uma prática refletida, se eles não respeitarem a complexidade da situação, nem a perícia efetiva do docente. Resultado? As mudanças pedagógicas se dissolvem em práticas de somenos importância. O ensino interativo torna-se um ensino interrogativo que é, hoje em dia, a forma dominante do curso magistral e da pedagogia tradicional. É certo que, em 1934, Vygotski havia afirmado que a experiência pedagógica e a pesquisa teórica avançavam no mesmo sentido; ora, temos de constatar que não é isso o que ocorre... No entanto, vejamos seu texto: “Sob a perspectiva teórica, não é permitida realmente nenhuma dúvida: a tese segundo a qual, no processo de aprendizagem escolar, a criança adquire os conceitos já prontos, assimilando-os como é assimilada qualquer habilidade intelectual, é totalmente destituída de fundamento... A experiência

pedagógica nos ensina, assim como a pesquisa teórica, que o ensino direto dos conceitos revela-se sempre praticamente impossível e, do ponto de vista pedagógico, estéril” (1997, p. 277; em português, p. 246). Não é certamente o curso magistral interrogativo que, neste plano, vai reverter o fluxo das coisas; em suma, apesar de sua pálida figura, esse modelo continua onipresente.

De que maneira funciona esse curso magistral? Quais são os valores que lhe servem de suporte? O utilitarismo dominante, tão impregnado nos valores intraescolares e extraescolares, caracteriza perfeitamente, na França da atualidade, os alunos de ensino médio, como é sublinhado por Barrère (1997): eles atribuem uma utilidade global aos estudos e, mais ainda, aos diplomas para os quais eles servem de preparação. Mas será que isso é suficiente para incentivá-los a trabalhar e para encontrarem um sentido para esse trabalho? As pesquisas empreendidas junto a esses alunos dão testemunho de seu instrumentalismo muito prenhe, assim como da persistência de algum interesse intelectual, porém, distante da cultura gratuita. Com efeito, esse utilitarismo desenvolve-se precisamente a partir da fragilidade do interesse intelectual; permite trabalhar para a nota imediata, a média e a orientação; torna-se, assim, suporte de sentido e gerador de práticas reais (trabalho efetivo, investimentos calculados, benefícios escolares previsíveis). A nota assume, então, um papel central, fagocitando o interesse intelectual que se desenvolve se a nota é boa e se dissolve se ela é ruim. A gratuidade do saber não está na ordem do dia, enquanto o interesse intelectual padece de grande fragilidade.

Mesmo que o desejo de vincular os conhecimentos escolares com o mundo contemporâneo seja patente em numerosos alunos do ensino médio, a concepção acadêmica dos saberes e de seu ensino é incapaz de responder a tal demanda a não ser de forma fragmentária. A resposta desses estabelecimentos de ensino é, então, o instrumentalismo que, levado ao extremo, se dissocia de qualquer conteúdo e, a longo prazo, não consegue produzir sentido. E nos deparamos com alunos que desenvolvem diversas formas de defesa do respectivo “ego”, desde a bagunça anômica até o abandono do trabalho que neutraliza a avaliação de si. A oposição frontal à escola e a cultura antiescolar não exercem grande influência porque o discurso institucional sobre o trabalho e sobre o vínculo entre o esforço e a nota é intensamente interiorizado. Assim funciona a máquina escolar no que diz respeito aos alunos. Tal postura será satisfatória para os professores? A resposta é, de certa forma, afirmativa porque as perspectivas de uns e dos outros desencadeiam-se, ainda segundo Barrère (2003), a partir da defasagem e da assimetria. Alunos e professores têm preocupações diferentes: a compreensão e a manutenção dos vestígios dos cursos, para os primeiros; a atividade e a participação dos alunos, para os segundos. Para os alunos, um curso acompanhado com atenção é um curso compreendido, um curso já aprendido; portanto, eles exigem um professor que “saiba

explicar bem” a fim de «trabalhem menos para compreender» fora do curso. Um bom e verdadeiro curso é aquele que pode ser tomado em notas, portanto, um curso claro, estruturado, ilustrado com alusões engraçadas que permitem tomar fôlego, pronunciado por um professor que evite falar demasiado rápido (sobretudo, em relação aos alunos médios ou com dificuldades de aprendizagem).

Os professores, por sua vez, não controlam as notas tomadas pelos alunos. Para eles, um bom curso é aquele em que os alunos são ativos; é o curso participativo em que se verifica a convergência entre as necessidades práticas da classe e o descrédito do curso magistral. Este último não desaparece, mas serve de rede de segurança se o diálogo não chega a entabular-se ou se for necessário avançar mais rapidamente em relação ao programa, ou se o professor tiver de enfrentar uma classe difícil. A expressão dos alunos apresenta-se como a garantia de sua motivação escolar e não como o espaço da construção dos saberes. A motivação é o sinal do interesse pelo curso e da atitude favorável para com o professor. Neste aspecto, o ponto de vista dos alunos é diferente: para eles, a participação oral é considerada apenas como um nada a mais, uma tarefa facultativa, pouco integrada à aprendizagem. É uma encenação da adesão a normas escolares: os bons alunos formulam perguntas, enquanto os outros ficam de fora. A ordem escolar continua sendo percebida pelos docentes formadores como um continente relativamente autônomo das questões de aprendizagem como tais. Para os alunos, a adoção de um comportamento favorável ao trabalho é uma condicionante mais ou menos incontornável, mas não um trabalho propriamente falando; ela passa por uma faculdade de concentração individual e pela instauração de condições coletivas da ordem escolar.

A autoridade permanece, assim, uma questão problemática para todos os docentes formadores: sem fornecer satisfação profissional, ela engendra tarefas bastante repetitivas (trabalhos feitos, ou não; punições; entradas e saídas, etc.). “Não somos tiras”, eis a reação categórica dos professores. Sem manifestarem qualquer nostalgia em relação à autoridade vertical, eles não deixam de temer o grande número de tarefas a realizar, além de terem de assumir tal responsabilidade. Recusam-se a fazer «o trabalho sujo», aquele que se torna necessário pelo fracasso das novas modalidades da autoridade e do retorno às formas mais tradicionais. Assim, a preocupação relativamente à participação entra em tensão, muitas vezes, com a preocupação relativa à ordem escolar (dar a palavra e exigir o silêncio, descrédito do curso magistral). «A desordem é o principal objeto sintético da reputação dos outros docentes formadores» (BARRÈRE, 2003, p. 16). O medo do ruído que atravessa as paredes continua visceral. E as competências da manutenção da ordem escolar não são evidentes: evitar confundir, diante dos alunos, o julgamento sobre o trabalho e o

juízo sobre a pessoa; interpretar corretamente os diferentes níveis de linguagem; manter a dialética entre as manifestações do papel a desempenhar e as da pessoa. Quanto aos alunos, perante a ordem escolar, eles navegam na ambivalência da dualidade normativa entre os comportamentos valorizados no seio do grupo de pares e as proibições da instituição e dos adultos. Eles sentem-se relativamente senhores de sua atitude, mas relativizam em geral sua responsabilidade: por exemplo, em relação à vivência do grupo ou à estigmatização dos alunos mais fracos. Eles têm, portanto, tendência a se livrarem dos problemas e de suas eventuais soluções. Tal postura não pode ser assumida pelos professores que, por sua vez, sentem-se sempre responsáveis, mesmo que seu controle das situações esteja longe de ser garantido. Não é, portanto, surpreendente que a questão das relações e das emoções seja o núcleo do trabalho docente, de modo que a conduta do curso é prevaiente em relação à aprendizagem como tal. Mas, tudo isso permanece baseado em mal-entendidos inveterados, defasagens implícitas e assimetrias pertinentes, o que permite à pedagogia tradicional fazer perdurar, sob sua forma atual, o curso magistral interrogativo, modelo normativo das práticas pedagógicas contemporâneas. Vamos fixar, no mínimo, este aspecto: o curso magistral interrogativo – designado, frequentemente, por curso vivo – nada é além do curso magistral tradicional dissimulado em modelo interativo.

OS PRINCÍPIOS DO CURSO MAGISTRAL

Pode-se adiantar que o curso magistral dissolve logicamente a questão pedagógica – que poderia ser aquela das possibilidades e dificuldades de aprender – na pureza de um ensino baseado na clareza do professor que ensina e no esforço de disponibilidade do aluno que aprende. Uma verdadeira epistemologia, ou seja, a partir de uma concepção específica da relação ao saber, subentende tal concepção; eis o que nos é descrito perfeitamente por Fabre (1999). O mito da caverna faz, então, eco ao diálogo do *Mênon* de Platão. O dilema desse diálogo platônico é o seguinte: as respostas serão mais fundamentais que as perguntas? Desde que pensa em pesquisa, a filosofia esbarra, com efeito, neste dilema: se não tenho conhecimento do que ando à procura, como serei capaz de encontrá-lo? E se já o conheço, de que serve andar à sua procura? Portanto, a busca é impossível ou, então, inútil. No entanto, não se pode evitar esta outra questão: em tais condições, como o saber poderá crescer? O dilema do *Mênon* significa simplesmente que não se deve contar com o questionamento para alcançar respostas válidas. A maiêutica, como método, encontra seu ponto culminante apenas na reminiscência, como teoria; ou dito por outras palavras, a única função da pergunta consiste em despertar em nós o saber latente, esquecido.

A ênfase será colocada na resposta, a saber: a ideia clara e verdadeira. A resposta suprime a pergunta que ela resolve e assume a aparência de um saber dotado de valor e válido por si mesmo. Com a solução platônica, começa o tempo das respostas sem perguntas ou, ainda, o tempo de uma imagem do saber como processo objetivo que desenrola dedutivamente seus resultados. Fabre chega inclusive a dizer que, nesse aspecto, começa o fracasso fundamental do pensamento ocidental que, sob diversas formas, afeta as grandes filosofias do conhecimento, as epistemologias de Platão, Descartes e Kant até os modernos positivistas. Esse fracasso, sublinha ele com precisão, é a indiferença problematológica. Será necessário esperar por Dewey, Bachelard e ainda alguns outros autores para chegar a estabelecer a distinção entre o nível de respostas e o nível das perguntas, assim como o tipo de saber que isso implica. Existe uma arte das perguntas (construir problemas) e uma arte das respostas (inventar soluções): a primeira tem a ver com a lógica do sentido, enquanto a outra depende da lógica da verdade. Cada nível encerra efetivamente uma espécie de saber; caso contrário, chega-se a uma fetichização do saber que aparece, então, como um conjunto de respostas sem perguntas, a uma imagem dogmática do pensamento, cujo postulado é a subordinação do aprender ao saber, que decalca definitivamente a imagem do pensamento a partir de seu resultado e não de seu movimento. Uma escolha e um percurso inversos serão empreendidos pela Educação Nova.

Por fim, é portanto totalmente lógico que o curso magistral seja a forma arquetípica da pedagogia tradicional; até mesmo permeado de um cariz interrogativo (cf. o ponto precedente ou o falso modelo de diálogo platônico), nem que fosse para dar a impressão de levar em conta as outras epistemologias mais «modernas». Malglaive (1977 e, em seguida, 2008) vai permitir que perscrutemos um pouco mais detalhadamente. Em uma perspectiva marxista clássica, ele concebe a formação como um processo de produção; assim, vamos falar de processo de formação. Em que consiste tal processo? Em produzir capacidades pela transformação da “personalidade” dos docentes formadores [*formateurs*] por incorporação de um tipo de matéria-prima que são os conhecimentos. De que modo isso acontece? Por um duplo trabalho: o trabalho dos próprios educandos [*formés*] (as atividades daqueles por quem e para quem essas capacidades são produzidas); e o trabalho dos docentes formadores (as atividades de ordenação das atividades dos educandos, tratando-se seja de organização, de controle ou de orientação). Com esta base, quais são as características do curso magistral? Em primeiro lugar, ele apoia-se na hipótese de que as atividades mais apropriadas dos alunos para a aquisição dos conhecimentos são atividades estritamente cognitivas de manipulação intelectual de um objeto de conhecimento (existe, realmente, a necessidade de uma atividade intelectual). Em segundo lugar, a atividade em questão é

efetivamente uma atividade secundária porque a natureza e a estruturação das atividades dos alunos dependem inteiramente da atividade do professor; a atividade do educando e a do docente devem ser estritamente idênticas, e a do aluno está inteiramente subordinada à do professor. Em terceiro lugar, o acoplamento entre as atividades de um e do outro realiza-se exclusivamente pela linguagem, pela fala magistral, consubstancial às manipulações intelectuais elaboradas pelo professor e a executar pelos alunos. A fala se inscreve como o verdadeiro vetor pedagógico que pode ser acompanhado por facilitadores (esquemas, fotos, filmes etc.).

Mas qual é, portanto, a natureza das atividades dos alunos no curso magistral? Trata-se de mecanismos das operações intelectuais de manipulação verbal de um objeto de conhecimento visando sua aquisição, a qual pressupõe três aspectos: compreender (acompanhar os mecanismos, as leis, as relações entre os conceitos estruturados no objeto de conhecimento e sua relação explicativa com o objeto real); reter (fixar na memória a designação e a significação dos conceitos, assim como a natureza das relações e dos encadeamentos lógicos em relação aos objetos encontrados); e aplicar (servir-se desses conhecimentos para resolver problemas tanto práticos, quanto teóricos, o que permite prever os acontecimentos do real e explicar novos fatos). Certamente, Piaget havia demonstrado há muito tempo, sublinha Malglaive, que o curso magistral é um procedimento incompatível com o desenvolvimento intelectual das crianças: a imposição a um sujeito de um vínculo entre fatos não ocasiona nenhum progresso no desenvolvimento dos diferentes estágios da inteligência (o progresso só é possível quando é o próprio sujeito que descobre tal vínculo). O que se passa, então, com os adultos? Para funcionar, o curso magistral pressupõe, por um lado, que os objetos de estudo estejam adaptados aos educandos – ou seja, que exista uma forma de equivalência entre a ordem das coisas e os esquemas disponíveis naquele que aprende – e, por outro, que esses objetos sejam, ao mesmo tempo, suficientemente perturbadores para provocar uma desestabilização cognitiva. Eis o motivo pelo qual, em um curso magistral compreendido, o pensamento dos educandos, impelido pelo pensamento do docente, efetua pela primeira vez o movimento de atribuição das significações ao objeto; mas, como isso é insuficiente, torna-se necessário também que iterações, mais ou menos numerosas, do impulso inicial sejam efetivas para compreender definitivamente o que parecia, no entanto, ter sido compreendido de imediato. O que exige qualidades na natureza tanto da comunicação entre docente e educandos, quanto do discurso produzido pelo professor; nessas condições, pode-se esperar que exista aprendizagem.

Em resumo, o curso magistral é um estranho momento... em que, aparentemente, nada acontece. Com efeito, a atividade essencial do docente é anterior, enquanto as atividades essenciais dos educandos são posteriores. Para alcançar seu objetivo, o acoplamento das atividades do docente

e dos educandos deve ser total sem que, por isso, seja controlável; caso contrário, haverá dissociação das atividades dos protagonistas e, portanto, não-funcionamento do dispositivo. De qualquer modo, o curso magistral não fornece nenhum meio para controlar a realidade do acoplamento; daí, a dinâmica permanente, mais ou menos importante, de *feed-back* em alguns casos (as perguntas formuladas pelo professor aos alunos para «ter a certeza» de que é compreendido e para «ficar tranquilizado» relativamente ao avanço de sua atividade). Assim, o funcionamento real desse acoplamento está ligado a uma excentração bem-sucedida do docente em relação aos educandos. Entretanto, o curso magistral não fornece nenhum meio de conhecer o estado presente das estruturas operatórias dos educandos; ele baseia-se em um discurso pedagógico único, ao passo que todos os educandos estão longe de serem idênticos (daí, o recurso previsível às repetições). Por fim, o curso magistral não garante a presença do docente – tampouco o apoio que este poderia dar – no momento decisivo da atividade dos educandos, ou seja, aquele em que eles se apropriam realmente do conhecimento – mediante a estabilização dos esquemas que exige tal saber – por repetição pessoal dos conhecimentos propostos. Seu elitismo é, então, implacável, apesar das medidas de apoio tão elogiadas atualmente: ele privilegia, em seu funcionamento cotidiano, aqueles que têm uma compreensão imediata e aqueles que sabem organizar-se para compreender. Em suma, o curso magistral pressupõe que, para aprender, a questão da aprendizagem já está resolvida.

De forma brutal, sem deixar de ser racional, o curso magistral – forma pedagógica dominante hoje em dia, sob seu modo interrogativo ou vivo – perdura a pretexto da justificação da pedagogia interativa. Essa é a primeira ilusão. A segunda tem a ver com sua natureza: ele passa por cima da questão da aprendizagem ao reduzi-la à questão do ensino. De maneira mais precisa, ele pressupõe que o processo de aprendizagem está resolvido uma vez que o processo de ensino esteja sob controle; neste aspecto, ele dá a impressão de ser claro, lógico, econômico e fácil de controlar. Apesar dos esforços envidados para demonstrar o contrário, os saberes da pedagogia e da psicologia não têm conseguido reverter a tendência; tanto mais que a pedagogia que lhe serve de suporte e de símbolo – a saber, a pedagogia tradicional –, está arraigada em tradições bastante robustas e diversificadas. O que permite compreender, em melhores condições, a resistência e a pertinência do curso magistral, nomeadamente nos colóquios dedicados ao ensino superior. Mas, a explicitação dessas raízes depende de outra análise que deveria ser empreendida (HOUSSAYE, 2013).

REFERÊNCIAS

BARRÈRE, A. *Les lycéens au travail*. Paris: PUF, 1997.

_____. *Travailler à l'école*. Rennes: Presses de l'Université de Rennes, 2003.

-
- FABRE, M. *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: PUF, 1999.
- GUIGUE, M. “Quelques heures de classe en lycée, entre ordinaire et ‘bons moments’”. *Le Télémaque*, Caen, CERSE, 24, 2003.
- HOUSSAYE, J. *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris: Fabert, 2013.
- MALGLAIVE, G. “Défense et illustration du cours magistral”. In: *Éducation permanente*, Paris, 39-40, 1977.
- TAURISSON, A. *La pédagogie de l'activité, un nouveau paradigme? De l'intention à la réalisation pédagogique*, Tese de doutorado em Ciências da educação, Université Lyon 2, 2005.
- VYGOTSKI, L. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute [Em português: *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Ed. Ridendo Castigat Mores (eletrônica)]. Disponível em: <<http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>>.

Submetido em: 28 abr. 2014
Aceito em: 28 abr. 2014