

resenhas educativas
uma revista de resenhas de livros



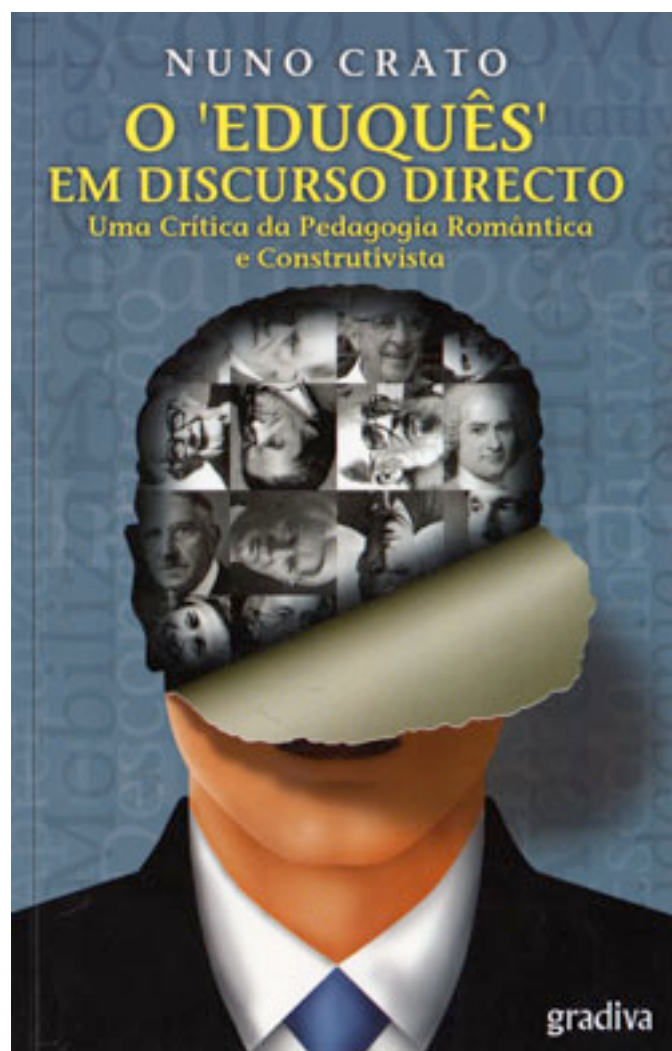
Crato, Nuno (2006). O 'Eduquês em discurso directo – Uma crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista, Lisboa: Gradiva.

ISBN 9896160945

132 pp.

Resenhado por Jorge Pinto
Programa Mundusfor

Junho 24, 2008



“Eduquês”: para além da simples soma de palavras (EDUCAÇÃO + PortugUÊS)

O livro procura inscrever-se numa linha contestatária em relação às idéias e aos contornos em que parece estar mergulhado o campo da educação e, em particular, face aos teóricos da designada “pedagogia romântica”. O impacto do livro que rapidamente se transformou num sucesso de vendas deve-se, entre outros aspectos, à escolha do nome e à argumentação adaptada que gerou, por um lado, um clima de grande aceitação e, por outro um lado, uma onda de contestação, ainda que silenciosa.

O autor partindo de um “diagnóstico de situação” da educação em Portugal, assume que o ensino é algo demasiado sério para ser confiado exclusivamente aos teóricos da pedagogia, e muito menos aos ideólogos dogmáticos do “eduquês”. Esta expressão ficou famosa em Portugal quando um dia o antigo ministro da Educação, Marçal Grilo, solicitou que se deixasse de falar “eduquês”, o dialeto cerrado e incompreensível com o qual se tenta justificar o “*status quo*” educativo, para passarem a falar português corrente que todos entendessem. Estava visivelmente incomodado com a obscuridade de alguns chamados

cientistas da educação. A expressão foi, depois, adquirindo o sentido de discurso educacional de senso comum, de estilo palavroso e vazio, de resto acompanhando o uso idêntico de expressões como o “politiquês”, ou o “economês” e, qualquer dia, será dicionarizada.

O debate de idéias sobre a escola: entre a surpresa, a indignação e a revolta

O livro incide sobre idéias, sobre o debate de idéias e concepções em educação. Um parágrafo pode servir como síntese expressiva sobre ‘estado geral da arte’ da educação em Portugal: "Na realidade, disciplinas tão fundamentais como a literatura, a matemática e a filosofia podem ser essenciais para preparar um jovem para o mercado de trabalho. Por essa razão, os programas das universidades anglo-saxônicas concentram-se em áreas básicas. A tentação portuguesa, pelo contrário, tem sido a de estreitar conteúdos, orientando-os para as aplicações e escolhendo de forma bastante arbitrária aquelas que se imagina serem importantes" (p. 68).

Questões como as da disciplina; da autoridade do professor; do inefável princípio do prazer; da vantagem dos exames; da configuração (e da destruição que se vai operando) dos currículos; da moda da chamada "contextualização das aprendizagens"; da memorização (tão dramaticamente desvalorizada pela escola portuguesa); da tabuada; da retórica balofa do "eduquês" a propósito dos conteúdos; do vazio angustiante do Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais, o qual "desliga e coloca em oposição a criatividade e a aprendizagem de rotinas" (p. 83); das dificuldades na apreensão de conceitos; da rejeição da fase dogmática que, no ensino, precede necessariamente toda a fase crítica - são outros tantos pontos em que os interessados pela educação, face ao que se passa na escola portuguesa, oscilam constantemente entre a surpresa, a indignação e a revolta. De fato e no que à educação diz respeito estamos bem longe da aceitação simples de que a escola seja um lugar para ensinar e aprender

Uma crítica em prol de uma maior vigilância para impedir disseminações maiores do “eduquês”

O autor defende e elege como principal objetivo do livro o princípio que “todos devemos ser confrontados com a origem e significado de [...] expressões (que usamos e reproduzimos), de forma a termos cuidado com o seu uso e, sobretudo, de forma a podermos dialogar conscientes do significado das idéias” (p. 19). Neste sentido, muitas das expressões que tão bem caracterizam o discurso “eduquês”, e que afetam a generalidade dos países, resultam da reprodução em segunda ou terceira mão de autores bem-intencionados, mas desligados das realidades ou desatualizados e já foram ou estão a ser contraditados noutras paragens.

A título ilustrativo e seguindo a linha argumentativa de Nuno Crato, refira-se uma polémica que há poucos anos surgiu nos Estados Unidos. Contra o "eduquês" norte-americano ergueu-se, entre outras, a voz de E. D. Hirsch, Jr., ex-professor na Universidade de Virgínia e autor do "best-seller intitulado *Cultural Literacy*". Neste livro, há uma lista de termos que refere os cinco maiores temas do "eduquês". Vejamos quais são e, paralelamente, um conjunto de expressões que a remetem:

- Conceção instrumental da educação: "aprender a aprender", "aptidão para o pensamento crítico", "aptidões metacognitivas", "aprendizagem permanente".
- Desenvolvimentalismo romântico: "aprendizagem ao ritmo dos alunos", "escola centrada na criança", "diferenças individuais dos alunos", "estilos individuais de aprendizagem", "inteligências múltiplas", "ensinar a criança e não a matéria".
- Pedagogia naturalista: "construtivismo", "aprendizagem cooperativa", "aprendizagem por descoberta", "aprendizagem holística", "método de projeto", "aprendizagem temática".
- Antipatia ao ensino de conteúdos: "os fatos não contam tanto como a compreensão", "os fatos ficam desatualizados", "menos é mais", "aprendizagem para a compreensão".

Estas expressões podem, rapidamente, parecer familiares para quem frequentou ou frequenta escolas de educação ou simplesmente seguiu disciplinas educacionais, ainda que noutras escolas. Elas veiculam muito do que aí se transmite. Apesar de algumas poderem fazer sentido de "per si", aparecem normalmente mal contextualizadas, confundindo quem as ouve ou quem as lê.

O rótulo de "pedagogia romântica" que autor aplica assenta na busca e pretensão em "...descortinar, por detrás de posições avulsas e documentos confusos, algumas idéias essenciais que aparecem associadas a essa corrente pedagógica de inspiração pós-moderna e romântica" (p.12). Para o autor esta classificação assenta em razões claras porque sublinha, entre outros aspectos, "a intervenção, a interpretação e o processo, não os fatos, os currículos, os conteúdos e os resultados educativos". Os contornos de "desprezo pelos conteúdos científicos e processos cognitivos, a par da arrogância construtivista, que imagina a construção os alunos capazes de construir conhecimento a partir do nada" (p. 13).

"Mais vale ensinar a pescar que dar um peixe": a importância da cana, do peixe e do ritmo da pesca

Voltando às expressões e ao seu significado, o "aprender a aprender" é, por exemplo e não raras vezes, apenas um jogo de palavras que inebria quem as profere. Usa-se também neste contexto o provérbio "mais vale ensinar a pescar que dar um peixe". Nesta concepção educativa, interessa mais o instrumento – a cana de pesca – do que propriamente o peixe. Quem diz isso é capaz de ficar a pescar horas perdidas sem pescar nada, não se importando nada com isso. De resto, quem usa essa expressão parte de um erro: separar o conhecimento factual da atitude para o adquirir. Como se poderão transmitir atitudes em abstrato sem objetos que as exijam?

Outro exemplo: a "aprendizagem ao ritmo dos alunos" pretende inculcar a idéia que os alunos se devem desenvolver naturalmente, sem imposições exteriores. Poderá parecer sensata mas é profundamente ingênua. Muita evidência acumulada desde há muito tempo mostra que a imposição pelos professores de objetivos, prazos, níveis de exigência e recompensas adequadas consegue aumentar em muito a aprendizagem dos alunos. Os alunos, abandonados ao seu ritmo, estão definitivamente condenados ao fracasso.

A defesa da idéia que só as idéias construídas pelo próprio indivíduo têm consistência suficiente para permanecerem porque tem um certo fundo de verdade, mas é completamente irreal esperar que o menino Joãozinho, que está no 9º ano de escolaridade, corra um dia da banheira a dizer "eureka!" tal qual Arquimedes. Podem bem esperar os construtivistas que um aluno construa a lei da impulsão sozinho, ou, a níveis mais avançados, a lei da gravitação universal ou a teoria da relatividade geral.

Por último, desmontemos a frase que "os fatos não contam tanto como a compreensão". É claro que os fatos contam mais se forem relacionados entre si, podendo nós chamar compreensão a essa visão global. Mas estas relações, se forem bem estabelecidas (isto é, comprovadas), são evidentemente novos fatos. Portanto, os fatos e a sua compreensão são inextricáveis. Como diz Hirsch: "Se a compreensão depende dos fatos, é simplesmente contraditório louvar a compreensão em detrimento dos fatos".

Contornos de uma crítica intencional e cirúrgica aos "teóricos da pedagogia romântica"

A busca, naturalmente intencional, de uma interpretação crítica e sistemática do "eduquês" inicia-se por opor, "de um lado", pessoas e idéias que considera terem um "papel dominante na política educativa" e, "do outro lado", uma "opinião pública difusa" que intuitivamente sabe que a situação crítica da educação portuguesa se deve, segundo o autor, à ação dos "teóricos da pedagogia dita moderna".

Ainda que no início do seu texto o autor seja cauteloso e evite generalizações, que aliás lhe retirariam credibilidade, a verdade é que ao longo do livro estes cuidados iniciais ainda que não desapareçam acabam por resultar, com intenção ou sem ela, numa crítica generalizada ao pensamento educacional e à investigação portuguesa. Não que estes não devam ser objeto de

crítica, mas é conveniente salvaguardar que para se criticar uma corrente pedagógica, ou sociológica, ou um mau trabalho, não deverá ser necessário abrir espaço interpretativo para um ataque generalizado às respectivas disciplinas e comunidades.

Tendo em conta a postura, para alguns marcada por alguma impostura, crítica adotada pelo autor importa mencionar o cuidado deste em apresentar o seguinte conjunto de preocupações metodológicas:

“...não há um grupo nem uma teoria perfeitamente homogênea que possam ser tomados como objeto uniforme de estudo.” (p.15);

“...o texto incide sobre idéias expressas, mesmo que mal, e que traduzem influências...” (p.16);

“...apresentam-se citações e sublinham-se idéias...” (p.16);

“...o que importa são as idéias e não as pessoas” (p.17).

Neste sentido e para o autor, parece ser evidente que a inserção dos teóricos da pedagogia romântica, dita progressista ou inovadora, numa determinada corrente implica um olhar sobre esta como não sendo totalmente homogênea. E é, também, evidente que as idéias e os problemas devem ser discutidos cuidadosamente, ponto a ponto. Descortinar não basta é necessário debater e ir mais além que um puro exercício de retórica e troca de palavras.

Entre a apresentação de citações, a exploração de idéias e ligação destas aos seus autores pode haver quem, ao mesmo tempo, pense que se deve decorar a tabuada, mas defenda que não devem existir exames.

Nuno Crato, apesar das preocupações metodológicas, acaba por colocar em evidência o peso que considera desmesurado no pensamento e na governação educativa em Portugal nas últimas décadas da corrente “romântica e construtivista”. Há traços comuns a esse movimento que, em maior ou menor grau, estão presentes em programas aprovados, em decretos-lei e no discurso de muitos teóricos da pedagogia, alguns com papel preponderante em várias universidades e escolas superiores de educação.

Em jeito de síntese: os benefícios de uma posição equilibrada

Por razões de justiça para com o autor se transcreve o que julgamos ser uma posição equilibrada. "O que está aqui em causa é uma versão vaga do construtivismo. Estas afirmações sobre “construção do conhecimento” oscilam entre banalidades - pois não há conhecimento que seja meramente passivo - e exageros que se transformam em erros graves - por exemplo, concluir que não há transmissão de conhecimento, mas apenas construção do aluno. O construtivismo moderado é mais raro nestes debates. E esse, como dizia Quintana referindo-se à teoria de Piaget, “ao fim e ao cabo é o que sempre se havia dito e pensado [...] o que ensinou a filosofia tradicional (e medieval), já desde Aristóteles (doutrina do intelecto ativo)” Ou, como defendem alguns, críticos, “a afirmação construtivista de que o conhecimento é ativo é menos radical do que parece, uma vez que todo o conhecimento (tanto fisicamente ativo como passivo) é ativo no sentido construtivista». " (p. 59-69)

"Aqui surge uma idéia que parece consensual: é importante ir ao encontro dos interesses dos alunos. De uma forma moderada, tem alguma razão de ser: é de fato importante tentar chegar aos assuntos que interessam aos jovens. Mas uma coisa é tentar perceber os estudantes para conseguir levá-los às formulações matemáticas, ou seja, partir de coisas concretas para elevar o seu grau de abstração - sendo assim, tratar-se-ia de uma atuação pedagógica frente a um objetivo fixado; outra coisa é exagerar a idéia (uma Matemática para cada aluno) e promover a fragmentação do conhecimento. Nesta versão radical, não há objetivos nem conteúdos curriculares fixados: cada aluno avança por si, pois naturalmente apenas se pretende o desenvolvimento dos seus interesses. É a redução ao concreto, numa atitude anti-intelectual tipicamente Rousseauiana. Como resultado tolhe-se, naturalmente, a capacidade de abstração dos estudantes." (p.60-61)

Afinal, também há um construtivismo "moderado" no discurso do autor. Assim, parece que há mais possibilidades de um acordo alargado, mas é pena que este equilíbrio não perpassasse por todo o livro. No entanto, o que é isso de moderado? Preferíamos chamar-lhe uma teoria científica que, como todas, é freqüentemente abusada pelas configurações e elaborações de espíritos que se pretendem científicos. As idéias também não têm culpa do uso que delas se faz!

Não terá chegado o tempo de sacudirmos o jugo do dogmatismo pedagógico e de encararmos as realidades do ensino sem os preconceitos do "eduquês" ou do "anti-eduquês"? Há muita gente, provinda de lados diferentes, que pensa que sim. Seria bom que assim fosse e que se pudesse caminhar para práticas de ensino temperadas pela experiência e pelo bom senso.

Referências

- Hirsch Jr, E. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know. With an appendix what literate Americans know*, Boston: Houghton Mifflin.
- Hirsch Jr, E. (1999). *The schools we need and why we don't have them*, Nova Iorque: Doubleday.
- Quintana, J (2004). *La Educación está enferma: Informe Pedagógico sobre la Educación Actual*, Valência: Editorial Nau Llibres.

Sobre o autor do livro

Nuno Crato é Professor Associado com Agregação de Matemática e Estatística no Instituto Superior de Economia e Gestão, em Lisboa. É pró-reitor para a Cultura Científica da Universidade Técnica de Lisboa. Licenciou-se em Economia no ISEG. Doutorou-se em Matemática Aplicada nos Estados Unidos e trabalhou depois nesse país muitos anos, como investigador e professor universitário. O seu trabalho de investigação incide sobre processos estocásticos e séries temporais com aplicações várias, nomeadamente computacionais, climatéricas e financeiras. É presidente e coordenador científico do Centro FCT Cemapre e membro de várias sociedades científicas internacionais, nomeadamente da *American Statistical Association* e do *International Institute of Forecasters*.

Em paralelo com o seu trabalho acadêmico, está empenhado na divulgação científica. Colabora regularmente na imprensa e tem colaborado com vários programas de televisão, nomeadamente o 4xCiência e o 2010. Mantém o programa radiofônico diário 3 minutos de ciência na Rádio Europa. É autor de *Zodíaco: Constelações e Mitos* (Gradiva, 2001) e *Passeio Aleatório* (Gradiva, 2007); é co-autor de *Eclipses* (Gradiva, 1999), de *Trânsitos de Vénus* (Gradiva, 2004), de *A Espiral Dourada* (Gradiva, 2006) e *Relógios de Sol* (CTT, 2007) e de outras obras de divulgação. A Sociedade Europeia de Matemática atribuiu-lhe em 2003 o Primeiro Prêmio do concurso *Public Awareness of Mathematics* pelo seu trabalho de divulgação. A Comissão Europeia galardoou-o em 2008 com um European Science Award, ficando em segundo lugar na categoria de *Science Communicator of the Year*. Preocupado com o ensino, publicou *O Eduquês em Discurso Directo: Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista* (Gradiva, 2006), coordenou *Desastre no Ensino da Matemática: Como Recuperar o Tempo Perdido* (SPM/Gradiva, 2006) e organizou a coletânea *Ser Professor*, de textos de Rómulo de Carvalho (Gradiva, 2006).

Sobre o autor da resenha

Jorge Pinto é aluno do Programa Mestrado *Mundusfor* – Formação de Profissionais da Formação (*Master Erasmus Mundus*), com um percurso de mobilidade entre a Universidade do Porto (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação) e a Universidade Rovira i Virgili (Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia em Tarragona).

Resenhas Educativas/ Education Review

publica resenhas de livros recém-lançados na Educação, abrangendo o conhecimento e a prática em sua totalidade.

Todas as informações são avaliadas pelos editores:

•

Editor para Espanhol e Português

Gustavo E. Fischman

Arizona State University

•

Editor Geral (inglês)

Gene V Glass

Arizona State University

•

Editora de Resenhas Breves (inglês)

Kate Corby

Michigan State University

As resenhas são arquivadas e sua publicação divulgada por meio da listserv (EDREV).

Education

Review é um signatário da Budapest Open Access Initiative.

