

O «eduquês» em Discurso Directo

Uma crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista

Nuno Crato

(Extractos para a imprensa, a versão final,
além de obviamente mais completa,
pode apresentar diferenças de pormenor
em relação ao texto aqui reproduzido)

Gradiva, Fevereiro de 2006

Apresentação dia 23 de Fevereiro
na Livraria Almedina,
Atrium Saldanha, Lisboa,
por
Manuel Sobrinho Simões (Ipatimup)
José Pacheco Pereira (ISCTE)

Não é possível perceber o que se passa na Educação em Portugal sem conhecer um debate de ideias — umas vezes surdo, outras agressivo — que divide a opinião pública, cria desconforto entre profissionais de educação e pauta tomadas de posição de políticos e decisores.

De um lado, surgem pessoas, ideias e atitudes que têm tido um papel dominante na política educativa. Ideias que habitualmente se identificam, nem sempre de forma correcta, com a «escola moderna», com o «ensino progressista» ou com o «ensino centrado no aluno». Ideias que se estendem por várias áreas políticas, que tiveram uma influência crescente no Ministério da Educação ao longo dos anos 80 e 90, que portanto vingaram sob a acção de governantes de partidos tão diversos como o CDS/PP, o PPD/PSD e o PS. Ideias que têm simpatias em todos esses partidos e noutros.

Do outro lado surge uma opinião pública difusa, que se manifesta descontente com o estado actual da educação e que tem a noção intuitiva de terem sido os teóricos da pedagogia dita moderna que conduziram à situação presente. Nessas opiniões críticas incluem-se vozes ingénuas ou menos sofisticadas, como as que acusam as «Ciências da Educação» no seu todo, sem perceberem que a pedagogia é necessária, que a reflexão pedagógica é importante e que a investigação pedagógica é imprescindível para ultrapassar os problemas do ensino. Nas opiniões críticas incluem-se também professores e intelectuais que discordam dos exageros da ideologia pedagógica dominante. Uma vez, essa discordância incide sobre aspectos relativamente secundários, como a linguagem hermética seguida por muitos teóricos da pedagogia. Estes são então acusados de falarem «eduquês» — um nome castiço e feliz que o então ministro Marçal Grilo usou para classificar essa fala esotérica. Outras vezes, a discordância é mais profunda e tem raízes na detecção, mesmo que intuitiva, de ideias pós-modernas, construtivistas e românticas que têm influenciado a educação. No entanto, apesar dessa consciência, a crítica ideológica tem sido dispersa e essencialmente

limitada a intervenções em conferências e na imprensa. Pessoas como António Barreto, Jorge Buescu, José Manuel Fernandes, Carlos Fiolhais, Maria Filomena Mónica, João Queiró, Guilherme Valente e outras têm intervindo sistematicamente em debates e em artigos publicados no *Público*, no *Expresso* e noutras publicações. Análises parcelares têm sido apresentadas por Luís Valadares Tavares¹ e outros. Um livro de Mithá Ribeiro apresenta um relato pessoal e emotivo.² Um estudo da polémica de divulgação pública dos resultados das escolas (*rankings*) foi recentemente publicado por David Justino.³ Intervenções anteriores mais extensas parecem limitar-se, no entanto, a um livro de Maria Filomena Mónica⁴ de 1997. É inspirador, entretanto, tomar contacto com o debate processado noutros países, nomeadamente nos Estados Unidos, onde Chall, Hirsch e Ravich, entre outros, têm feito uma crítica sistemática à pedagogia dita progressista.⁵ Um debate semelhante tem sido desenvolvido em Inglaterra,⁶ nomeadamente por Woodhead e O'Hear, tal como em França, onde professores do secundário e superior se têm manifestado contra o «politicamente correcto» pedagógico,⁷ e em

1 Ver o recente «Melhor Estudo da Matemática em Portugal», policopiado, Observatório de Prospectiva da Engenharia e da Tecnologia, Julho de 2005.

2 Gabriel Mithá Ribeiro, *A Pedagogia da Avestruz*, Lisboa, Gradiva, 2004. Ver ainda Santana Castilho, *Manifesto para a Educação em Portugal*, Cacém, Texto, 1999 e Rui Baptista, *O Leito de Procusta: Crónicas sobre o Sistema Educativo*, Lisboa, SNPL, 2005.

3 David Justino, *No Silêncio Somos Todos Iguais*, Lisboa, Gradiva, 2005.

4 Maria Filomena Mónica, *Os Filhos de Rousseau: Ensaio sobre os Exames*, Lisboa, Relógio D'Água, 1997.

5 Ver, por exemplo, uma listagem esmagadora da investigação pedagógica empírica que desmonta o efeito do ensino centrado no aluno no livro da grande pedagoga norte-americana Jeanne S. Chall, *The Academic Achievement Challenge: What Really Works in the Classroom*, Nova Iorque, Guilford Press. Ver uma claríssima síntese crítica em E.D. Hirsch, *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*, Nova Iorque, Doubleday, 1999. Ver ainda a documentada história do debate norte-americano em Diane Ravitch, *Left Back: A Century of Battles over School Reform*, Nova Iorque, Simon and Schuster, 2000.

6 É interessante, por exemplo, o insuspeito estudo de quem foi Inspector Chefe das Escolas tanto em governos de John Major como de Tony Blair: Chris Woodhead, *Class War: The State of British Education*, Londres, Little, Brown, 2002.

7 A extensão do debate em França, mesmo que parcial, pode ser avaliada no livro da Commission du Débat National sur l'Avenir de l'École, *Les Français et leur école: le miroir du débat*, Paris, Dunod, 2004. Um texto crítico interessante é o de Elizabeth Altschull, *L'École des*

Espanha, onde sobressaem os trabalhos de Quintana Cabanas,⁸ um professor de pedagogia muito crítico da corrente romântica.

Quem queira perceber os contornos e as raízes da polémica tem, no entanto, grandes dificuldades pois as ideias apresentam-se dispersas e não é fácil encontrar-lhes uma linha de rumo e uma coerência. O presente texto pretende descortinar por detrás de posições avulsas e documentos confusos algumas das ideias essenciais que aparecem associadas a essa corrente pedagógica de inspiração pós-moderna e romântica.

As razões desta classificação são claras. A corrente tem uma inspiração pós-moderna pois sublinha a intervenção, a interpretação e o processo, não os factos, os currículos, os conteúdos e os resultados educativos. Descrê da objectividade, da capacidade de apreender a realidade e da possibilidade de o conhecimento científico chegar a conclusões, ainda que questionáveis e possivelmente provisórias. Aí se encontra a raiz do desprezo pelos conteúdos científicos e processos cognitivos, a par da arrogância construtivista, que imagina os alunos capazes de criticar e construir conhecimento a partir do nada. A corrente tem uma inspiração romântica, não por propagar ideias lunáticas e atoleimadas — que muitas vezes são, de facto, lunáticas e atoleimadas —, mas porque se enquadra num movimento filosófico e pedagógico anti-racionalista que tem Jean Jacques Rousseau (1712–1778) e outros como precursores.⁹

ego: contre les guru du 'pédagogiquement correct', Paris, Albin Michel, 2002. Outro, com o interesse adicional de ser centrado na matemática é o de Stella Baruk, *Si 7 = 0: quelles mathématiques pour l'école*, Paris, Odile Jacob, 2004. Os documentos de Laurent Lafforgue e as referências que este aponta são também muito esclarecedoras (<http://www.ihes.fr/~lafforgue>)

⁸ Ver, por exemplo, José María Quintana, *La Educación Está Enferma: Informe Pedagógico sobre la Educación Actual*, Valencia, Nau Llibres, 2004.

⁹ É curioso notar, por exemplo, que António Sérgio (1883–1969) considerava Rousseau «o mais sinistro dos autoritários» (*Ensaíos*, Lisboa, Sá da Costa, 1971, vol. 1, p. 201) e achava que o «erro de Emílio, em poucas palavras, foi o individualismo sentimental, — romântico e desagregativo», como o escreveu em 1917. No entanto, no prefácio que escreveu a uma selecta do *Emílio* que organizou e prefaciou (*Emílio*, Lisboa, Inquérito, 1940) é muito menos mordaz, como aliás compete a um prefaciador de uma obra que se pretende lida. Sérgio é um dos intelectuais portugueses mais influentes da primeira metade do século XX, possivelmente o mais influente entre os opositores ao regime de Salazar. Foi discípulo de Claparède no Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra e figura central no movimento

Para melhor se perceber que este epíteto está longe de ser arbitrário, vejamos o que diz, por exemplo, o *Philosophical Dictionary*,¹⁰ de Mario Bunge: «Romantismo. Movimento cultural complexo que começou com Vico e Rousseau e culminou com Hegel. Progressivo na arte, retrógrado na filosofia e ambivalente em política. Características principais: irracionalismo, obscuridade, holismo, desregramento, subjectivismo, misticismo, excesso, nostalgia, desejo de associar a história natural (e não a ciência) com filosofia, religião e arte.»

Não é só a influência de Rousseau entre a pedagogia dita moderna que a associa ao romantismo (como corrente intelectual e não estética, claro). São muitas outras das suas características «retrógradas na filosofia», nomeadamente o repúdio pela tradição racionalista crítica, o desprezo pela cultura clássica, a defesa do predomínio da natureza, o apelo à espontaneidade em detrimento do intelectualismo e a desvalorização dos conteúdos e do conhecimento substantivo.

O epíteto de «romântico», aliás, não é novo em pedagogia teórica. Vejam-se, por exemplo, os textos sobre a «escola centrada na criança» de G. Stanley Hall (1844–1924),¹¹ professor de John Dewey (1859–1952) em Johns Hopkins, e de outros.¹² Tampouco as ideias associadas à pedagogia romântica são novas. Além da referência natural a Rousseau¹³, cuja obra pedagógica *Émile* data de 1762, o repúdio dos currículos e a sua substituição por projectos, assim como quase todas as

Educação Nova. Muitos estudiosos consideram-no um precursor das teses românticas, mas Sérgio é muito mais complexo do que isso, como o mostram as duas breves referências acima. As críticas políticas e pedagógicas de Sérgio a Rousseau são semelhantes às de outros pensadores, nomeadamente por Isaiah Berlin, no seu *Rousseau e Outros Cinco Inimigos da Liberdade*, Lisboa, Gradiva, 2005.

¹⁰ Amherst, Prometheus Books, 2003, tradução nossa.

¹¹ G.S. Hall, «The ideal school as based on child study», *Forum* 32-24, 1901.

¹² V. Diane Ravitch, *Left Back: A Century of Battles over School Reform*, Nova Iorque, Simon and Schuster, 2000, secção «Romantic Pedagogy Versus the Academic Curriculum», p. 69.

¹³ Muitas vezes, a influência de Rousseau é inconsciente ou mesmo negada, mas nem por isso é menos importante. Ver, por exemplo, António M. Magalhães e Stephen R. Stoer, *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*, Porto, Profedições, 1998 e A. Reis Monteiro, *História da Educação: Uma Perspectiva*, Porto, Porto Editora, 2005. Segundo este último, «*Émile* é [...] a obra-prima da história do pensamento pedagógico, talvez 'o texto fundador da pedagogia moderna'» (p. 57)

ideias da dita escola moderna remontam a interpretações dogmáticas de Dewey¹⁴ e de outros, mas sobretudo a William Heard Kilpatrick (1871–1965) e às suas propostas expressas no célebre ensaio «The project method» (1918). Vale a pena ler alguns dos documentos destes pensadores para perceber que a «escola nova» vai pouco além dessas propostas velhas.

Antes ainda de iniciar a análise, são necessárias algumas precauções metodológicas. Em primeiro lugar, *não há um grupo nem uma teoria perfeitamente homogênea que possam ser tomados como objecto uniforme de estudo*. Há ideias diferentes e muitas vezes contraditórias. Mas há, como veremos, um conjunto de ideias chave que foram defendidas umas vezes por uns outras por outros, umas vezes expressamente outras de forma subentendida e que estão subjacentes ao essencial do discurso educativo dominante. O objectivo deste estudo é precisamente caracterizar essas ideias e mostrar algumas das suas implicações.

Em segundo lugar, este texto *incide sobre as ideias expressas*, mesmo que mal, e que traduzem influências que consideramos erróneas e prejudiciais. Não constitui um estudo empírico nem uma síntese dos resultados ou das influências práticas das ideias. Quando uma primeira versão deste trabalho foi apresentada publicamente, houve quem o acusasse de se limitar à retórica. Pois é de facto disso que aqui se trata. Está-se a analisar a retórica, ou seja, os conceitos expressos por palavras. As ideias que criticamos são sempre apresentadas sem estudos empíricos nem dados científicos que as sustentem. São ideias repetidas à exaustão em discursos interpretativos, apresentados numa espiral discursiva centrada em si própria. Por isso, a crítica da retórica é uma tarefa muito importante. São as ideias que iniciam ou impedem as mudanças e são elas que justificam as práticas.

Em terceiro lugar, *apresentam-se as citações e sublinham-se as ideias*, o que não é fácil, pois elas têm de ser descortinadas, para não dizer adivinhadas, ao longo de leituras repetidas e pacientes. Como se tornará

14 Como sempre, há que distinguir os pensadores dos seus leitores apressados. Dewey, por exemplo, reconhecia que «o perigo da nova educação está em considerar as forças e interesses da criança como coisas de significação definitiva», John Dewey, *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, 1902, I-10.

claro ao longo deste texto, uma das características mais marcadas do *eduquês* é a falta de clareza. O ponto merece ser sublinhado, pois essa confusão revela-se na atonia do discurso, na mistura de ideias e na incapacidade para exprimir claramente o que se defende.

Há anos, era hábito brincar com as dicotomias dos ditos populares, anulando-os. Assim, por exemplo, enquanto um conhecido ditado afirmava que a saúde é mais valiosa do que o dinheiro, ironizava-se dizendo que «mais vale ter saúde e dinheiro do que ser doente e pobre». Da mesma forma actuam os nossos *eduqueses*, que se esquivam sempre às dicotomias, por exemplo dizendo que é melhor a disciplina consentida do que a indisciplina provocada pela autoridade, ou que não são desejáveis os exames repetitivos que apenas fazem apelo à memorização. O problema, claro, é se é melhor a disciplina do que a indisciplina, se se dá prioridade ao consenso sobre a disciplina, se se rejeita por princípio a autoridade e assim por diante. Ou seja, o problema está nas contradições. As antinomias têm de ser enfrentadas: devem-se ou não se devem fazer exames? fazendo-os, é possível evitar o apelo à memorização? todo o apelo à memorização é negativo? Estes problemas devem ser encarados de frente, mas raramente o são.

É importante ter presente este aspecto retórico quando se lêem alguns textos. A recusa das antinomias não é, evidentemente, neutra. Ao se dizer, por exemplo, que não se pretende o imobilismo que pode ser causado pelo autoritarismo cego (alguém o deseja?) não se está a dizer nada de preciso, mas está-se implicitamente a condenar a autoridade no exercício da disciplina. Para analisar alguns textos é necessário fazer este exercício de rigor analítico, quase exegético, pois raros são os momentos em que as teses são claramente apresentadas.

Em quarto lugar, *o que importa são as ideias e não as pessoas*. Há quem defenda de forma consciente e assumida as ideias criticadas neste ensaio. Mas são relativamente raros os que o fazem. E há quem por vezes defenda ou apresente certas ideias de forma pouco consciente, apenas pelo facto de elas terem sido tão repetidas e repisadas que parecem lugares comuns. Não nos interessam as personagens ou as suas convicções e sim as ideias. Tampouco interessam, em geral, os autores dos textos citados. Admitimos que expressões infelizes possam resvalar

da pena deste ou daquele autor, sem que quem as escreveu as defenda ao limite. Mas é importante ver, no limite, aonde podem levar as ideias expressas.

Frequentemente, em debates sobre educação, os interlocutores sentem que atribuem à ideia que apresentam uma interpretação diferente daquela que é criticada. Para dar um exemplo, refira-se o estafado «ensino centrado no aluno» que, para muitos, é visto apenas como uma vontade de educar o jovem tendo atenção às suas capacidades e gostos, ao invés de o obrigar a aprender as matérias sem consideração pelas suas necessidades futuras, pelo seu desenvolvimento, ou pelos seus gostos e características. Todas estas preocupações são louváveis, mas com a moderação de não as tornar centrais, ou seja, de não permitir que se esqueçam os objectivos e conteúdos curriculares, e tudo o que o jovem necessita para ser chamado a uma vida activa crítica e informada.

No entanto, «ensino centrado no aluno» tem uma origem¹⁵ e um conteúdo bastante precisos em pedagogia.¹⁶ Trata-se da versão moderna de um preceito de Rousseau e de outros, que recomenda deixar desenvolver o jovem sem «interferência tiranizante do indivíduo adulto», para citar um pensador português à frente devidamente referenciado. O desenvolvimento livre do educando, seguindo apenas os seus interesses e gostos, desembocaria no adulto livre e formado.

Muitos dos que falam em «ensino centrado no aluno» repudiam esta visão extrema. Mas todos devemos ser confrontados com a origem e significado desta e outras expressões, de forma a termos cuidado com o seu uso e, sobretudo, de forma a podermos dialogar com consciência do significado das ideias. É esse o nosso maior objectivo.

15 Apesar de haver antecedentes, como já se mostrou, a expressão foi sobretudo difundida a partir da publicação da obra de H.O. Rugg, *The Child-Centered School*, Nova Iorque, World Book Company, 1928.

16 Ver uma discussão em Pedro Sales Luís Rosário e Leandro S. Almeida, «Leituras construtivistas da aprendizagem», in Guilhermina Lobato Miranda e Sara Baía (orgs.) *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, Lisboa, Relógio D'Água, 2005, pp. 141-165.

ÍNDICE

Diagnóstico da situação

Cultura e conhecimento face a cultura popular fragmentada

Disciplina

A polémica dos exames

A destruição do currículo e dos conteúdos curriculares

**Competências, contextualização e aprendizagens
significativas**

A teoria das competências contra os conteúdos

**O fascínio pela motivação e pelas aplicações contra o treino
e a automatização de procedimentos**

Romantismo e arrogância construtivista

Ensino da matemática

A tabuada e a motivação

Dogmatismo construtivista e romantismo rousseauiano

Algumas conclusões

Recomendações bibliográficas

Algumas conclusões

Centrámos até agora a argumentação na crítica às concepções e propostas da ideologia pedagógica romântica. Era esse, aliás, o nosso propósito. A finalizar, apontamos em poucos parágrafos secos algumas ideias sobre o que achamos que se deve adoptar na educação.

Em primeiro lugar, *julgamos que o ensino não precisa de reformulações drásticas nem de reviravoltas pedagógicas revolucionárias*. É possível que o século XXI venha a produzir uma escola nova e métodos de ensino radicalmente diferentes. Mas nada leva a crer que isso aconteça de imediato. Ao invés de procurar sempre alternativas milagrosas e soluções radicais, pensamos que é necessário consolidar métodos provados e adoptar mudanças apenas para o que a experiência mostra poder funcionar. Como dizia Diane Ravitch na introdução do seu já citado *Left Back*, no século XX tudo o que se apresentou como movimento de mudança radical da escola deveria ter sido evitado como uma praga. As mudanças devem ser graduais, experimentadas e avaliadas.

Frank Swetz, estudando a didáctica da matemática em textos da Babilónia, Egipto, Grécia e China antigas, concluiu que «desde os primórdios os autores e professores inventaram técnicas para facilitar a compreensão da sua disciplina». Revelou que já na Antiguidade eram feitos esforços didácticos «empregando diagramas, cores e auxiliares visuais e físicos, incorporando os sentidos da visão e do tacto». Conclui, ironicamente, dizendo que «O ensino operacional concreto não é um produto do século XXI!».¹⁷ Quem acreditar que o ensino activo e os meios auxiliares são uma inovação completa está pois redondamente enganado.

Em segundo lugar, é preciso *centrar forças nos aspectos essenciais do ensino*, ou seja, na *formação científica de professores*, no *ensino das matérias básicas*, na *avaliação constante* e na *valorização do conhecimento, da disciplina e do esforço*.

¹⁷ Frank Swetz, «Mathematical Pedagogy: An Historical Perspective», in Victor Katz (Ed.), *Using History to Teach Mathematics: An International Perspective*, Washington, D.C., The Mathematical Association of America, 2000, p.15.

Em particular, é necessário que os professores, tanto educados nas Escolas Superiores de Educação como nas Universidades, tenham uma formação base consistente nas matérias básicas e nas matérias da sua especialidade. É indesculpável que um professor — qualquer professor! — não saiba escrever, cometa erros de ortografia graves, tenha limitações sérias no vocabulário, não faça ideia do que é a lei da queda dos graves, não saiba somar fracções ou confesse «horror à matemática».

Apesar de haver muitos e muitos professores competentes e dedicados, as nossas escolas continuam a formar licenciados que não respondem aos requisitos mínimos de formação. Muitas vezes, são estes que entram no ensino oficial, em detrimento dos melhores. Uma das razões é o sistema de recrutamento usado pelo Estado, que apenas considera a nota final de curso. No momento em que há tantas escolas e com critérios tão diversos, seria indispensável um momento de avaliação externo, um exame de entrada na carreira de professor.

É necessário reafirmar que *o essencial na formação de professores é o conhecimento da matéria que ensinam*. Isso é válido nas três grandes etapas do ensino: os dois primeiros ciclos do Básico, o terceiro ciclo e o Secundário, e o Ensino Superior. Mesmo para ensinar matérias básicas do primeiro ciclo, os professores necessitam de ter conhecimentos das matérias, nomeadamente de Português, de Matemática, de História, Geografia e Ciências, e conhecimentos que transcendem os estritamente curriculares. Para terem à-vontade no ensino e poderem praticar métodos activos — por exemplo, envolvendo os alunos em projectos e actividades mais livres — necessitam de ter uma boa cultura geral, serem cidadãos informados e conhecerem bem as matérias.

Infelizmente, muitas escolas superiores seguem o caminho contrário e concentram-se no ensino de teorias e métodos pedagógicos, esquecendo os conteúdos disciplinares. Se é verdade que a formação pedagógica é útil e necessária, também é preciso reconhecer que ela não se pode tornar o aspecto central dos cursos de professores. A primeira e indispensável qualidade de um bom mestre é o conhecimento da matéria que lecciona.

Também nos currículos e práticas do ensino básico e secundário — e mesmo universitário, mas essa é uma outra batalha — é

indispensável a concentração nas matérias e temas essenciais, de que são exemplo a Matemática e o Português, a História, Geografia e as Ciências. Em todas estas áreas seria bom que se estabelecessem patamares mínimos — *standards* — e se concentrassem esforços, sendo-se ambicioso e *exigente no domínio dos mínimos* essenciais.

A avaliação é fundamental, mesmo para a entrada na profissão de professor, como foi referido acima. Para os estudantes, tem-se revelado indispensável. É preciso *manter os exames nos 9º e 12º anos de escolaridade*, lutando contra a oposição que lhes é movida de muitos quadrantes (algumas associações de professores, alguns sindicatos, algumas organizações de pais, muitos teóricos da educação). Admite-se que um outro exame nacional se venha a tornar necessário, possivelmente no 4º ou no 6º ano de escolaridade. Os alunos devem saber que há metas e devem-se ir preparando para as ultrapassar sucessivamente. *A avaliação deve também incidir sobre os manuais escolares*, onde existem erros e insuficiências graves.

O espírito de disciplina, trabalho, esforço, persistência e concentração deve ser desenvolvido nos estudantes de forma sistemática e progressiva. O ensino tem de formar elites, mas tem também de acompanhar os menos favorecidos ou menos dotados e apresentar-lhes vias alternativas. Não se pode passar sistematicamente alunos mal preparados, mas também não se pode retê-los sem lhes oferecer ajudas especiais e vias alternativas, profissionalizantes ou com ritmos menos exigentes. Mas o princípio inviolável deve ser sempre o de registo honesto dos patamares alcançados por cada estudante.

É indispensável adoptar expectativas exigentes para os estudantes e o seu trabalho. Dentro de limites muito vastos, os alunos adaptam-se às expectativas que deles se formam. Tratá-los como incapazes, como acontece muitas vezes nos currículos e em muitos manuais escolares, apenas os torna realmente incapazes. Na feliz expressão inglesa, é uma *self-fulfilling prophecy*, uma profecia que se concretiza pelo simples facto de ser formulada. Pelo contrário, currículos ambiciosos e avaliações rigorosas e continuadas trabalham a favor de estudantes melhor preparados.

Finalmente, *é necessário adoptar métodos provados, que são naturalmente ecléticos*.¹⁸ Não se pode partir sempre do concreto para o geral, tal como não se pode partir sempre do geral para o particular. Não se podem esquecer as aplicações, tal como não se pode subordinar tudo a elas. Deve-se *desenvolver o gosto pelas disciplinas* e tentar motivar os alunos, mas *não se pode limitar o ensino àquilo que os alunos gostam*, nem se deve balizar o progresso curricular pelo sentimento positivo dos alunos.

Não se pode deixar de introduzir os estudantes no método hipotético-dedutivo, tal como não se pode esquecer a intuição, nem os exemplos e o desenvolvimento de conceitos a partir de uma sentida necessidade de generalização. Não se pode memorizar tudo, tal como não se deve esquecer a memorização. Deve-se desenvolver o raciocínio e o gosto pela compreensão de conceitos complexos, tal como se deve desenvolver a memória e a automatização de alguns procedimentos. Ou seja, devem-se usar técnicas variadas e apontar objectivos variados, ao contrário do que defendem os teóricos do construtivismo dogmático.

A simultânea oferta de abordagens, técnicas e métodos variados é a maneira correcta de enfrentar a diversidade de modos de aprendizagem dos alunos. Enquanto uns são mais sensíveis a ilustrações gráficas, outros percebem melhor a manipulação de equações, outros ainda são despertados por exemplos. Uns percebem um conceito quando contrastado com conceitos paralelos num enquadramento geral, outros percebem-no pela descrição de pormenor. Uns são analíticos, outros são sintéticos. Uns têm melhor memória visual, outros auditiva.

A todos os alunos, no entanto, devem ser oferecidos os diversos percursos e as diversas abordagens. Nenhum deve ser restringido aquilo que mais facilmente atinge. Todos devem percorrer, com maior ou menor insistência as vias diversas de compreensão das ciências e das humanidades. Limitá-los todos às prioridades do construtivismo dogmático é limitar quase todos ao insucesso.

¹⁸ Ver uma abordagem moderna e equilibrada em James P. Byrnes, *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts (2nd ed.)*, Boston, Allyn and Bacon, 2001, em especial pp. 211-229. Ver também a defesa das «pedagogias mistas» em Ana Maria Morais, *op. cit.*

Os bons professores sabem o que se deve fazer e tentam fazê-lo. Se muitas vezes não o fazem mais e melhor, essa limitação não se lhes deve. Deve-se sim às imposições avulsas do Ministério, aos currículos desconexos, aos maus manuais escolares, a um ambiente de desrespeito pela cultura e pela educação.

Os bons professores sabem há muito que o ensino experimental é importante, que não se pode esquecer a motivação dos alunos, que a tabuada e a mecanização das operações são necessárias, que a ortografia não deve ser desleixada e que a compreensão dos bons textos literários é crucial. Os bons professores sabem há muito o que os teóricos da pedagogia romântica querem que eles esqueçam.