

MODOS DE CONHECER E APRENDER -AS DIMENSÕES ESQUECIDAS

Uma reacção a Egan “Evolution and Early Understanding”

Maria do Céu Roldão

RESUMO

O predomínio de modelos de racionalidade característicos do pensamento ocidental, com particular ênfase a partir dos séculos XVII e XVIII, tem moldado toda a produção científica e cultural e conduzido a uma via unilinear de aproximação ao conhecimento. Tal filosofia do conhecimento, que Egan analisa no seu artigo, vem afectando os pressupostos da educação de forma significativa, negligenciando outras dimensões e vias de acesso ao saber, e, sobretudo, a interação racionalidade/emoção inerente a qualquer aprendizagem significativa. Implicações educativas destes princípios e alternativas desejáveis constituem o essencial do presente comentário.

RÉSUMÉ

La dominance de modèles de rationalité qui caractérisent la pensée occidentale, en particulier après les XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, a modélé toute la production scientifique et culturelle et a conduit à une voie unilinéaire d'approche à la connaissance.

Cette philosophie de la connaissance, que Egan analyse dans son article, a affecté de façon significative les principes de l'éducation formelle, ignorant autres voies et modes d'accès au savoir et, surtout, l'interaction rationalité/émotion, nécessaire à tout apprentissage significatif.

Ce commentaire s'occupe des implications éducatives des principes dominants et des alternatives désirables.

ABSTRACT

The predominance of models of rationality that characterize the western thinking, particularly from the 17th century up till now, have shaped the whole scientific and cultural production, driving it towards a unidirectional way of conceiving the access to knowledge.

Such a philosophy of knowledge, which is analyzed by Egan in his article, has significantly influenced formal education principles, leading to neglect other ways and modes of acceding to knowledge. It is also responsible for the little attention paid to the interaction between rationality and emotion in the process of meaningful learning.

The present reaction focuses on the educational implications of the predominant rational principles and possible alternative views of knowledge.

MODOS DE CONHECER E APRENDER -AS DIMENSÕES ESQUECIDAS

Uma reacção a Egan, “Evolution and Early Understanding”

Como pensam e aprendem as crianças e os jovens? Esta pergunta deveria ser a questão primeira do profissional de ensino e dos teóricos da educação e do currículo. Contudo, têm sido sobretudo os especialistas da área da psicologia ou os epistemólogos quem se ocupa dela, assumindo os professores como boas as teorias que lhes vão sendo acessíveis, e não rentabilizando assim o potencial de conhecimento que diariamente adquirem no contacto com os seus alunos e na reflexão sobre os seus comportamentos face à aprendizagem.

Kieran Egan constitui um dos raros autores do campo da educação e do currículo a equacionar uma bem articulada reflexão teórica sobre a observação dos modos de reagir das crianças face ao conhecimento, tal como podem observar-se no quotidiano, partindo daí para a conceptualização crítica dos pressupostos filosóficos que vêm alimentando as teorias educacionais dominantes e para a formulação da sua interessante teoria do desenvolvimento educacional (Egan, 1985,1997).

Duas ideias nucleares atravessam o seu pensamento, que gostaria de retomar neste comentário:

1 - as competências de conhecer não se esgotam na via da racionalidade, que se desenvolve lentamente num percurso que os desenvolvimentistas pautam

pelos parâmetros “concreto - abstracto”, e que culmina no domínio do raciocínio formal;

2- outras “competências” , como a imaginação, que constituem também património intelectual do ser humano, tendem a decrescer ao longo da vida, porventura por escassez de estímulos e desvalorização socio-cultural do seu papel na inteligibilidade global da realidade.

A grande questão que se coloca ao nosso paradigma de conhecimento, assente no domínio do raciocínio lógico-matemático, tido como a via única de acesso ao conhecimento objectivo, reside no seu pretensol isolamento e na lógica de dissociação face a outras componentes do conhecimento que se têm considerado como obstáculos epistemológicos. Assim, a busca do conhecimento deveria, de acordo com este paradigma, desembarçar-se de quaisquer interferências da emocionalidade, depurando o conhecimento racional de perturbantes interferências do afecto, para que o mesmo se pudesse reclamar de objectivo. E, certamente, o conhecimento há-de buscar o sempre o rigor da verdade, nas palavras de Karl Popper, embora jamais se possa assumir como certo (1989). Contudo, a interferência do sujeito cognoscente no objecto em estudo, desde as ciências sociais á física quântica, é hoje um dado reconhecido que põe em causa quer a noção mesma de objectividade, quer a concepção positivista da racionalidade pura, assente em pressupostos de raciocínio lógico-matemático.(Santos, 1987)

Interagem no processo de conhecimento mecanismos de vária ordem, que incluem o raciocínio, a emoção e a afectividade, que terão de constituir-se em processos reflexivos globais que, sem abandonar a busca da inteligibilidade plena

que caracteriza o ser humano, incorporem a consideração de todas as componentes que interagem no complexo processo de conhecer. Como diz Damásio (1995), que desenvolveu rigorosas e fascinantes investigações acerca da base neurológica de todo este processo

. . . a razão pode não ser tão pura quanto a maioria de nós pensa que é ou desejaria que fosse, e as emoções e os sentimentos podem não ser de todo intrusos no bastião da razão, podendo encontrar-se, pelo contrário, enredados nas suas teias para o melhor e para o pior . . . Limito-me a sugerir que certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade
(Damásio, 1995, p.14)

A análise crítica de Egan, relativamente às implicações desta visão estritamente racionalista da aprendizagem, põe em causa , nomeadamente, a progressão da criança como pensador concreto para uma fase de pensador formal, na terminologia desenvolvimentista, por focar o desenvolvimento do conhecimento na via das operações formais de raciocínio, sem as articular com outras dimensões e modos de conhecimento. De facto, é discutível a pressuposição, presente nas orientações curriculares e nas práticas de ensino recomendadas , de que as crianças não lidam com conceitos abstractos e carecem por isso de suportes concretos, manipuláveis e observáveis para aceder ao conhecimento. Como explicar então que compreendam conceitos de causalidade, temporalidade, bem e mal, terror e segurança , que estruturam as histórias tradicionais e as aventuras face às quais as crianças mostram um bom nível de compreensão e um enorme interesse? (Egan, 1994; Roldão, 1994).

Não se trata de contestar a progressão de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, mas de o perspectivar em interacção com outras vertentes do acesso ao conhecimento. Poderemos porventura colocar a questão do conhecimento

e da aprendizagem em termos de uma permanente dialéctica concreto-abstracto-concreto, em que a percepção de conceitos abstractos é indispensável ao conhecimento da realidade concreta e esta, por sua vez, permite o aprofundamento da abstracção. A inteligibilidade do abstracto é indissociável da sua relação com a emocionalidade e, interagindo com a experiência concreta e vivenciada, permite graus progressivamente mais finos de elaboração e articulação formal.

A segunda questão trazida à discussão pelo artigo de Egan conduz-nos ao que, noutros textos, o autor denomina de “perdas educacionais” (Egan, 1985; 1994), nomeadamente no que se refere ao escasso encorajamento educacional ao desenvolvimento das faculdades imaginativas, também elas poderosíssimo instrumento de construção do conhecimento, aliás indissociável de todo e qualquer processo racional, mas negligenciado na nossa prática educativa ocidental. Que seria a ciência sem o motor primeiro da imaginação, desencadeador de todo o questionamento, garante da capacidade de formular hipóteses, de imaginar alternativas?

A educação formal tende a remeter o cultivo da imaginação para áreas específicas - as expressões, as áreas criativas, a produção literária - geralmente (e erradamente) tidas como franjas face ao “núcleo duro” dos currículos, como se de um complemento se tratasse (Roldão, 1994).

A questão está, mais uma vez, na perspectiva dicotómica perversa subjacente a estas lógicas dominantes nos sistemas de ensino. Não se trata de reforçar a componente imaginativa em detrimento da componente racional ou vice-

versa, como certas tendências teóricas no campo educacional muitas vezes têm postulado, gerando as chamadas movimentos pendulares (Tanner, 1980).

A emergência de um novo paradigma do conhecimento implica que seja necessário recolocar a dimensão racional e a dimensão imaginativa, ambas, como elementos centrais, integradores de um processo global de construção de conhecimento que faça de cada indivíduo uma pessoa mais bem equipada para compreender a realidade. É essa, afinal, a meta última da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Egan, K. (1985). *Individual Development and the Curriculum*. Londres: Hutchinson.

Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Original, 1987, Teaching as storytelling).

Popper, K. (1987). *O Realismo e o Objectivo da Ciência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Roldão, M.C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança - Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Santos, B.S. (1987) *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento

Tanner, R & Tanner, L.(1980). *Curriculum Development - Theory and practice*. New York: MacMillan.