

## DOCUMENTAÇÃO

### Inger Enkvist critica abertamente o contexto educativo atual

Inger Enkvist é catedrática de castelhano na Suécia, seu país de origem, e exerceu a docência no ensino primário e secundário durante muitos anos. Os seus ensaios sobre educação converteram-se numa referência internacional sobre os perigos da “nova pedagogia”. Em “La educación en peligro” (Grupo Unisón, Madrid, 2000) ou em “La buena y la mala educación” (Ed. Encuentro, Madrid, 2011) criticou as teorias do ensino ligadas a Jean-Jacques Rousseau, que propõem respeitar a “autonomia criativa” do aluno no processo de aprendizagem, dando mais importância aos métodos do que aos conteúdos. Em seu lugar, propõe redescobrir o papel do esforço, da disciplina e da cultura geral, especialmente da capacidade linguística. Aquando da apresentação do seu último livro: “Educación: guía para perplejos” (Ed. Encuentro, 2014), Inger Enkvist respondeu a perguntas sobre os desafios da escola hoje.

**– Cada vez mais se reconhece que a formação do professor é a chave para melhorar a educação. Quais são as atividades de desenvolvimento profissional mais eficazes?**

– Efetivamente, um sistema educativo vale o que valem os seus professores. Parece-me muito interessante o conceito de “classe ideal” (*study class*) que se desenvolveu no Japão: vários professores reúnem-se para desenhar – tanto nos conteúdos como nos métodos – uma classe sobre um determinado tema; um deles assume a comunicação numa aula, enquanto os outros observam e tomam notas; depois, os professores reúnem-se novamente para discutir possíveis melhorias.

Também é muito útil criar um plano de leituras para os professores. Isto aumenta o conhecimento sobre a sua matéria específica e, além disso, enriquece o seu vocabulário, algo muito importante. Se o professor está motivado e é culto, isso vai notar-se na aula.

**– Quanto à formação do professorado. O que aprender com países de sucesso como a Finlândia?**

– O segredo está na seleção. Na Finlândia, os que estudam para ser professores, foram escolhidos entre os alunos com desempenhos académicos brilhantes. Têm uma base muito boa desde que concluem o ensino secundário. São leitores e

acumulam uma boa cultura geral. Nas entrevistas de trabalho costuma valorizar-se muito a sua capacidade de expressão, o seu vocabulário. O facto dos futuros professores passarem três ou quatro anos rodeados de outros alunos inteligentes e motivados tem um efeito positivo de reforço; dá um grande dinamismo ao processo de aprendizagem. Isto é tão importante como o programa de estudos, que também é bom e é ministrado por professores muito qualificados.

Outro aspeto é o ambiente nas aulas. Em Espanha, apesar do salário dos professores ser alto comparando a outras profissões com igual qualificação, o ambiente de pouca autoridade na aula desincentiva muitos que poderiam ser bons professores. Além disso, a formação académica dos estudantes de pedagogia é pobre.

### Atuar nos primeiros anos

**– Como lutar eficazmente contra a desigualdade educativa?**

– Em primeiro lugar, deve reconhecer-se que grande parte desta desigualdade tem que ver com a capacidade linguística dos estudantes, algo que pode ser muito melhorado igualmente fora da escola, por exemplo, conversando mais em casa em vez de dedicar o tempo a ver televisão.

Já no âmbito da escola, salientaria duas coisas. Por um lado, deve atuar-se nos primeiros anos. Na Finlândia, os alunos sem bom aproveitamento nas matérias instrumentais nos dois primeiros anos recebem um apoio intensivo. Está comprovado que isto é o mais eficaz: não elimina totalmente as desigualdades, mas evita muito do insucesso escolar.

O segundo aspeto é elevar a qualidade dos professores. Se as classes normais são muito boas, o nível de todos os alunos melhora, e também o dos mais desfavorecidos. Aí não fazem falta tantos programas extraescolares de reforço, que implicam um custo extra. Como sempre, haverá estudantes que queiram aproveitar as classes e outros que não, pelo que persistirá uma certa desigualdade.

**– A ideia de que o aluno deve estar motivado para aprender, levou frequentemente a relativizar a importância dos conteúdos. Que critérios devem seguir-se para avaliar as inovações pedagógicas?**

– É importante avaliar os métodos pedagógicos consoante os resultados académicos que produzem, e não segundo meras sensações. Na Suécia, foi publicado um estudo sobre como influi a utilização do computador na sala de aula. Um grupo de estudantes de castelhano utilizava-o ocasionalmente e outro constantemente. Os resultados mostram que este não era um fator especialmente influente. O determinante era o esforço do aluno e os seus conhecimentos prévios. A pergunta então é quanto se deve investir num fator que não é determinante.

### Os estímulos intelectuais de uma boa conversa

– **Muitos pedagogos apontam a aula tipo *magister dixit* como exemplo de metodologia passiva e, portanto, negativa. Não significa isto desvalorizar a atividade de escutar?**

– É uma estupidez afirmar que escutar (por exemplo, numa aula tipo *magister dixit*) é uma atividade passiva. Pode-se escutar de modo passivo, mas também de forma muito ativa. Se existe pouca atividade mental no estudante, é-o porque quem fala não diz nada de interessante, ou porque quem escuta não tem interesse em aprender. O professor deve propor exemplos, argumentos e contra-argumentos na sua explicação; assim está a fomentar o espírito crítico do aluno. Tem de se voltar a valorizar a explicação longa e pausada porque, se for bem feita, é um método muito ativo.

Por outro lado, é importante que os estudantes se familiarizem com os estímulos intelectuais que produz uma boa conversa, e não apenas com os audiovisuais. Os primeiros são os especificamente humanos.

– **As novas correntes pedagógicas salientam que o principal que um aluno deveria aprender nas aulas é a conviver, respeitar e ser um bom cidadão. Em que deveria consistir a função socializadora da educação?**

– A escola foi criada deliberadamente como um âmbito artificial, com as suas próprias regras de funcionamento, e não se lhe deve exigir que reproduza a vida adulta em pequena escala. O ambiente escolar oferece oportunidades únicas: um estudante pode receber de modo intensivo, sem que tenha de se mexer, uma formação muito variada e desenhada de forma que a possa entender. Sempre se pensou que isto era o mais importante para que um aluno se desenvolvesse. Agora atribui-se à escola a responsabilidade de “civilizar” o estudante. Isto é importante, mas não deve anular o propósito original.

F. R.-B.

### Educação: Alunos mais motivados não equivale a favorecidos

A psicologia tem o seu peso na educação, mas não é a panaceia: alguns fenómenos escapam à equação algo simplista de que a mais interesse pela matéria ou maior sensação de dominá-la, melhores resultados. Um relatório (“2015 Brown Center Report on American Education: How Well Are American Students Learning?”, The Brookings Institution, 24.3.2015), não nega que a motivação para estudar ou que a autoestima do aluno sejam importantes, mas recomenda ser mais cauteloso ao valorizar a relação entre estes fatores e o desempenho educativo.

Ao comparar os resultados do PISA com os questionários sobre atitudes pessoais preenchidos por muitos dos examinados, observa-se uma relação diferente da expectável. Alguns dos países melhor pontuados em leitura e matemática, ocupam os últimos lugares no *ranking* de “interesse por aprender” ou “confiança nas capacidades próprias”.

### Desenvolvimento cognitivo diferente, e algo mais

O primeiro capítulo do relatório centra-se nos diferentes resultados de rapazes e raparigas em leitura. Avaliações nacionais e internacionais coincidem em mostrar que elas obtêm um rendimento superior, especialmente durante a adolescência. No entanto, a diferença acaba por desaparecer e até se inverte com o decorrer dos anos. Que ocorre durante a etapa escolar? Será um problema do sistema educativo ou simplesmente de desenvolvimento cognitivo? Que papéis jogam as perceções dos estudantes?

Que a diferença favorável às raparigas aconteça em países com tradições tão diversas no papel da mulher parece desmentir a explicação meramente cultural, mesmo se se observarem alguns padrões geográficos: por exemplo, a diferença de pontuação em leitura é especialmente grande em países do norte da Europa, com a Finlândia à cabeça. Por outro lado, a teoria do diferente desenvolvimento cognitivo não pode justificar os motivos porque nas avaliações nacionais dos Estados Unidos (os testes NAEP) a diferença aos nove anos se tenha reduzido para metade nos últimos quarenta anos; como comenta Tom Loveless, o autor do relatório, “a biologia não muda assim tão rapidamente”.

E se tudo fosse questão de interesse pessoal ou confiança nas capacidades próprias? Este argumento costuma ser utilizado para explicar por que as raparigas habitualmente não escolhem vias de ensino – e mais tarde empregos – científicas. Mas, para o caso dos rapazes e da leitura, os dados não fazem sentido. Loveless compara em 27 países os resultados nos testes PISA de 2000 e 2009 (os dois centrados na competência de leitura)

com o “índice de gosto pela leitura” (uma medição baseada nas respostas dos examinados). O resultado é pouco conclusivo. Enquanto alguns países existe a relação expectável, aumentando a pontuação de acordo com a motivação, pelo contrário, em muitos outros não acontece assim, seja porque o rendimento baixou apesar de subir o interesse (França ou Irlanda), seja pelo contrário (Portugal ou Polónia).

Loveless comenta ironicamente que certos países propostos como modelos de luta contra a diferença de sexo não resistem à prova dos dados. Entre 2000 e 2009, na Finlândia e na Austrália, desceram tanto o interesse como a pontuação média dos rapazes em leitura; no Canadá, subiu um pouco o interesse, baixando os resultados.

A análise do que acontece na idade adulta é ainda mais surpreendente. No teste PIAAC (o PISA para adultos) 60 % dos que liam pelo menos uma vez por semana eram mulheres; aos 55 anos, a diferença tinha crescido. No entanto, enquanto que na primeira faixa etária homens e mulheres tinham pontuações praticamente iguais em competência de leitura (nada a ver com a esmagadora superioridade feminina na fase escolar), aos 55 anos, eles obtinham melhores resultados.

### **Matemática que não bate certo**

A relação entre os resultados dos estudantes em testes de matemática internacional e a sua apetência pela cadeira ou a confiança nas suas competências também é curiosa. No exame TIMSS de 2003 (uma avaliação similar ao PISA, mas centrada em disciplinas científicas), os países com piores resultados eram aqueles onde os alunos, de 10 e 14 anos, diziam gostar mais de matemática, e onde mais concordavam que esta cadeira “geralmente corre-me bem”. Não obstante, dentro de cada país observava-se uma relação positiva entre a motivação e o rendimento, embora pouco significativa.

O teste PISA mostra algo parecido. Entre os países com valores mais baixos no “índice de motivação intrínseca pela matemática” (que se calcula pela resposta dos alunos a várias perguntas sobre as suas atitudes para com esta matéria), encontram-se alguns dos que melhores pontuações obtiveram nas últimas edições: Holanda, Bélgica, Finlândia, Japão ou Coreia do Sul. No plano interno, este índice mostra uma relação positiva com os resultados, mas somente significativa entre 10 % dos alunos com notas mais elevadas.

Foi dito, às vezes, que certas atitudes negativas se devem ao excesso de pressão a que estão submetidos os estudantes em sistemas educativos tão rigorosos como a Coreia do Sul. No entanto, a Finlândia – cuja pedagogia é conhecida pelo respeito pela autonomia do aluno – ou o Japão – famoso por implementar estratégias dirigidas para fomentar o entusiasmo pela matemática – obtêm também resultados muito baixos no índice de motivação.

Por outro lado, se se examinarem os dados históricos, a associação entre entusiasmo e pontuação verifica-se como

sendo inversamente proporcional: os 17 países que, em 2012, tinham aumentado o seu índice de motivação matemática em relação a 2003, baixaram a sua pontuação nesse teste numa média de 3,7 pontos; pelo contrário, os que estavam mais desencantados do que nove anos antes, melhoraram os seus resultados em 10,3 pontos.

### **Professores bem preparados, mais do que entusiastas**

Comparar a confiança dos professores em si mesmos com os resultados dos estudantes muito menos esclarece a questão dos fatores psicológicos na educação. Um relatório da OCDE (“Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches”) mostra como os professores de alguns países com bons resultados no PISA (Holanda, Polónia, Finlândia, Japão) são os menos inclinados a sentir-se capazes para “ajudar os meus alunos a valorizar o ensino”, “conseguir que acreditem nas suas possibilidades para fazer bem as coisas na escola”, ou “motivar os que têm menos interesse”. Apesar disso, a OCDE afirma que existe evidência científica sobre a relação positiva entre autoestima profissional do professor e desempenho dos estudantes.

O relatório do Brookings, embora não procure estabelecer relações causa-efeito, serve pelo menos para esbater certas pedagogias construtivistas, que baseiam todo o processo de aprendizagem no entusiasmo do professor ou do aluno. Os dados mostram que embora os fatores psicológicos ou emocionais possam influir de forma positiva, o determinante é a qualidade da explicação, da preparação dos professores e da exigência.

F. R.-B.