

É possível ensinar a pensar?

José Mário Pires Azanha

Em 1989, realizou-se, em Paris, uma conferência que reuniu cerca de 120 participantes, dos quais pelo menos metade era constituída por psicólogos e pesquisadores na área da educação. Essa conferência, organizada pelo Centre Educational Research Innovation (Ceri), tinha por objetivo iniciar as atividades de um projeto destinado a promover estudos e discussões sobre reforma curricular nos países membros da OCDE.¹ A preocupação de fundo que orientou todos os trabalhos e discussões foi a de que, no mundo atual, a qualidade da educação é essencial para “atender crescentes e cada vez mais complexas exigências sociais e econômicas”²

¹ Os anais da conferência foram publicados em S. Maclure & P. Davies (orgs.), *Learning to Think: Thinking to Learn* (Oxford: Pergamon Press, 1991).

² Centre Educational Research Innovation, “Background Report: The Key Issues and Literature Reviewed”, em S. Maclure & P. Davies (orgs.), *Learning to Think*, cit. (DB preparado pela Secretaria da Conferência, p. 206).

Nessas condições, não seria mais suficiente que a educação básica ministrasse os conhecimentos que tradicionalmente compõem os currículos escolares, mas que também oferecesse oportunidades para desenvolvimento das complexas habilidades intelectuais (*thinking skills*) exigidas pelo mercado de trabalho e pelo exercício da cidadania numa sociedade democrática. Por isso, a questão central de todas as discussões foi “É possível ensinar a pensar?” (*Can thinking be thought?*).

No artigo introdutório ao volume que reuniu os anais da conferência, Stuart Maclure, da Inglaterra, sintetizou muito bem a motivação e a orientação geral dos trabalhos ao observar que:

[...] tem sido suposto que aprender a utilizar eficazmente o poder do pensamento, através das disciplinas práticas e teóricas do currículo escolar, trará benefícios a outros aspectos da existência humana: outras formas de resolver problemas em outros contextos. A atração por essa simples suposição têm se revelado teimosa e duradoura, ainda que seja difícil reunir evidências que lhe dêem suporte.³

Essas observações, na verdade, traçam com clareza – muito além dos limites da conferência – os contornos do território onde, desde sempre, se movimentaram as esperanças e as dificuldades de todo esforço educativo sistemático. Embora, muitas vezes, apenas se espere de um ensinamento que ele tenha um efeito específico e imediato, é evidente que este tipo de ensino distingue-se claramente daqueles que compõem uma ação educativa com propósitos

³ S. Maclure, “Introduction: an Overview”, em *Learning to Think*, cit., p. IX.

formativos de mais amplo alcance, como ocorre com relação ao ensino escolar. Neste caso, como em outros assemelhados, o ensino é como se fosse uma sementeira; tanto o professor quanto o semeador agem a partir de pressuposições e de expectativas que ultrapassam o próprio ato de ensinar ou de semear.

Nessa linha de raciocínio, Maclure, no artigo já citado, observou que:

[...] propor a questão, aparentemente simples “é possível ensinar a pensar?” é, no fundo, perguntar se específicas maneiras de ensinar podem melhorar específicos modos de pensar. [...] O termo “pensamento” abrange um amplo domínio de atividades cerebrais. Numa das extremidades do espectro, há a altura das especulações filosóficas, e na outra, os processos mundanos exigidos para enfrentar as mais banais obrigações da existência.

Num jargão atual, pode-se dizer que o pensamento precisa ser “desempacotado” antes que uma discussão significativa possa ocorrer. De que classe de pensamento estamos falando? Cada contribuição necessita de um contexto e de algumas definições; de outro modo, o debate provavelmente será uma confusão de vozes.⁴

Na verdade, foi isso que ocorreu ao longo da conferência, não porque as diferentes posições deixassem de ser claramente explicitadas, mas pelo fato de que apenas tocaram nos complexos problemas conceituais subjacentes à questão da possibilidade de ensinar a pensar, embora o “Documento básico” (DB) tenha insistido que:

⁴ *Ibid.*, p. X.

Skills approach

Aqueles que defendem essa abordagem acreditam que é possível ensinar as habilidades intelectuais (*skills of thinking*) de um modo direto (*explicitly*) por meio de atividades e exercícios planejados para melhorar técnicas de pensar ou a capacidade intelectual básica (*basic thinking ability*) que são independentes dos assuntos que compõem o currículo escolar. Pensamento (sob uma denominação ou outra) vem a ser um domínio por direito próprio.⁶

A idéia de que é possível exercitar habilidades intelectuais independentemente de conteúdos disciplinares (*content-free*), talvez possa ser compreendida metaforicamente, com um pouco de irreverência, como uma espécie de “musculação intelectual”. Na verdade, essa idéia sempre desfrutou de grande aceitação.⁷ Na época da conferência (1989), segundo o DB, apenas no mercado de língua inglesa, havia cerca de uma centena de programas que se propunham a ensinar a pensar, isto é, a desenvolver habilidades intelectuais independentemente de um conteúdo.

Para John Nisbet,⁸ participante da conferência, esses “pacotes” têm duas suposições em comum: a de que é possível a identificação de habilidades intelectuais e a de que é possível desenvolvê-las para uma aplicação ampliada onde quer que sejam necessárias.

⁶ *Ibid.*, pp. X-XI.

⁷ Já em 1910, John Dewey alertava para uma das idéias da “psicologia das faculdades”, segundo a qual “certas matérias seriam tidas como intelectuais ou lógicas por excelência, dotadas de uma predestinada propriedade para o exercício da faculdade de pensar bem como certos aparelhos são melhores que outros para reforçar os músculos do braço”. Cf. John Dewey, *Como pensamos*, trad. Haydée de C. Campos (3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959), p. 62.

⁸ J. Nisbet, “Method and Approaches”, em *Learning to Think*, cit., p. 179.

Quanto à primeira suposição, segundo o DB, diferentes autores têm identificado um número variável de habilidades. Marsano, por exemplo, identificou vinte e uma, Arter e Salomon identificaram cinquenta e três e, outros, outros números.⁹ Quanto à segunda suposição, ela diz respeito à antiga e mal resolvida questão da possibilidade de transferência de habilidades para além dos exercícios particulares que permitiram o seu desenvolvimento.

Infusion approach

Aqueles que defendem a estratégia de “implantar (embedding) o ensino do pensamento no interior das disciplinas tradicionais do currículo, na suposição de que o processo de pensar é inseparável de um conteúdo”.¹⁰

A expressão “infusion approach” resiste a uma tradução que seja ao mesmo tempo esclarecedora e academicamente elegante, mas o verbo inglês “to infuse” corresponde mais ou menos ao nosso verbo “infundir” e ambos incluem o significado de extrair, por maceração, princípios ativos ou propriedades de uma substância pela sua introdução num líquido. Pode-se, então, num sentido figurado compreender a expressão como indicativa de que as disciplinas escolares seriam meios “infusórios” adequados para o desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Segundo essa visão, o problema pedagógico de *como ensinar a pensar* seria basicamente o de inventar estratégias e métodos adequados para o ensino das disciplinas escolares tradicionais.

⁹ *Ibid.* p. 211.

¹⁰ *Ibid.*, p. 210.

laram suas recomendações à teoria das inteligências múltiplas, procurando distingui-la da tradição da medida mental tal como essa se consolidou desde os trabalhos de Binet, Spearman e Terman até Thurstone e Guilford.

Na conclusão do artigo, os autores insistem nas conseqüências da teoria para a educação, devendo ser preocupação das escolas e de professores

[...] a identificação das diferentes formas de inteligência, cada qual com suas próprias formas de pensamento, [porque] essas variedades de inteligência têm seus próprios caminhos de desenvolvimento que conduzem a formas distintas de competência adulta.¹²

Esse tipo de preocupação deve levar a uma ampliação das oportunidades curriculares para que um maior número de alunos possa desenvolver-se nas suas peculiaridades intelectivas e não apenas como ocorre na escola tradicional fortemente restrita às dimensões lingüística, lógica e matemática do pensamento, ignorando outras formas de inteligência.

Num comentário sobre esse artigo de Kornhaber e Gardner, François Bresson propôs duas interessantes questões:

1. Qual a relação entre tipos específicos de inteligência e currículo?
2. Qual a relação entre o conhecimento e as formas de atividade intelectual?

que enquanto na primeira, a "capacidade para pensar" (ability to think) é vista como relativa à mente individual, na última, pensamento é considerado como um fenômeno interpessoal e social.

¹² *Ibid*, p. 167-168.

de toda conveniência dar realce a algumas considerações de Maclure no seu balanço do evento. Essas considerações refletem de uma forma aguçada a sensatez da tradição acadêmica resistente ao entusiasmo ingênuo e ao deslumbramento por tudo aquilo que parece aos incautos como novidades de ponta na elucidação do problema de *como ensinar (a ensinar) a pensar*.

Dentre as suas conclusões, Maclure afirma que:

Muitas vezes, professores e teóricos encontram-se discutindo sobre metáforas e não sobre fatos; quando eles começam a usar tais metáforas como se elas fossem relatos objetivos sobre como o cérebro funciona, a confusão pode tornar-se insuportável. [...] Um dos problemas inerentes a qualquer avaliação é que o objeto predominante de atenção é (ou deveria ser) a boa educação e não uma estreita preocupação com particulares habilidades intelectuais; estas posteriormente serão reconhecidas como integrantes daquela. [...] Educação não diz respeito apenas às habilidades de pensar, mas também à qualidade dos pensamentos e à relação entre pensamento e conduta "correta".¹⁵

É evidente que essas conclusões não se referem propriamente a resultados da conferência no seu propósito de apontar e discutir respostas à questão de *como ensinar a pensar*. Ao contrário, elas fluem de uma visão crítica em face dos aflitivos interesses econômicos e governamentais pela questão educacional neste limiar de milênio; porque esses súbitos e historicamente inéditos interesses pela formação do homem poderão eventualmente ser malsãos se na pressa de resultados apenas conduzirem a uma exacerbação de providências pedagógicas pretensamente científicas, que privile-

¹⁵ S. Maclure, "Introduction: an Overview", em *Learning to Think*, cit., pp. XXIV-XXV.

desorientador. Segundo o documento, toda essa imensa variedade de propostas poderia ser agrupada conforme considerem que ensinar a pensar:

1. Se faz pela “identificação de habilidades intelectuais e pela prática dessas habilidades por meio de exercícios que são independentes de conteúdo (*content-free*) ou não estreitamente vinculados a qualquer campo disciplinar” (*skills approach*); e
2. Se faz implantando (*embedding*) o ensino do pensamento nas disciplinas tradicionais, na suposição de que o processo de pensar é inseparável de um conteúdo (*infusion approach*).

Essas categorias realmente são exaustivas com relação às propostas possíveis à questão de *como ensinar a pensar*. Na tradição ocidental desde Platão e dos sofistas, a questão dos procedimentos e dos saberes mais apropriados para desenvolver o intelecto ou a razão foi sempre polêmica. Nessa época, a disputa era entre a dialética e a retórica e pode-se dizer que a questão permaneceu ao longo dos séculos apenas se ajustando ao quadro dos saberes vigentes e dos presumidos valores formativos a partir dos quais tem sido feita a hierarquização desses saberes. A grande novidade do quadro atual talvez tenha sido a psicologização do problema e a invenção de teorias da inteligência, da aprendizagem e da parafernália pedagógica supostamente correlata desses arroubos técnicos.

Este texto completo pode ser encontrado em

A formação do professor
e outros escritos

JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA, Editora **senac**