
AS MACRO OPÇÕES DA ESCOLA – O DISCURSO E O PERCURSO

Helder Lopes¹, António Vicente², João Prudente¹, Catarina Fernando¹

¹Universidade da Madeira - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (UMa-CIDESD)

²Universidade da Beira Interior - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (UBI-CIDESD)

Se de repente nos pedirem para pensar numa Escola, é natural que nos venham logo à cabeça imagens representativas das Escolas Primárias e dos Liceus do Estado Novo, ou uma sala de aula cheia de cadeiras todas alinhadinhas e orientadas para o quadro de ardósia e para o professor. Ora, isso é sintomático não só das nossas vivências de estudantes, há algumas décadas atrás, mas também daquilo que ainda hoje continua a prevalecer.

A Escola de hoje está morta, ou melhor é um “morto vivo” que dá muito trabalho e causa muitas disfuncionalidades. Muitos ainda não perceberam isso e, mais grave, nem parecem sentir a crise (importante para a rotura como já nos alertava T. Kuhn no início da década de 60 do século passado).

A Escola continua refém de um paradigma que já não responde aos problemas que hoje se colocam. A Escola prepara predominantemente para o passado. Não é, por isso, de estranhar que seja cada vez mais posta em causa a sua validade.

No fundo temos uma Escola: - Dogmática e determinista; - Centrada nas matérias de ensino e nos Professores; - Que predominantemente se preocupa em transmitir e em medir o nível de assimilação; - Que inibe (e até pune) a pesquisa, a iniciativa, a autonomia, a criatividade, o sentido crítico ...

A título de exemplo basta “pensar”: - na divisão cartesiana que lhe serve de base, ao nível da segmentação em disciplinas que se assumem como ilhas de conhecimento; - nas turmas fixas, formadas sem critérios ou, muitas vezes, com critérios muito pouco recomendáveis uma vez que pretendem essencialmente dar resposta a solicitações de terceiros; - nos horários na boa lógica da era industrial; - nos programas cada vez mais afastados da realidade; - nas salas de aulas sobrelotadas com uma disposição castradora de dinâmicas interactivas; - nas avaliações que se preocupam essencialmente em medir (e mal) o nível de assimilação dos conhecimentos impingidos aos alunos; - etc.

Ou seja:

Se queremos desenvolver capacidades e competências que permitam que se tenha uma visão de conjunto dos fenómenos, não podemos ter um processo pedagógico

que transmite um conhecimento espartilhado e depois solicita que cada um compreenda o todo.

Imagine-se uma fotografia cortada aos bocados e depois querer que se tenha uma ideia do que ela representa olhando apenas para um desses bocados. Mas é isso que fazemos, nas nossas escolas e universidades quando espartilhamos o conhecimento em disciplinas “hermeticamente estanques” e depois políciamos as suas fronteiras.

Ele é a Matemática, o Português, a Físico-Química, a Geografia, o Inglês, o Francês, a Filosofia, a Educação Musical, a Educação Física, etc. Mas não contentes com isso, o espartilhamento continua dentro de cada uma. Por exemplo, na Educação Física, abordam-se de forma “isolada” as diferentes matérias: Futebol, Atletismo, Ginástica, Andebol, Voleibol, Badmington, Basquetebol, Judo, Natação, Ténis, Orientação, etc. Mas ainda não contentes, espartilhamos no passe, no remate, na recepção, na desmarcação, etc., e por aí adiante no passe picado, de peito, de ombro, etc. Se queremos mesmo equacionar a mudança é preciso que consigamos levantar as questões acerca do que se faz e do que não se faz. Não se pode partir do pressuposto que está certo. Tudo deve ser passível de ser discutido. Diríamos mesmo que quando se tem a certeza, provavelmente é porque está errado (Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2011, pp.143-144).

Continuando a abordagem na área da Educação Física e do Desporto, que se pode assumir como pólo atrator da mudança da Escola, é fundamental ter em conta que já existem propostas de estruturação do conhecimento com uma dimensão operacional que permitem rentabilizar um processo pedagógico centrado no aluno. No fundo, em que Educar seja desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um.

Temos, por exemplo, uma Sistemática das Atividades Desportivas (Almada 1992, Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória 2008) que se assume como área estruturante do conhecimento, em que as diferentes actividades são enquadradas fundamentalmente em função dos seus princípios ativos e dos comportamentos que predominantemente solicitam aos alunos e desportistas. São, assim, propostos seis grupos taxonómicos, nomeadamente (de forma sucinta):

- Desportos Coletivos que privilegiam a divisão do trabalho por diferentes elementos de um grupo, implicando o domínio da dinâmica das suas coordenações, em que as variáveis principais em jogo são a função a desempenhar e o domínio da dinâmica do grupo;
- Desportos de Combate que privilegiam o conhecimento do “eu” no confronto com situações críticas (noção de morte simbólica está presente) e no diálogo com o outro, em que as variáveis principais em jogo são o “eu” total integrado num grupo;
- Desportos Individuais que privilegiam o conhecimento de alguns aspetos do desportista, sendo o desempenho independente da forma de oposição do adversário, em que as variáveis principais em jogo são o conhecimento dos “limites do eu” em algumas variáveis;
- Desportos de Confrontação Direta que privilegiam o diálogo com o opositor, normalmente por intermédio de um objeto interposto, em que as variáveis principais em jogo são os meios de diálogo com o opositor, numa oposição direta;
- Desportos de Adaptação ao Meio que privilegiam a relação com um meio diferente daquele em que o desportista já automatizou o domínio dos fatores de integração, em que as variáveis principais em jogo são a capacidade de compreender a dinâmica do meio e de interpretar os indicadores mais relevantes do que se está a passar e a montagem das estratégias mais adequadas para dar resposta aos problemas que se colocam.
- Desportos de Grandes Espaços que privilegiam a relação do Homem com o meio em “espaços abertos”, em que as variáveis principais em jogo são as capacidades de relação do Homem com os espaços de grande dimensão onde são solicitadas capacidades de adaptação e de perceção da sua integração num contexto universal.

No fundo, o fundamental é saber utilizar cada atividade desportiva para solicitar (de forma personalizada) os comportamentos que levem a adaptações relevantes que contribuam para a transformação do aluno. Por exemplo ao nível do domínio de si, do domínio de uma relação e do domínio de um contexto/território.

Contudo, a Escola ainda não passou de um mundo onde existia carência, para um mundo onde há abundância de conhecimento (e de fácil acesso), onde o fundamental é dominar metodologias e instrumentos tendo sentido crítico, de modo a rentabilizar o conhecimento que é produzido a uma velocidade vertiginosa.

Temos de passar da descrição e da reprodução para a compreensão da funcionalidade. Das certezas para as verdades. Pois, tal como nos diz Popper (1992) “Uma vez que nunca podemos saber com certeza, não devemos procurar as certezas, e sim as verdades, o que fazemos, essencialmente, ao procurar os erros para os corrigir. O conhecimento científico, o saber científico é, por conseguinte, sempre hipotético: é um saber por conjectura” (p.18).

Desta forma, e no seguimento dos estudos que temos vindo a desenvolver, pensamos que:

Hoje, é imperioso que se potencie o que cada criança e jovem tem e está disponível para dar. Todos têm capacidades e competências. Quais são? Querem ou não utilizá-las e desenvolvê-las? Sabemos ou não fazê-lo? Há condições ou têm de ser criadas para que isso seja feito de forma rentável? Temos a responsabilidade e obrigação de saber encontrar/desenvolver os diferentes equilíbrios. Sendo que os equilíbrios de hoje já não são os de ontem, nem serão os de amanhã. Muitas vezes (demasiadas vezes) o mal é querer impingir às crianças e jovens os nossos equilíbrios. Parece ser um problema cultural, querer obrigar as pessoas a viver de certa maneira, nomeadamente tal como “no meu tempo...”. Temos de saber e conseguir oferecer às crianças e jovens diferentes possibilidades. Há que ter a consciência e eles têm de ter consciência que existem diferentes alternativas, e não apenas caminhos únicos, massificados e estereotipados que alguns (demasiados) parecem querer impor-lhes. É necessário criar condições para que cada um se possa desenvolver de forma tão personalizada quanto possível, em função do tempo e dos meios disponíveis. A grande vantagem do desporto é que a procura de melhores resultados leva a pessoa a aproximar -se e a ultrapassar os seus limites, a transformar-se (Lopes & Fernando, 2013, p.8).

Com este “discurso” não se pretende converter ninguém mas sim alertar para a necessidade de existir coerência. O processo pedagógico tem de ser coerente com o tipo de Homem que queremos formar. Tem de existir coerência entre o discurso e o percurso. Se queremos que os alunos sejam produtores, tenham

espírito crítico, sejam autônomos e criativos, não podemos utilizar processos pedagógicos que os levam a ser essencialmente reprodutores de conhecimento, a não ter espírito crítico, autonomia e criatividade.

Das diferentes perspectivas e níveis de análise que poderíamos optar por especificar, na continuidade de um estudo realizado em 2013 sobre a “(In)Coerência do Processo Pedagógico” (Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2013), optámos pela abordagem da coerência das macro decisões ao nível da Escola.

Nesse sentido, realizámos uma análise comparativa entre o que está plasmado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) com o Projeto Educativo de Escola, o Programa de Educação Física adaptado pela Escola e os respetivos critérios de avaliação.

A amostra foi constituída por 15 escolas do Ensino Básico e Secundário.

Dos projetos educativos analisados, 14 (93.3%) tinham afinidades com a maioria dos objetivos expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Nomeadamente no que concerne: - à descoberta e ao desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; - ...ao assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica; - ...ao desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança (Lei n.º 49/2005).

Contudo, constatámos que 11 escolas (73,3%) apresentavam contradições intrínsecas, nomeadamente ao nível da declaração de intenções do aluno ser o centro do processo pedagógico e depois colocar-se a ênfase no processo de transmissão de conhecimentos. Nomeadamente ao propor-se que a avaliação da consecução dos objetivos seja feita, por exemplo, pelo número de alunos colocados na 1ª e 2ª fase do concurso de acesso ao ensino superior, pelo número de alunos que acabam o Ensino Secundário, pelo número de alunos nas ações de formação, pelo aumento em x % de alunos que fazem “trabalhos de casa”, pelos resultados da avaliação nos exames dos 6º e 9º anos, etc.

Não basta querer mensurar, é preciso saber fazê-lo sem desvirtuar o que é fundamental avaliar. Na ânsia de querer mensurar, a todo o custo, utilizam-se variáveis e indicadores que, pelo menos utilizados isoladamente, não ajudam a medir aquilo que se pretende. Para além do mais ainda se viram contra eles próprios pois, muito possivelmente, refletem mais o contexto social, económico, cultural envolvente do que a própria qualidade do trabalho que se realiza. Sem

esquecer que medem essencialmente a reprodução e memorização e muito pouco a capacidade de problematizar, levantar hipóteses, pesquisar, resolver problemas e o prazer e a capacidade de “fazer obra”.

No que respeita à análise comparativa entre o programa definido pela Escola e respetivos critérios de avaliação com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF): Verificámos que, ao nível das matérias de ensino, 5 escolas (33,3%) não adotaram o estabelecido no PNEF nem justificaram o porquê das opções tomadas, sendo que, ao nível dos critérios de avaliação, essa discrepância se verificou em 8 escolas (53,3%).

Em síntese, tal como já tínhamos verificado no estudo de 2013, em função das disfuncionalidades encontradas (nas Escolas analisadas e com os meios utilizados), entre as opções feitas e o definido pela tutela e entre a coerência interna das diferentes opções feitas nas Escolas, a rentabilização do processo pedagógico pode estar grandemente comprometida.

Aliás, a esse nível também começámos a analisar o Regulamento Interno, o Projeto Curricular de Escola, o Plano Anual de Escola, o Projeto de Educação Física da Escola e o Plano Curricular de Turma, de cada Escola, mas decidimos parar, pois rapidamente concluímos que a relação custo-benefício não justificava o nosso investimento, pois só estávamos a “descobrir o que toda a gente já sabe”, ou seja a incongruência entre o discurso e o percurso...

Reiteramos que é fundamental deixar de ter uma formação centrada, essencialmente, no ensino para passar a ter de facto uma maior preocupação com a aprendizagem. Não nos podemos continuar a esconder atrás de terceiros e “sacudir a água do capote” pois há coisas que dependem, em grande parte, de cada docente como sejam a estrutura de uma aula.

Ora a aula não pode continuar a estar centrada no professor, pelo contrário, deve ser uma visita guiada, assumindo-se o professor como um catalisador de um processo de amadurecimento:

Isto porque a riqueza já não está em possuir muito conhecimento, mas em saber tratar uma enorme quantidade de dados que continuamente são produzidos (sem esquecer que muitos deles são alimentados por uma investigação de duvidosa qualidade, quando não fraudulenta (...)) É preciso alterar as metodologias e os instrumentos que se utilizam, o tipo de raciocínio e a atitude que se tem. É necessário, por exemplo, mudar a estrutura da sala de aula, para que os alunos sejam estimulados a dialogar e

debater uns com os outros. Isto em vez de, essencialmente, se limitarem a absorver passivamente o que o docente transmite. Tem de existir uma coerência global, já não estamos a preparar para a cadeia de montagem. Não se pode continuar com a lógica de “primeiro tens de saber isto... depois logo pensas...”. É fundamental ter uma outra lógica: “Resolve lá este problema”... o aluno vai à procura de como o pode resolver... É necessário ter/desenvolver um sentido crítico. Temos de analisar, por em causa e testar. Mas atenção, não se trata da “forma de dar uma aula”, presencialmente, por skype, etc. É a lógica do processo que tem de mudar, de ser outra. E isso é que é difícil (Lopes, Prudente, Vicente & Fernando, 2014, p.59).

Mas porque é que é tão difícil mudar? Porque é que há tantas resistências?

Em função dos estudos que temos realizado pensamos que, para além dos interesses instalados, da inércia, do receio do que é novo temos, fundamentalmente, a questão da incomensurabilidade entre paradigmas, de que nos fala Kuhn (1962).

Não se trata portanto de fazer uns regulamentos, umas operações de cosmética, uns acertos cirúrgicos, utilizar novos equipamentos ou tecnologias, no fundo “mudar alguma coisa para que tudo fique na mesma”. É necessário assumir que é imperioso fazer uma rotura paradigmática.

A Educação Física e o Desporto, enquanto meios privilegiados de transformação do aluno, podem ser um dos pólos atratores da mudança, assim saibamos e queiramos assumir o risco de sermos Professores numa verdadeira Escola do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almada, F. (1992). *Cadernos da sistemática das actividades desportivas*, n.º 2. Lisboa: Edições FMH.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A rotura – a sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: Edição VML.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. D.R.- I Série-A nº166 30 de Agosto de 2005.

- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A. & Fernando, C. (2014). Uma Mudança Coerente no Ensino Superior – A Ferramenta Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 5, 55-60
- Lopes, H. & Fernando, C. (2013). A importância do desporto no desenvolvimento das crianças e jovens. *Revista Diversidades*, 11 (41), 6-9.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2013). A (In)Coerência do Processo Pedagógico. *III Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, CESPU e SCPD, Espinho, p.30.
- Lopes, H., Vicente A., Prudente, J. & Fernando, C. (2011). O Processo Pedagógico – e as Resistências à Mudança. *Seminário Desporto e Ciência 2011*. Universidade da Madeira, 140-145.
- Popper, K. (1992). *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos.