

Inovação e invariante (cultural)

Carlos Nogueira Fino, Universidade da Madeira

cfino@uma.pt

1. Introdução

Num artigo sobre avaliação, escreveu Perrenoud (1993:175), o seguinte: “*Quando pedimos a crianças de 5 anos que brinquem à escola, elas colocam as mesas em filas e apresentam a figura de um professor severo, que ralha com os alunos e os ameaça com más notas*”. E porque será que as crianças de 5 anos, quando brincam à escola, se comportam assim? E porque será que Perrenoud, num texto sobre avaliação, incluiu aquela afirmação? Como é que as crianças de cinco anos, que não podem ter ainda nenhuma experiência directa de escolas do tipo que representam nas suas brincadeiras, a imaginam segundo a descrição de Perrenoud? Onde terão ido beber essa inspiração?

Para abreviar e para acentuar o cunho ensaístico desta comunicação, diria que a um qualquer **invariante cultural**, consubstanciado numa representação comum de escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de mudança. Um invariante cuja presença se manifestará um pouco por todo o lado, existindo mesmo na mente dos que não foram submetidos a nenhum processo de escolaridade formal, e que sugere formas sub-reptícias de organização do espaço lectivo e dos papéis que devem ser desempenhados pelos professores e pelos alunos, chegando a interferir na definição do que será, eventualmente, uma boa arquitectura ao serviço educação.

Um invariante que, até certo ponto, se poderá confundir com o currículo oculto, mas que o extravasa. Que se alimenta dele, em boa medida, mas que continua a actuar fora do lugar onde se desenrola directamente o currículo (a escola), ocupando todo o espaço restante, que é onde se movimentam os seus portadores (a generalidade das pessoas) com carácter de permanência.

2. A origem do invariante

2.1. A matriz (cultural) comum das escolas

Segundo Sousa (2000), citando Coulon, a escola é a sede de rituais complexos que regem as relações pessoais. Nela há jogos, equipas, guerras sublimadas, um código moral, um conjunto de cerimónias, tradições, leis. Além disso, as escolas são locais onde se concentram comunidades de pessoas durante longos períodos de tempo entregues a tarefas semelhantes, pelo que partilham características comuns. Essas características relacionam-se com a mesma finalidade específica, com a mesma origem histórica, com elementos comuns do currículo que devem desenvolver, com procedimentos cristalizados ao longo de décadas, com crenças institucionalizadas sobre educação e sobre conhecimento e aprendizagem, com o que se acredita deverem ser os papéis dos seus membros, com o valor que as respectivas sociedades lhes atribuem.

Pode-se considerar, portanto, que as escolas se inscrevem numa matriz comum, cujos traços são constantes, independentemente do apuramento, ao longo do tempo, de características próprias, idiossincráticas, capazes de assegurarem alguma individualidade própria a instituições que, de outra maneira, tenderiam a ser cópias umas das outras. A sua identidade própria decorre, portanto, de uma dialéctica entre a matriz comum e a aquisição local de características secundárias recentes e diversificadoras.

Por outro lado, as escolas mantêm vínculos comuns com o exterior, cuja importância é, igualmente, determinante.

A consideração dos vínculos que mantêm com o exterior, para sondar, através deles o que se passa no seu interior, inspira-se em W. Waller que, nos anos vinte foi o primeiro a sondar a vida quotidiana da escola. Segundo Sousa (2000: 197) *“ele não analisou apenas as interações sociais que aí se desenrolavam, mas também os múltiplos laços que a escola, como organismo social, desenvolve com a comunidade que a rodeia”*.

De facto, a escola é uma espécie de ilha mergulhada na sociedade: os seus muros, incluindo os muros simbólicos, são, também, pontos de contacto com a sociedade, cuja dinâmica não pode ser ignorada quando se procura compreender a escola.

E é reflectindo precisamente sobre a sociedade como realidade complexa, composta por vários grupos, cada qual portador de uma cultura específica, que alguns autores consideram a existência de uma cultura dominante, que tende a impor-se às restantes culturas e a segregar ideologias dominantes, constituídas e mediadas por formações culturais específicas, que funcionam, em grande medida, como legitimadoras da hegemonia desses grupos. Alguns desses autores identificam algumas instituições sociais, nomeadamente a escola, como agente de reprodução social e cultural, e consideram o conteúdo específico da cultura “servida” pela

escola como algo fortemente determinado pela pressão dos grupos dominantes.

2.2. A mesma origem na escola popular

A matriz cultural comum da instituição escolar inclui uma origem comum. Essa origem é a escola popular nascida do turbilhão da Revolução Francesa, no quadro de uma profunda alteração nas relações de produção fruto de uma industrialização crescente, que, nos países mais avançados, transferia milhões de indivíduos da actividade agrícola para as grandes concentrações industriais.

Em Abril de 1792, Antoine Caritat, marquês de Condorcet, apresentou à Assembleia legislativa da França revolucionária, um relatório intitulado *L'Organisation Générale de l'Instruction Publique* onde, pela primeira vez, se explicitavam a maior parte das ideias-força que ainda hoje definem o que comumente se entende por educação popular.

Pretendia Condorcet, com a criação de uma rede de escolas independentes de qualquer autoridade política, laicas e gratuitas em todos os níveis, e destinadas a acolher todos os cidadãos, estabelecer uma igualdade de facto entre eles e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei. Além disso, defendia a existência de uma escola primária e de um mestre em todos os aglomerados populacionais com, pelo menos, quatrocentos habitantes, e que se deveria ensinar, nas escolas primárias, o que é necessário a cada indivíduo para se conduzir por si próprio e fruir da plenitude dos seus direitos. Essa instrução deveria ser suficiente para que todos os que aproveitassem das lições, que nas instalações das escolas primárias são destinadas aos homens adultos, se tornassem aptos para o desempenho de funções públicas simples para as quais qualquer cidadão poderia ser chamado, como a de jurado ou de oficial municipal (Cacérès, 1964).

O currículo dessas escolas primárias imaginava-o Condorcet simples e utilitário: ler e escrever, o que pressupunha, necessariamente, algumas noções de gramática; aritmética e métodos expeditos de avaliar, com o rigor possível, as dimensões de um terreno ou medir um edifício; a descrição elementar das produções do país; procedimentos de agricultura e de artesanato; as primeiras regras morais e as normas de conduta delas derivadas; os princípios da ordem social que podem ser assimilados pelas crianças.

A questão da alfabetização era, no entanto, uma questão central, e não apenas por razões de natureza política e social. A ascensão em todo o mundo ocidental de uma nova ordem industrial baseada na mecanização e na concentração dos meios de produção conduzia rapidamente a um novo modelo de evolução urbana. As cidades, sobretudo aquelas onde a

concentração industrial atingia maiores proporções, cresciam na razão directa do despovoamento dos campos circundantes, e esse crescimento levantava novos problemas. A evolução urbana criou novas necessidades profissionais (Giles, 1987), sobretudo de natureza burocrática, para satisfazer as necessidades dos bancos, das redes de transporte (nomeadamente os caminhos de ferro), das redes de distribuição e do próprio Estado. Numa palavra, a industrialização criou novas necessidades e novas oportunidades de emprego, grande parte delas relacionadas com o funcionamento da rede industrial.

A questão do analfabetismo passou, portanto, a ser também uma questão económica. Se é certo que no passado a burguesia ascendente tinha dúvidas, e oferecia grande resistência à ideia da educação generalizada à custa do Estado, ou seja, dos impostos pagos sobretudo pelas classes altas, o novo ponto de vista para a apreciação do problema conduzia a uma nova conclusão: a da tolerabilidade de alguma mobilidade social provocada pela educação, em nome dos superiores interesses da economia industrial. Para não falarmos da óbvia vantagem, no que se refere à operação e manutenção das máquinas (consulta de manuais, leitura de manómetros, etc.) de pelo menos alguns operários não serem completamente analfabetos.

2.3. A mesma fundação paradigmática

Por outro lado, a generalização da escolaridade apresentava vantagens muito para além das já consideradas. A nova ordem industrial precisava de um novo tipo de homem, equipado com aptidões que nem a família nem a igreja eram capazes, só por si, de facultar. Precisava de crianças pré-adaptadas a um *“trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina colectiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio”* (Toffler, 1970). A sociedade industrial, fundada sobre a sincronização do trabalho, precisava, portanto, de indivíduos que pouco tinham que ver com um passado rural e bucólico, em que os ritmos naturais prevaleciam. Convém precisar que na segunda década do século dezanove, se exceptuarmos a Inglaterra, três quartos da população europeia vivia nas zonas rurais e mais de metade dos activos trabalhava na agricultura (Mialaret e Vial, 1981).

A única questão a que faltava responder era a que se relacionava com o tipo de escola capaz de dar resposta às necessidades do modelo industrial, de pacificação social e de formação de um novo tipo de homem adaptado às exigências do novo modelo de produção, e que fosse simultaneamente tão barato que desarmasse os argumentos dos que se opunham à simples ideia de educação para todos. Para Toffler (1970) o ensino em massa foi a máquina genial

criada pela civilização industrial para conseguir o tipo de adultos que precisava. “*A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo; ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de génio industrial*” (Toffler, 1970, p. 393). Assim, o desenvolvimento da hierarquia administrativa da educação decalcou o modelo da burocracia industrial, e são precisamente os elementos mais criticados nesse sistema, como a arregimentação, a falta de individualismo, as normas rígidas de classes e de lugares e o papel autoritário do professor, os que se revelaram mais eficazes tendo em vista os objectivos que presidiram ao lançamento do ensino em massa.

Segundo Mialaret e Vial (1981), no último quarto do século dezanove a escolaridade obrigatória para as massas, desde que não fosse além de uma instrução elementar, já não encontrava oposição, e mesmo os grandes proprietários das fábricas maiores já não tinham problemas em dispensar a força de trabalho das crianças durante o período de uma curta escolarização, uma vez que essa era uma maneira de poupar as suas capacidades físicas para ulterior utilização mais rentável. Entretanto, bem mais importante que os conhecimentos rudimentares, era a provável aquisição na escola de uma postura intelectual racional e de um conjunto de valores e de atitudes destinadas a garantir a satisfação das necessidades do modelo de produção industrial. As classes dirigentes tomaram consciência de que a grande máquina da escolaridade era susceptível de encaminhar os jovens em direcção a uma sociedade adulta, onde a estrutura de empregos, hierarquia e instituições são, em tudo, semelhantes à escola. Não se tratava apenas de aprender coisas, mas de viver de uma maneira que antecipava o ambiente em que os alunos iriam viver, no futuro (Toffler, 1970). Para além do currículo expresso, que não ia além de rudimentos de leitura, escrita, aritmética e de noções de moral ou de conduta, o que mais importava era a vivência de um espaço (escola-fábrica) e de um tempo (síncrono) impostos pelas necessidades da civilização industrial.

Nessa perspectiva, o que era realmente importante, para os empregadores e para a sociedade em geral, era a consciência de que os jovens experimentariam uma vivência, embora de curta duração, do ambiente de uma instituição em tudo semelhante à que esperava a sua força de trabalho, então devidamente condicionada pela aquisição de um conjunto de atitudes e de valores de interesse inestimável. Com a vantagem de que essa espécie de estágio decorreria sem que fossem postos em perigo, por agentes impreparados ou indisciplinados, os superiores interesses da cadeia de produção.

Os planificadores da escola destinada a suprir as necessidades da sociedade industrial tiveram a intuição, como reconheceu Toffler, de a fazer corresponder a uma antecipação da realidade que os alunos haveriam de encontrar no futuro, quando se integrassem na vida activa. Desenharam-na, portanto, segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas. A importância fundamental desse facto radica na circunstância dos alunos, ao entrarem na escola, passarem imediatamente a “respirar” uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo “oficial” da escola popular. Assim, a escola popular nasceu equipada já com alguns dos artefactos mais representativos da cultura industrial. Toffler (1970), como já vimos, aponta alguns desses artefactos, como a campainha, a sincronização, a concentração num edifício fechado, as classes e a separação por idades, as classes sociais (professores - alunos). A esses podemos acrescentar a divisão analítica do currículo que desemboca num sistema de um professor para cada disciplina, a autoridade do professor representante do futuro empregador ou do Estado ou, segundo a perspectiva de Gimeno Sacristán (1985), a perturbadora correspondência entre o grupo de alunos e a matéria-prima que irá ser “processada” na escola.

2.4. Uma (recente) preocupação obsessiva comum com a “qualidade”

A questão do controlo (da aprendizagem) tem sido, aliás, um pólo importante do debate em redor dos sistemas escolares, nomeadamente ao longo da segunda metade do século XX. Kelly (1980) refere, a esse propósito, o episódio da reacção das autoridades norte-americanas ao lançamento do Sputnik soviético, em 1957. Essa surpreendente prova de superioridade tecnológica da União Soviética, na altura em que se presumia a liderança científica dos Estados Unidos, não só colocou em causa os pressupostos de avaliação dos jovens estudantes americanos, como culminou com a reformulação completa dos currículos nacionais de matemática e ciências. Ironicamente, data de um ano antes a primeira publicação dos trabalhos de Bloom (Bloom et al., 1956) propondo uma taxinomia dos objectivos educacionais cujo propósito fundamental era o de fornecer aos professores instrumentos relativamente seguros para servirem de suporte às actividades de avaliação, e controlo, das aprendizagens dos seus alunos.

Nas décadas seguintes multiplicaram-se as publicações de trabalhos em redor da problemática da definição dos objectivos educacionais e da avaliação, praticamente todos irmanados no mesmo propósito de facilitar e racionalizar esta actividade, considerada tão essencial. Ao

ponto de se ter chegado, no início dos anos oitenta, à formulação de um conjunto de práticas de avaliação que ficou conhecida por “pedagogia por objectivos” e que foi largamente disseminada no interior do nosso sistema educativo por iniciativa do próprio ministério da educação. Pondo de parte o equívoco da designação de “pedagogia” (uma pedagogia orientase por um conjunto de valores e não se pode reduzir a um conjunto de procedimentos de avaliação) esse fenómeno é bem representativo de como um saudável interesse em controlar o que os alunos aprendem pode resvalar para uma actividade de cariz acentuada e crescentemente burocrática, que esgota em si própria a sua finalidade.

A este propósito afirmou Gimeno Sacristán (1985) que a pedagogia por objectivos nasceu ao amparo do efficientismo social que vê na escola e no currículo um instrumento para lograr os produtos que a sociedade e o sistema de produção necessitam num determinado momento. Não é uma pedagogia que responda aos problemas mais graves que se colocam à educação, à instituição educativa, ou à sociedade. O insucesso escolar e a crise dos sistemas educativos são vistos como fracassos de eficiência numa sociedade competitiva, altamente tecnologicada, cujos valores fundamentais são de ordem económica. Nesta situação, a preocupação radica em encontrar uma resposta eficaz como remédio fácil, em vez de analisar o problema sob outros pontos de vista. Segundo este autor, o modelo de objectivos edificou-se sobre técnicas retiradas da organização científica do trabalho, no experimentalismo de base positivista e no condutismo psicológico com o propósito de tecnificar o processo educativo sobre pretensas bases científicas, sem pretensões de entender, ou de mudar, a educação. Pela sua simplicidade, e por não exigir grandes conhecimentos nem grande reflexão por parte de quem o aplica - os professores - a pedagogia por objectivos tornou-se rapidamente muito popular e, grande parte das vezes, inquestionável.

2.5. Um currículo oculto em comum

Na escola, independentemente de não estarem expressos nos programas nem nos livros de estudo, os professores transmitem toda uma série de valores simbolizados na disposição dos lugares na sala de aula, na campainha, na separação por idades, na distinção de classes sociais (em que o professor representa a classe dominante), na autoridade do professor e no próprio facto dos estudantes estarem dentro da escola e não na própria comunidade (Toffler, 1970). Para os futuros empregadores, e para a sociedade que segrega a escola em geral, esse currículo oculto é que constitui, no fim de contas, o essencial.

A reconstituição dos traços mais característicos da matriz cultural comum das escolas passa,

portanto, pela consideração dessas componentes “ocultas” do currículo, profundamente entretidas na organização e nas rotinas de funcionamento das escolas.

Apple (1979) define o currículo oculto como as normas e os valores que são implícita mas efectivamente ensinados nas escolas e que não são habitualmente mencionados nas declarações de finalidades e de objectivos formulados pelos professores. E apresenta, como exemplo, a maneira como os alunos aprendem a lidar, na sala de aula, com o sistema instituído de classes, castigo/recompensa e poder.

Por sua vez, para Kelly (1980), o currículo oculto coincide com as coisas que os alunos aprendem na escola por causa do modo pelo qual o trabalho da escola é planeado e organizado, destacando-se a aprendizagem dos papéis sociais e sexuais, bem como os papéis e as atitudes em relação a muitos outros aspectos da vida. Vimos também que não é neutra a posição do professor, enquanto agente propagador da espécie de cultura subterrânea, que acompanha a transmissão da face “visível” do currículo. E que ambas fazem parte da mesma cultura expressiva das escolas, sendo, muitas vezes, abertamente planeados.

Para Giroux (1986), o currículo oculto é o conjunto de “*normas, valores e crenças imbrincadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na sala de aula*” (p. 71). Para este autor, enfatizar a conformidade a regras, passividade e obediência, constitui uma das mais importantes forças de sociabilização usadas para produzir tipos de personalidade dispostos a aceitar as relações sociais, características das estruturas que governam o mundo do trabalho. Neste contexto, escreve:

“o papel da cultura na sociedade ocidental foi modificado com a transformação da racionalidade crítica do Iluminismo em formas regressivas da racionalidade positivista. Como resultado do desenvolvimento de novas capacidades técnicas, de maior concentração do poder económico e de modos mais sofisticados de administração, a racionalidade de dominação crescentemente estendeu a sua influência a esferas fora do “locus” da produção económica. Sob o signo do Taylorismo e do instrumental de gerenciamento científico, a racionalidade estendeu sua influência do domínio da natureza ao domínio de seres humanos. Assim, instituições culturais de massa, como a Escola, assumiram um novo papel na primeira metade do século XX como um componente fundamental e determinante da consciência social” (Giroux, 1983: 20).

Para Giroux, o poder das classes dominantes passou a ser produzido de uma forma subtil através de processos de hegemonia ideológica, em vez de ser exercido directa e

explicitamente através do uso da força física (por meio do exército e da polícia). A coacção foi sendo substituída por regras de consenso mediadas por instituições como a escola, a família, as igrejas, os meios de comunicação social.

Seguindo esta perspectiva, o principal instrumento de hegemonia utilizado pelas classes dominantes na escola é, precisamente, o currículo oculto, associado a um segundo elemento imprescindível: a escolarização compulsiva. “*Escolarização, como utilizo o termo, é diferente de educação, na medida em que corre dentro de instituições que servem os interesses do Estado*”, escreve Giroux, (1986: 311).

2.6. Um conflito crónico entre a actividade autêntica e a actividade escolar

Segundo Newman, Griffin e Cole (1989), uma tarefa cognitiva não pode ser especificada independentemente do seu contexto social, sendo as tarefas sempre construções sociais. Portanto, uma tarefa cognitiva é uma construção social mesmo que decorra no interior de uma escola, sendo o seu contexto o contexto social dessa escola. O problema é que existe um *décalage* entre o contexto social e o contexto social escolar, existindo uma apreciável distância entre a actividade autêntica, que corresponde ao que fazem os praticantes em situações *reais*, e a actividade escolar, que consiste na prática descontextualizada do *real*, ainda que inserida no contexto escolar.

Lave (1988) aborda a questão propondo o conceito de actividade autêntica (*authentic activity*) que define como a prática habitual de pessoas comuns (*just plain folks*) no interior de uma dada cultura. Segundo ela, parece impossível a análise da educação, da escolaridade, da aprendizagem de ofícios ou de qualquer outra coisa, sem considerar as suas relações com o mundo para o qual ela (aprendizagem) ostensivamente prepara as pessoas. Segundo Lave e Wenger (1991) a aprendizagem não é meramente situada na prática, como se fosse a materialização de um processo que simplesmente acontece por estar localizado algures. Aprender é uma parte integrante da prática social de todos os dias e acontece no mundo concreto, que não pode ser “desligado” para se seguir a aprendizagem.

Brown, Collins e Duguid (1997), por sua vez, chamam a atenção para o facto de muitos métodos didácticos utilizados em educação assumirem a separação entre *conhecer* e *fazer*, tratando o conhecimento como uma substância completa e auto-suficiente, teoricamente independente das situações nas quais é aprendida e usada. Para estes autores, a principal preocupação da escola parece frequentemente ser a transferência desta substância, feita de conceitos formais, abstractos e descontextualizados. A actividade e o contexto no qual a

aprendizagem acontece são, assim, encarados como meramente auxiliares da aprendizagem, úteis do ponto de vista pedagógico, mas distintos e, por vezes, neutrais no que se refere ao que se aprende.

Ilustrador desta situação pode ser a circunstância de os estudantes poderem passar nos exames (os exames correspondem a parte estruturante das culturas escolares) e de não serem, ao mesmo tempo, capazes de dominar o uso das ferramentas conceptuais, correspondentes à matéria em relação à qual foram examinados, na prática autêntica.

A razão desse conflito entre êxito escolar e êxito *real* pode ser devido ao facto da actividade escolar ser, muitas vezes, uma actividade híbrida. Híbrida por ser implicitamente construída no interior de uma cultura, a da escola, mas explicitamente atribuída a outra. Dizendo de outra forma, a actividade da sala de aula acontece no mais interior da cultura das escolas, enquanto que o propósito, nem sempre explicitamente assumido, dos educadores é orientá-la como se ela acontecesse no interior da cultura *real* dos praticantes da leitura, da escrita, da matemática, da história, da economia, da geografia, do desporto, da arte, e das restantes actividades que têm correspondente curricular. E a distância existente entre a cultura *escolar* e a cultura *real* tornam essa tarefa praticamente impossível.

Daí que argumentem que o que fazem os estudantes tende a ser uma actividade sucedânea, porque quando actividades autênticas são transferidas para a sala de aula, o seu contexto transforma-se inevitavelmente, e assim tornam-se tarefas da sala de aula e parte da cultura escolar. Portanto, o sistema de aprender e de usar o que se aprende (e, certamente, de testar o que se aprende) permanece hermeticamente fechado dentro de uma cultura da escola em grande parte auto-legitimada. Consequentemente, e contrariamente ao objectivo mais fundamental da escolarização, o sucesso dentro dessa cultura tem pouco que ver com o desempenho em contextos *reais*. O facto é que as tarefas da sala de aula, mesmo as de grande complexidade podem falhar completamente em prover as características contextuais que definem a verdadeira actividade.

3. Um invariante cultural em forma de estereótipo socialmente partilhado

A afirmação de Perrenoud, invocada no início deste texto, descreve um estereótipo de escola tradicional, o que, em si, não é surpreendente. O mesmo não se pode dizer da alusão à idade das crianças, em que ainda não há, em princípio, experiência directa de ambientes escolares com filas de mesas e com professores que ralham. Quando muito, o que é de se esperar de crianças de cinco anos é que tenham tido experiência directa da frequência de jardins-de-

infância, locais onde a organização dos espaços é diferente, e onde não existe o espectro ou a ameaça de más notas. Portanto, a existência desse estereótipo, cuja aquisição não pode ter acontecido através de uma exposição directa, só pode ser o fruto de impressões recolhidas do universo envolvente, família e *media* incluídos.

O papel dos *media*, pode compreender-se a partir dos seguintes exemplos:

3.1. Imprensa

O referido estereótipo coincide com o que é amplamente difundido em publicações de grande popularidade entre as crianças. Vejam-se, por exemplo, representações de escolas veiculadas em revistas infantis.

3.2. Televisão

Como exemplo paradigmático, recordemos um programa que passava na televisão estatal portuguesa intitulado, “*As lições do Tonecas*”, onde se procurava recriar o ambiente de uma sala de aula de uma escola primária. Nessa “escola”, o professor apresentava-se como um homem de meia-idade, trajando formalmente e evidenciando um comportamento marcadamente autoritário e irascível, ainda que atenuado por afloramentos de uma paciência penosa perante a ignorância grotesca do “menino” Tonecas.

A sala aparecia aos telespectadores organizada como as salas de aula tradicionais, com quadro e mapas nas paredes, filas de carteiras todas viradas para o professor, silêncio apenas quebrado por este ou pela impertinência do “menino” Tonecas. O enredo do programa desenvolvia-se em redor das respostas disparatadas do aluno ao ser interrogado pelo professor sobre factos, datas e locais.

O programa comunicava um estereótipo cuja influência na cultura da escola é difícil de precisar. No entanto, se quisermos acreditar que a cultura do meio envolvente da escola a influencia, e que aquele estereótipo é parte integrante da cultura das pessoas comuns ao ponto de surgir nas actividades lúdicas das crianças de forma espontânea, com facilidade chegaremos à conclusão de que ele, de tão enraizado, condiciona pelo menos o modo como os alunos encararão a escola, os professores e o tipo de relação que manterão com eles, devendo ser considerado um condicionante externo da cultura escolar.

De facto, programas como “*As lições do Tonecas*”, em colaboração com alguns *quiz shows* dos que pululam actualmente nos canais de televisão, ajudam a difundir uma imagem de

escola e uma concepção de cultura, dita geral, e de conhecimento, em tudo coincidentes e mutuamente adequadas. A escola é um local onde os professores, que controlam todo o processo, ensinam um conjunto de factos, que são o conhecimento, e a cultura geral consiste na evocação desses factos, sendo mais “culto” quem é capaz de evocar um maior número deles num menor intervalo de tempo. Em semelhante imagem não cabem, naturalmente, as atribuições cometidas à escola através dos textos estruturantes do sistema educativo. Do mesmo modo que dela não é extraível uma noção de cultura que atribua aos indivíduos algo mais elaborado que a simples reprodução acrítica de elementos memorizados. Aprendizagem, cultura e capacidade de evocar coisas estaticamente memorizadas são, assim, confundidas, insistindo implicitamente esses programas na afirmação de uma dicotomia entre saber e saber fazer, relacionando cultura apenas com o saber, e saber com a capacidade de recordar.

3.3. Arquitectura

E que dizer de construções modernas, cuja arquitectura continua a pagar o devido tributo à arquitectura fabril, com corredores, anfiteatros e salas de aula que permanecem profundamente encerrados numa representação concentracional de escola?

Ninguém duvidará que os arquitectos responsáveis pelos projectos têm a melhor das intenções. Mas a realidade é que o resultado final do seu trabalho impõe uma visão determinada de escola. E nem a forma nem a organização dos espaços são neutras. Ao invés, elas sugerem percursos e formas de utilização: as que estarão presentes no subconsciente do arquitecto. De onde terão vindo?

Por outro lado, o estereótipo do professor autoritário e da escola organizada à maneira das “Lições do Tonecas”, dos livros infantis, e dos arquitectos, pode corresponder ao conceito de escola que terá ficado gravado no espírito de boa parte da população, sobretudo da que teve, como única experiência de contacto com a escolarização, a frequência da instrução primária inspirada nas concepções educativas mais tradicionais. Para essa parte substancial da população, por não ter tido acesso a outras fontes de referência, e provavelmente por não estar habituada, nem talvez particularmente motivada, a reflectir criticamente sobre educação institucionalizada, a escola a que tiveram acesso pode converter-se no único modelo de escola imaginável. Para essas pessoas, o professor que conheceram tenderá a ser considerado o único modelo de professor concebível. E serão normais as relações implícitas entre ensinar e controlar, educar e exercer autoridade, aprender e reproduzir, cultura e evocação.

Não será, portanto, surpreendente a existência deste estereótipo, nem será surpresa que ele

seja culturalmente transmitido às novas gerações ao ponto de se manifestar, com naturalidade, na actividade lúdica das crianças de cinco anos, como reconhece Perrenoud. E ele rodeia e condiciona a escola na medida em que implica a existência de uma expectativa externa, sobre ela, que antecipa um modelo de organização e de funcionamento determinado *a priori*. E não será muito arrojado admitir que esse mesmo estereótipo continue latente no espírito de boa parte dos professores que, independentemente de o serem, fazem parte de uma geração toda ela educada sob uma concepção de escola em relação à qual uma concepção mais actual deve, necessariamente, constituir uma ruptura.

É evidente que é problemático mostrar neste ensaio, nem é esse o seu objectivo, a influência da contradição entre uma concepção de escola culturalmente recebida e uma concepção de escola racionalmente assumida, no desempenho dos professores. Mas não deixa de ser tentador admitir que essa contradição pode ser, a existir, um dos resultados mais perturbadores do invariante cultural existente sobre as escolas.

4. Conclusão

Posto isto, impõe-se perguntar o que podem as convicções sobre a natureza activa dos aprendizes e sobre o papel que deve caber ao professor, e a incorporação da melhor e mais avançada tecnologia, contra esta força insidiosa impregnada nas paredes da escola e perpassando o nosso inconsciente.

Como desactivar esta visão apriorística de escola, quer nas nossas mentes, quer nas mentes dos pais dos alunos, dos decisores escolares e dos políticos, para que a questão da inovação deixe de ser uma espécie de excentricidade de “cientistas da educação”, ou, pior ainda, uma absoluta falsificação destinada a “vender” o velho paradigma utilizando novos meios?

A escola fabril, ao consolidar um determinado tipo de organização e de rotinas, tem também dado origem a um discurso legitimador, cuja actualização corresponde à evolução das teorias sobre a aprendizagem e sobre o ensino ao longo do tempo. No entanto, a precariedade das teorias, que têm vindo sucessivamente a ser substituídas por outras mais recentes e mais aperfeiçoadas, não é garantia de estabilidade da vinculação paradigmática da escola. Maior garantia é a que reside na inércia suportada sub-repticiamente por elementos de natureza irracional associados ao paradigma fabril, uma vez que esses elementos escapam, normalmente, ao escrutínio dos leigos e, muitas vezes, à percepção dos próprios especialistas. Não pretendo negar que a batalha pela inovação se desenrola fundamentalmente no campo da teoria. O que pretendo é dizer que a discussão em torno de questões racionais é

necessariamente contaminada pelos elementos irracionais de que não se tem consciência plena. Por outras palavras, acredito que a primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. E acredito, também, que o invariante cultural, que procurei revelar, deve ser o primeiro constrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar. E só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente.

Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direcção do passado.

Nessa busca, a tecnologia pode ser um auxiliar poderoso, uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes, novas descentralizações e novas acessibilidades, novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social que conduz à cognição. Mas a tecnologia não é a inovação: se incorporada atabalhoadamente e à revelia de uma reflexão esclarecida, ela pode redundar em novo constrangimento. Pode alimentar o invariante. Pode contribuir para fazer tardar a reorganização paradigmática. Pode servir para dar continuidade à escola fabril por novos meios. Enquanto lá fora, a vida real se vai permanentemente reestruturando e transformando em torno de uma realidade sempre nova.

E terminaria com uma citação de Davis & Botkin (1994:23):

“With the move from an agrarian to an industrial economy, the small rural schoolhouse was supplanted by the big brick urban schoolhouse. Four decades ago we began to move to another economy but we have yet to develop a new educational paradigm, let alone create the ‘schoolhouse’ of the future, which may be neither school nor house”.

4. Referências

Apple, M. (1979). Ideology and curriculum. New York: Routledge.

Bloom, B. et al (1956). Taxonomy of Educational Objectives. 1: Cognitive Domain. London: Longmans.

Brown, J., Collins, A. e Duguid, P. (1989). “Situated cognition and the culture of learning”. Educational Researcher, 1, 18, pp. 32-42.

- Cacères, B. (1964). Histoire de l'Éducation Populaire. Paris: Éditions du Seuil.
- Davis S. & Botkin J. (1994). The Monster under the Bed: How Business Is Mastering the Opportunity of Knowledge for Profit. New York: Simon & Schuster.
- Giles, T. (1987). História da Educação. S. Paulo: E. P. U..
- Gimeno Sacristán, J. (1985). La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata.
- Giroux ,H. (1986). Teoria Crítica e Resistência em Educação. S. Paulo: Vozes.
- Giroux, H. (1983). Pedagogia Radical. S. Paulo: Cortez.
- Kelly, A. (1980). O currículo: teoria e prática. S. Paulo: Harbra.
- Lave, J. (1988). Cognition in Practice. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993). “The practice of learning”. In Seth Chaiklin and Jean Lave (Ed.), Understanding practice: Perspectives on activity and context (pp. 3-32). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Mialaret, G. e Vial, J. (1981). Histoire Mondiale de l'Éducation. Paris: P. U. F..
- Newman, D., Griffin, P. e Cole, M. (1984). “Social Constraints in Laboratory and Classroom”. In B. Rogoff e Jean Lave, Eds. (Ed.), Everyday Cognition: Its Development in Social Context (pp. 172 - 193). Cambridge EUA: Harvard University Press.
- Perrenoud, P. (1993). “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica”. In A. Estrela e A. Nóvoa, ed. (Ed.), Avaliação em Educação: Novas perspectivas. (pp. 171 - 191). Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. (2000). O Professor Como Pessoa. Porto: Asa Editores.
- Toffler, A. (1970). Choque do futuro. Lisboa: Livros do Brasil.