

Escola em Sofrimento?

Jesus Maria Sousa¹

¹Universidade da Madeira

Introdução

Enquanto académica que analisa o fenómeno educativo de um ponto de vista macro, pretendo com este artigo partilhar um pouco da minha preocupação, que tem vindo a acentuar-se na medida exata da tomada de consciência da inadequação da escola à complexidade dos nossos tempos. A ideia será, portanto, a de nos descentrarmos da sala de aula e da escola-edifício x ou y, em concreto, nas suas formas de organização e funcionamento, para nos situarmos num plano sistémico mais elevado, ou seja, o das opções político-filosóficas que marcam as escolas em geral.

Isto porque, em qualquer planeamento deliberado e consciente para uma determinada ação, quer no mundo empresarial, político, científico ou pedagógico, existe sempre uma etapa prévia: a da observação do meio, para diagnóstico da realidade onde terá lugar essa mesma intervenção. Ora, com a escola, enquanto espaço de intervenção pedagógica intencionalmente organizada, não podia ser de forma diferente. Importa por isso questionarmo-nos sobre o contexto onde ela atua, sobre o espaço-tempo que é o nosso. Será o mesmo do nascimento da escola pública? Quando é que esta surgiu? E com que finalidades? Os fins para que foi construída serão os mesmos da atualidade? É esta a reflexão que me proponho fazer.

Tempos Modernos e Escola fabril

Defendo que a escola é o grande símbolo da modernidade, pois congrega em si todos os elementos constitutivos de uma ‘nova’ forma de pensamento, em rutura com a tradição medieval dogmática e religiosa, na defesa de uma ciência racional, de uma racionalidade

“na ausência de toda a metafísica” (Weber, 1968).

Para compreendermos a sua natureza, temos por isso de compreender a própria modernidade, podendo dizer que assenta em quatro pilares: tem raízes na Renascença, no que diz respeito à viragem aos clássicos, na apologia dos sentidos e dos prazeres terrenos ao longo de séculos amordaçados; é sustentada pela Reforma, por abalar o poder da Igreja Católica Romana que havia dominado exclusivamente o ensino nas suas escolas eclesiásticas;

tem a base da Revolução Francesa, por conferir uma nova dimensão de cidadania e participação, levando a assumir a educação como projeto social; e, finalmente, é reforçada pela Revolução Industrial e pelo subjacente desenvolvimento científico e tecnológico. É sobre a ciência e a tecnologia que, ao invés de Deus, do passado medieval, recaem então todas as esperanças para a resolução dos problemas sociais ou naturais que assolavam a humanidade.

Para Andy Hargreaves a modernidade é

“uma condição social que é simultaneamente guiada e sustentada pelas crenças iluministas no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a Natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado ao campo das reformas sociais” (Hargreaves, 1998, p. 9).

Para proceder a uma reflexão mais detalhada, este autor socorre-se de quatro níveis de análise: o económico, o político, o organizacional e o pessoal.

Ao nível económico, considera Hargreaves que a modernidade marca a passagem do *locus* de trabalho da família, onde se fazia de tudo um pouco, para a fábrica, onde a especialização se extremiza, dando início ao processo de produção em série, característico do capitalismo monopolista ou do socialismo de Estado, como formas de aumentar a produtividade e a eficácia. Os processos de trabalho passam a ser altamente especializados, separando os gestores dos trabalhadores, a planificação da execução, o trabalho de pensar do de fazer.

Ao nível político, associa ele a modernidade à consolidação do Estado Nação, enquanto força militar, e ao aparecimento do Estado Providência a regular a relação entre, por um lado, a educação e a segurança social e, por outro, a economia. Afirma que a centralização do poder, diretamente ligada às tomadas de decisão, e a aplicação de políticas económicas Keynesianas, tornam o Estado mais forte e intervencionista, isto é, um Estado planificado que

“tanto protege como vigia a população em redes cada vez mais amplas de regulação, de controlo e de intervenção” (*ibid.*, p. 30).

Refere, ao nível organizacional, que estes princípios se refletem em pesadas máquinas burocráticas, fortemente hierarquizadas e segmentadas em divisões de competência técnica.

Finalmente, ao nível pessoal, considera que a organização deste tipo de sistema, com este tipo de ordem, se por um lado pode conferir algum sentido de identidade e pertença coletiva, por outro, também pode conduzir à alienação ditada pela impessoalidade racional.

A leitura destes princípios no plano concreto da escola moderna parece ser evidente: determina-se que a aprendizagem deixe de ser natural e se faça num local próprio, com especialização de tarefas e abarcando o maior número possível de crianças e jovens, de acordo com a lógica de produção em série, de que resulta o ensino em massa, pois a generalização da escola como instituição pública ocorreu por imperativos da Revolução Industrial e como resposta às exigências das novas condições sociais de trabalho. Na verdade, a deslocação de grandes massas populacionais das zonas rurais para os subúrbios das cidades industriais obrigou a que as autoridades públicas prestassem maior atenção aos problemas criados não só pelas crianças abandonadas, enquanto ambos os progenitores trabalhavam nas fábricas, como também pelos adultos sem ocupação. Tornava-se assim necessário “armazenar”, isto é, “encaixotar” esta franja não ativa da população de maneira a conformá-la à nova ordem industrial. Era preciso que se adaptassem, como diz Toffler, 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, fosse regido pelo apito da fábrica e pelo relógio” (s.d., p. 390).

O ensino em massa, literalmente inspirado no modelo de gestão científica de Taylor (1911/1985), veio dar resposta ao tipo de homem de que necessitava o novo modelo de produção. E

“[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.” (*ibid.*, p. 393).

A escola nasce assim com carácter instrumental: ela destinava-se, por via do currículo, a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficiência (e eficácia) e o mínimo de custos, numa lógica empresarial, comercial ou industrial. Como afirmam Beyer e Liston:

“[...] O modelo fabril do desenvolvimento do Currículo que emerge nos primeiros anos do campo realça a racionalidade técnica do processo-produto ligada a uma ênfase na eficácia e produtividade” (1996, p. 22).

Neste contexto, compreende-se bem a razão por que o “ensino” se tornou no centro de interesse para o desenho curricular a ser aplicado nas escolas. Particularmente nos EUA e sob a influência de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo e educador alemão conhecido como o “pai da pedagogia científica”, assistiu-se a partir de meados do século XIX à emergência de uma nova área pedagógica relacionada com a organização do ensino, ligada a um objeto específico de estudo e investigação: o currículo. As obras de Franklin Bobbitt, *The Curriculum*, em 1918, e *How to make a curriculum*, em 1924, são os grandes marcos para a definição de uma nova área diretamente relacionada com o “ensino” e a sua “gestão científica”, tendo em vista alcançar objetivos claros, observáveis e mensuráveis, de acordo com um desenho bem ordenado e sequencial.

Estes princípios viram-se consagrados com Ralph Tyler, em 1949, no livro *Basic principles of curriculum and teaching*, num contexto de luta pela supremacia na corrida espacial entre os dois blocos político-militares que resultaram da II Guerra Mundial, acentuando-se aqui a preocupação com a organização do currículo. Só assim se poderia fazer frente à liderança simbolicamente conquistada pela União Soviética com o lançamento do primeiro *Sputnik*, em 1957.

Esta conceção behaviorista de currículo foi radicalizada com os trabalhos de Robert Mager (1977; 1983) que, à especificação do comportamento, acrescentou a especificação da qualidade desejada (critério) e da condição sob a qual esse comportamento deveria ter lugar. Foi também a fase do aparecimento das taxonomias dos objetivos (por exemplo, Bloom, *et al.*, 1956; Harrow, 1972; Krathwohl, 1964) e da vulgarização da chamada pedagogia por objetivos (PPO), a trazer consigo a ilusão de uma teoria curricular meramente tecnicista e administrativa. O professor seria um mero técnico de instrução cujo papel seria o de traduzir objetivos gerais, determinados algures, em objetivos comportamentais a aplicar dentro da sala de aula. Não lhe cabia a si o questionar sobre o que era suposto ensinar.

E a Escola em tempos pós-modernos?

Retomando a minha questão inicial, sobre o espaço-tempo que é o nosso, pergunto-me então se são esses os tempos em que vivemos.

A resposta parece óbvia. Todos nós sentimos que vivemos um tempo de mudança, e mudança em aceleração meteórica. Sentimos isso não só nas pequenas coisas do dia-a-dia, nas rotinas, nos hábitos e comportamentos sociais, nas relações pessoais e familiares, como nas estruturas organizacionais, nas novas profissões e áreas científicas, nas missões e estratégias das instituições, nas ideologias político-partidárias que (já não)

animam as tensões sociais, nos valores civilizacionais e, acima de tudo, na forma de organizar o pensamento. Vivemos, como diz Santos (1988), um momento de transição não só dos paradigmas sociais como epistemológicos.

E enquanto investigadora educacional, tenho a consciência de que neste novo cenário de transição paradigmática, já não há lugar para as certezas absolutas, nem para a segurança e estabilidade. Predomina, pelo contrário, a certeza da incerteza, a dúvida sistemática, uma consciência crescente da descontinuidade, da rutura e da não-linearidade.

Acaso, erro, desvio ou desordem, termos que no passado eram banidos do discurso científico, são agora valorizados. Para Morin (1990), estamos perante uma nova ordem que contempla igualmente a desordem; uma nova ordem que rejeita a divisão maniqueísta arrumada em razão e emoção; em direita e esquerda; em homem e mulher; em negro e branco. O nosso tempo é o tempo da mestiçagem.

Poderíamos pensar que esta narrativa tem a ver particularmente com as ciências sociais e humanas, que “terão” uma visão muito particular do mundo. Mas é toda a ciência que é ressignificada, com a participação das próprias ciências “duras”. Hubble (1889-1953) provocou uma revolução, em 1929, quando conseguiu provar que a Via Láctea não era todo o universo... antes pelo contrário, que o universo se encontrava em plena expansão, comprovada pela existência de nebulosas de outras galáxias que se afastam de nós a velocidades tremendas. Daqui à teoria do *Big Bang* de Gamow (1904-1968) foi um passo.

Será, no entanto, Einstein (1879-1955), que inicialmente resistira à ideia de uma origem cósmica, a pôr em causa os conceitos newtonianos de espaço e tempo independentes, apresentando a ideia de espaço-tempo como uma única entidade geométrica, com a sua teoria da relatividade (relatividade especial em 1905, e relatividade geral, em 1915, em que acrescenta os efeitos da gravidade).

Bachelard (1993), quando se refere à era do novo espírito científico, em contraposição à fase pré-científica e científica, diz claramente que é essa primeira data (1905) a marcar o nascimento da “era do novo espírito científico”, pois a relatividade einsteiniana vem definitivamente alterar conceitos básicos que se julgavam até então inalteráveis, abrindo caminho a abstrações e raciocínios mais audaciosos. São eles a mecânica quântica de Planck (1858-1947) e as teorias probabilísticas, a mecânica ondulatória de Broglie (1892-1987), o princípio de correspondência e o de complementaridade de Bohr (1885-1962), o princípio da incerteza de Heisenberg (1901-1976) e muitos mais que trouxeram consigo uma nova concepção da física que

vem já contemplar as irregularidades, as desorganizações e as desintegrações, e reconhecer a interferência incontornável do sujeito na observação, derrubando assim uma visão absoluta do que é a “realidade”.

As teorias científicas passam, deste modo, a ser encaradas como uma ‘possível’ leitura da ‘realidade’, válida apenas até surgir uma outra explicação melhor e mais adequada. Karl Popper (1984) defende a ideia de que “toda a ciência assenta em areia movediça”, pois segundo o seu princípio de falsificabilidade, uma teoria só é científica se for passível de ser refutada. Há agora apenas 3 leis a respeitar: a lei do ‘geralmente; a lei do ‘aproximadamente’; e a lei do ‘depende’. A própria filosofia da matemática, a partir do teorema da incompletude (também chamado de teorema da indecidibilidade) de Kurt Gödel (1906-1978), reconhece que o rigor da medição matemática, como qualquer outra forma de rigor, assenta num critério de seletividade. Existe sempre alguém, subjetivo, que procede subjetivamente à seleção de um instrumento, um método, um teste, todos eles ‘objetivos’, em detrimento de outro.

Uma nova ordem impõe-se agora, relativa e complexa, propagando-se do mundo físico e natural (das ciências duras) para o mundo humano e social. Lyotard é o primeiro a utilizar a expressão “pós-moderna”, com a publicação do livro *“La condition postmoderne”*, em 1979. Explica bem como o estatuto do conhecimento se altera à medida que as sociedades entram na era pós-industrial e as culturas na era pós-moderna. Entendendo o “conhecimento científico como uma espécie de discurso”, Lyotard (1979/1984) considera a pós-modernidade como o fim das meta-narrativas, ou seja, o fim dos grandes esquemas explicativos do mundo, sejam eles ideologias ou sistemas de saber totalitários, como tem sido a ciência, caindo por terra as verdades absolutas e a ideia de ciência como “fonte de toda a verdade”.

Estaremos nós então numa fase de rutura ou de evolução da modernidade? Giddens, por exemplo, considera que “Não avançámos para além da modernidade, mas estamos a viver precisamente uma fase da sua radicalização” (2000, p. 35). Também Lipovetsky (2004), ao preferir o termo hipermodernidade a pós-modernidade, defende que não houve de facto uma rutura com a modernidade, como o prefixo ‘pós’ dá a entender, mas uma acentuação de características próprias da modernidade, tais como o individualismo, o consumismo e o hedonismo.

Mas quer se chame de pós-modernidade (Lyotard, 1979/1984), modernidade radicalizada ou modernidade tardia (Giddens, 2000), modernidade líquida (Bauman, 2006) ou hipermodernidade (Lipovetsky, 2004), sabemos que o nosso tempo está marcado pela aceleração vertiginosa da mudança a todos os níveis, sob a batuta das TIC, que vieram trazer um novo sentido à globalização.

Assistimos assim ao colapso das componentes que formataram a modernidade e o pensamento moderno e as suas instituições modernas, como a escola. E se pensarmos na relação entre a linguagem e o pensamento, diríamos então que a organização mental pós-moderna assenta no chamado “relativismo absoluto”, na dúvida sistemática contra as “presunções universalizantes” (Lyotard, 1979/1984), ao se pôr em causa a universalidade e a neutralidade da razão. Feyerabend (1924-1994), com o seu famoso “*Against Method*”, rejeita a existência de regras metodológicas universais, por considerá-las tão repressivas quanto os dogmas religiosos ou ideológicos que a ciência dos tempos modernos criticara.

Neste mundo em que vivemos, “rápido, comprimido, complexo e incerto” (Hargreaves, 1998, p. 10), tudo passa a ser relativo: a instabilidade é uma nova forma de estabilidade, a organização contempla a desorganização, a ordem existe porque existe a desordem, a previsibilidade anseia pelo acaso. O pensamento flui, assim, de maneira efémera, descontínua e caótica...

É por isso que considero que há que situar a escola no atual momento de transição paradigmática que Santos descreve como “um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade.” (Santos, 2000, p. 45).

Neste cenário, considerado, no fundo, como o do fim da modernidade, existe uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da polifonia, da incerteza, da dúvida, da insegurança, do acaso, do desvio e da desordem.

Reconhecendo-se que esteve na origem acidental do universo, a desordem passa a ser entendida mais como conjunto de informações complexas, no âmbito da auto-organização, do que como simples ausência de ordem (Morin, 1990).

A própria ciência é ressignificada. Para J.-P. Pourtois e H. Desmet,

“a ciência hoje deve ter em conta um universo fragmentado e uma perda de certezas, deve fazer uma reanálise do lugar a conferir ao acaso e à desordem, tal como deverá ter em consideração as evoluções, as mutações, as crises e as mudanças em vez das situações estáveis e permanentes.” (J.-P. Pourtois & H. Desmet, 1988, p. 14).

Fazendo uso dos quatro níveis de análise de Hargreaves (1998), passemos, então, para a caracterização sumária do período enigmático que vivemos.

Deste modo, assistimos, no plano económico, ao declínio do sistema fabril, localizado na fábrica. Hoje já se torna difícil de se identificar o local exato de trabalho. As economias pós-modernas giram preferencialmente à volta da produção de bens mais pequenos, ao invés de bens maiores, de serviços, em lugar de manufaturas, de software, mais do que de hardware, de informação e imagens, mais do que de produtos tangíveis... Neste quadro, a rentabilidade depende muito mais da antecipação e rápida reação às necessidades de mercado que se encontram em constante mutação.

Ao nível político, e num contexto de uma economia em colapso, a que O'Connor (1973) chama de “crise fiscal do Estado”, começa-se a questionar sobre a legitimidade da sua intervenção na regulação da vida económica, com a determinação das taxas de juros, dos salários mínimos, etc. De facto, com a dramática intensificação das práticas transnacionais, da internacionalização da economia, da migração e das redes de informação e comunicação, o Estado procura a sua autorrenovação, dando início a um movimento de privatização de áreas que eram dantes suas, indiscutivelmente, como as da saúde, segurança social e educação. Desponta assim um novo tipo de entidade não-estatal para gerir a esfera pública: as organizações não-governamentais.

Tal reflete-se necessariamente ao nível organizacional, porque se exige uma maior capacidade de resposta e uma flexibilidade tal que não dependa de pesadas máquinas burocráticas. A especialização de papéis dilui-se, esbatendo-se hierarquias e fronteiras, através de tomadas de decisão descentralizadas, por estruturas cada vez mais horizontais.

Finalmente, ao nível pessoal, observa-se que as relações sociais parecem estar cada vez menos confinadas a um tempo e a um espaço, com os indivíduos se agrupando a partir de interesses afins, como acontece nas comunidades virtuais e nos grandes centros urbanos. A falta de permanência e de estabilidade na habitação, nos postos de trabalho, etc., pode, por outro lado, originar crises nas relações interpessoais, uma vez que nem a tradição nem a obrigação constituem já fatores de coesão pessoal.

Encontramo-nos, assim, no século XXI com poucas certezas, muitos problemas e muitos desafios. Completamente “perplexos”, para utilizar a expressão de Santos (1995), perante inúmeros dilemas que se nos colocam nos mais diversos campos, dilemas que, para além de serem fonte de angústia, desconforto e sofrimento, também são desafios à imaginação, à criatividade e ao pensamento. Ora, como situar a Escola nesta era da complexidade (Morin, 1990)? Pode o currículo ignorar todo este alvoroço epistemológico quando ele lida com o conhecimento? Pode ele assumir as certezas e as seguranças veiculadas até à data pela escola, se estamos num tempo de “mestiçagem ético-filosófica, política e ideológica” (Sousa, 2009)? Vamos deixá-la amarrada ao passado, em sofrimento, quando ela precisa de crescer com o seu tempo?

Referências bibliográficas

- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Bauman, Z. (2006). *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beyer, L. & Liston, D. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas, and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.
- Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make the curriculum*. Chicago: Chicago University Press.
- Giddens, A. (2000). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giroux, H. (1993). *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York: Peter Lang.
- Hargreaves, A. (1998). *Professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill of Portugal.
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York: David McKay.
- Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Affective domain*. New York: David McKay.
- Lipovetsky, G. (2004). *Les Temps hypermodernes*. Paris: Grasset Editor.
- Lyotard, J.-F. (1979/1984). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Mager, R. F. (1977). *Medindo os objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.

- Mager, R. F. (1983). *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Morin, E. (1990). *Science avec Conscience*. Paris: Fayard.
- O'Connor, J. (1973). *The fiscal crisis of the State*. New York: St Martin's Press.
- Popper, K. (1984). *L'univers irrésolu: plaidoyer pour l'indéterminisme en sciences humaines*. Paris: Hermann.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège e Bruxelas: Pierre Mardaga.
- Santos, B. S. (1988). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1995). *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez.
- Sousa, J. M. (2009). *A Universidade da Madeira como placa giratória de investigação e ensino superior no mundo*. In <http://www.uma.pt/jesus Sousa/>
- Taylor, F. (1911/1985) *Principles of Scientific Management*. Easton: Hive.
- Toffler, A. (s/d). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University Press.
- Weber, M. (1968). *Economy and Society: an outline of Interpretative Sociology*. New York: Bedminster Press