

ALICE MENDONÇA
(org)



O FUTURO DA ESCOLA PÚBLICA

1ª Edição 2013



UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

CIE-UMa

Centro de Investigação em Educação
www.uma.pt/cie-uma

ALICE MENDONÇA (Org.)

O Futuro da Escola Pública

Título

O Futuro da Escola Pública

Organizador

Alice Mendonça

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-97490-4-7

Depósito Legal

368947/13

© CIE-UMa 2013

www.uma.pt/cie-uma

The logo for FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) consists of the letters 'FCT' in a bold, green, sans-serif font.

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO PRIVILEGIADO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA(?)

Fernando Correia

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

Aquilo que aqui vos trago é uma tentativa de continuar um debate sobre duas questões que me são caras: a escola, particularmente a escola pública da qual sou um produto e a inovação pedagógica, preocupação que foi nascendo dentro de mim durante todo o meu percurso como professor e que me fez procurar formação e informação para tentar melhorar as minhas práticas enquanto docente e formador de professores.

Alguém caracterizou os professores como seres estranhos que não viveram plenamente, limitados nas suas vivências, por nunca terem saído da escola, tendo ficado assim com uma visão parcial da realidade porque vista através dessa imensa lente que é a escola. Entraram nela pela mão dos pais, ainda pequenos, e lá permanecem até o fim dos seus dias.

Esta visão caracteriza um tipo de professor e um tipo de escola, que não é seguramente aquele que hoje defendemos e para o qual trabalhamos, a escola deve estar cada vez mais comprometida com o espaço social que a rodeia, estabelecendo relações próximas com a comunidade e comprometendo-se com ela.

Porquê defender a escola pública hoje? Porquê dedicar um colóquio à escola pública? Talvez porque cada vez mais esta é responsabilizada por quase todos os males: dizem ser uma escola onde pouco se ensina e pouco se aprende, onde os professores são caros, onde os alunos são caros, onde a manutenção é cara e os resultados são maus. No ranking das escolas de 2012, no 2º ciclo a primeira escola pública vem sinalizada em décimo nono lugar (Escola Secundária Artística do Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian em Braga); no 3º ciclo em 35º (Conservatório de Música do Porto) e no ensino secundário em 27º (Escola Secundária Infanta D. Maria em Coimbra). Todo este “menu” nos é servido acompanhado de uma auditoria do Tribunal de Contas onde se revela que o custo médio por aluno nas escolas públicas estava, em 2009/2010, nos 4.415 euros enquanto nos colégios com contratos de associação situava-se nos 4.522 euros. A escola pública é má e gastadora. Mas será de facto este o retrato da escola pública em Portugal?

Olhemos, então, para a nossa escola.

O conceito de escola pública está diretamente relacionado com uma escola que permita a todos os que a frequentam apropriar-se, a seu modo, do património cultural que aí poderá ser disponibilizado e do qual cada um pode e deve beneficiar, enquanto condição capaz de sustentar e potenciar o seu processo de desenvolvimento pessoal e social como membro de uma comunidade de iguais. É um espaço que devia garantir a universalidade de

acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos, aberto a uma grande diversidade de públicos, e onde se devia praticar uma política ativa de justiça social, em benefício dos mais desfavorecidos.

De certa forma tem sido esta a missão da escola nas últimas décadas. O estado assumiu a escola e assumiu-se, no mundo ocidental, como Estado Educador. Assim a escola pública criou-se e desenvolveu-se em primeiro lugar como um meio fundamental para a consolidação do Estado-Nação tornando-se a partir da segunda guerra mundial num fator fundamental do desenvolvimento económico.

Ao longo do tempo, tendo como suporte o voluntarismo político centralizado, a escola pública desenvolveu-se num ambiente de grande consenso social sobre a importância da educação e sobre a forma de organização da própria escola.

Nas últimas décadas os consensos quanto à supremacia do Estado Educador têm vindo a alterar-se ao mesmo tempo que se assiste a uma crise do conceito de Estado-Nação. Acompanhando esta realidade apercebemo-nos que estamos perante um sistema educativo que cresceu extraordinariamente, tornando-se numa organização complexa, de difícil renovação revelando muitas dificuldades quando se tenta adaptar às necessidades atuais. Os resultados são cada vez piores, ficando quase sempre aquém das expectativas e são poucos os que ainda confiam nas capacidades dos poderes públicos para resolver os seus problemas.

No discurso da “Nova Direita” interessa dizer que foi a escola pública que falhou. Podemos fazer uma distinção evidente entre a escola pública como a escola má e a escola privada como a boa – que se adequa melhor às necessidades do sistema, que tem bons professores e apresenta um melhor rendimento. Esta é, no entanto, uma visão parcial da questão, o que acontece é que o que ela tem é os alunos que melhor se adaptam ao seu modo de funcionamento. O denominador comum que leva a que a escola tenha mais ou menos êxito é os alunos e as famílias. Se não nos limitarmos a olhar para os rankings, pelos rankings e fizermos um exercício simples de atenção, depressa nos aperceberemos que as “melhores escolas”, as que aparecem mais cotadas apresentam algumas características que são determinantes.

Segundo o PISA em FOCO nº 7 de agosto de 2011² “Em 16 países da OCDE e em 10 países e economias parceiras, o típico estudante de escola privada alcança desempenho melhor do que o típico estudante de escola pública. Essa “vantagem” da escola privada revela-se nos resultados de Leitura do PISA³, que são 30 pontos mais altos – o equivalente a três quartos de um ano de escolaridade normal – entre os alunos das escolas privadas em comparação aos das escolas públicas, nos países da OCDE.”

Ainda segundo este relatório “cerca de um décimo da vantagem das escolas privadas é resultado da concorrência e de níveis maiores de autonomia na definição do currículo e na alocação de recursos de que elas gozam. Porém, mais de três quartos dessa diferença de 30 pontos podem ser atribuídos à capacidade das escolas privadas para atrair estudantes de meios socioeconómicos mais favorecidos. As escolas que atraem esses alunos são aquelas

² <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48726101.pdf> acessado a 30 de novembro de 2012

³ *Programme for International Student Assessment*

que também atraem os estudantes de melhor desempenho e que conseguem melhores recursos. De facto, na maioria dos sistemas educacionais, as escolas privadas contam com uma população maior de estudantes de meios mais favorecidos, com mais recursos materiais, com menos problemas de falta de professores e com ambientes disciplinares melhores do que nas escolas públicas do sistema.

Em outras palavras, quando se desconta a vantagem socioeconômica dos alunos das escolas privadas e as vantagens materiais e instrucionais inerentes a esse tipo de instituição, a pequena diferença remanescente entre o desempenho dos estudantes das escolas privadas e das públicas pode ser associada aos níveis mais altos de autonomia sobre o currículo e sobre os recursos das escolas privadas.

De facto, o PISA mostrou que, quando as escolas públicas recebem o mesmo grau de autonomia e são capazes de atrair uma população de estudantes semelhante à das escolas privadas, a vantagem destas desaparece em 12 dos 16 países da OCDE em que ela existia. Portugal, infelizmente, não faz parte desses 12.

Quando têm opção, os pais escolhem o que acreditam ser a melhor escola para os seus filhos. O desempenho da escola geralmente depende da qualidade do ensino oferecido, do meio socioeconômico dos seus alunos e da composição do seu corpo discente. Entre os países da OCDE, e especialmente entre os países e economias parceiras, as escolas – sejam elas públicas ou privadas – que atendem estudantes privilegiados tendem a conseguir mais recursos educacionais e a sofrer menos com a falta de professores. Além disso, os alunos privilegiados tendem a demonstrar atitudes mais positivas com relação à educação, de forma que o ambiente de disciplina nas turmas que esses estudantes frequentam é, em geral, mais propício à aprendizagem.

Assim, quando os pais preferem escolher uma escola privada para seus filhos, estão selecionando a maior probabilidade de que eles assistam às aulas com alunos de *status* socioeconômico igual ou mais elevado, de que os recursos destinados a essas aulas, na forma de professores ou materiais, sejam de qualidade melhor e de que essas aulas sejam mais ordeiras e motivadoras.

O PISA mostra, no entanto, que as escolas públicas com populações de alunos do mesmo nível oferecem as mesmas vantagens, mesmo que a escola pública comum, com um corpo discente heterogêneo, geralmente não as ofereça.

Se tanto as escolas privadas como as públicas puderem competir para atrair alunos e desfrutar de igual autonomia em termos de currículo e recursos e se o número de estudantes de meios favorecidos – e seu impacto na qualidade das oportunidades educacionais, tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas – for constante num sistema educacional, não se verifica no PISA nenhuma relação entre o percentual de escolas privadas em um sistema educacional e o desempenho deste.

Para concluir: As escolas privadas – e as escolas públicas com alunos de meios socioeconômicos mais favorecidos – beneficiam os estudantes que as frequentam; mas não existem evidências que sugiram que as escolas privadas ajudem a melhorar o nível de desempenho do sistema escolar como um todo.”

Este estudo da OCDE avança desde já com algumas indicações que são fundamentais para perceber a discrepância do desempenho das escolas não se ficando pela mera avaliação dos resultados obtidos em exames nacionais.

Se se pretende discutir o que falha na escola pública, é incontornável referir que já nos anos 60 do século passado ela entra em crise tornando-se reprodutora das desigualdades em vez de garantir um dos seus objetivos fundamentais que seria o de assegurar e de promover a igualdade e a emancipação social.

No entanto, é preciso não esquecer que a escola não existe no vazio, pelo contrário, ela insere-se num contexto social desigual que lhe é anterior, e a escola concebida como um bem é encarada naturalmente pelos diferentes atores de acordo com os seus poderes, sendo ela própria, de certo modo, resultado das próprias divisões que existem na sociedade. O objetivo que lhe colocaram de, só por si, ser capaz de transformar uma sociedade desigual numa sociedade igualitária é que está, provavelmente, errado.

Aliada a esta circunstância surge um discurso neoliberal que entra bem no ouvido da opinião pública baseado no senso comum, nas representações que toda a gente reproduz facilmente. É fácil dizer que a escola não funciona.

É claro que a partir do momento em que as forças neoliberais, que tentam transformar tudo em mercadoria, correspondendo às motivações dos agentes económicos, reconhecem que a educação pode também ser vista como uma mercadoria que se apresenta competitiva numa sociedade também altamente competitiva, existe a vontade em transformar a educação também numa mercadoria, isto é, transferi-la para o campo do mercado com base numa política de escolha pública. Com esta aparente liberdade de escolha, os pais escolheriam as melhores escolas e estaria naturalmente resolvido o processo de seleção. Por outro lado, é evidente o interesse económico nesta área, encarada como mais um sector onde as forças mais poderosas da sociedade podem ir buscar lucro.

Segundo Roger Dale (1994), em termos gerais, os objetivos principais da “Nova Direita”⁴ para a educação são retirar custos e responsabilidades ao Estado e, ao mesmo tempo aumentar a eficiência e a capacidade de resposta, garantindo mais qualidade do sistema educativo. A forma mais fácil de atingir estes objetivos passaria por tornar a educação uma atividade mais comercial. Assim as famílias teriam mais possibilidades de escolha não tendo que aceitar o que lhes é oferecido e as escolas tornar-se-iam mais eficazes. Só espero que não se caia na velha máxima de Henry Ford acerca do Modelo T “Pode escolher a cor que quiser, desde que seja preto.”

A perspetiva da *nova direita* é uma perspetiva política conservadora. Os seus defensores acreditam na meritocracia e consideram que a concorrência é boa para a nossa sociedade. Aham que algumas pessoas são mais talentosas do que outras, valorizam essa discriminação e defendem ainda que a escola deve ensinar valores e princípios partilhados preparando os alunos para uma ideia semelhante de sociedade.

⁴ Poderemos defini-la como a Direita que avançando para um diálogo com a Ciência e incorporando novas áreas de preocupação, veio a confirmar cientificamente noções que já eram património da Direita tout-court. Ou seja: a "Nova Direita" trouxe à Direita a confirmação científica das suas principais noções.

Estas ideias colocam em risco valores que são fundamentais como a igualdade de oportunidades e todo um caminho percorrido na conquista e defesa de uma escola democrática e inclusiva, entendendo-se aqui a inclusão como uma forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação básica de qualidade a todos os indivíduos proporcionando condições de participação de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que deverá ser construída tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

Se entendermos por democratização da escola o facto de os alunos permanecerem nela mais tempo e do número de diplomas ser cada vez maior, então podemos considerar que houve democratização.

No entanto, se considerarmos que democratização da escola é dar a todos os alunos, independentemente do seu meio social e cultural de origem, as mesmas oportunidades de sucesso, então ainda estamos muito longe de alcançar esse objetivo.

Poderíamos ter garantido, no entanto, todas as condições para proporcionar a igualdade de oportunidades. Com o mesmo ponto de partida e um percurso igual para ser percorridos por todos, pelo menos no que diz respeito ao ensino obrigatório e gratuito, os “melhores” alunos, os mais inteligentes, os que estudam mais, tenham a obrigação de obter os melhores resultados independentemente do seu estrato social.

A verdade é que todos têm acesso à escola, mas os alunos oriundos das classes mais desfavorecidas continuam a apresentar níveis de insucesso e de abandono mais elevados.

O neoliberalismo considera que o mundo deve ser guiado pelo mercado. O neoliberalismo é o fundamentalismo da nossa sociedade. (O mercado parece-se cada vez mais com Deus: é omnipresente, todo poderoso e imprevisível). Paulo Freire (1995:32) disse: “A perspectiva neoliberal reforça a pseudoneutralidade da prática educativa, reduzindo-a à transferência de conteúdos para os educandos, a quem não se exige que os compreendam para os aprender”. Essa neutralidade conduz a que se reduza a formação a um simples adestramento

A história da educação está marcada pelo mito da fabricação de um ser humano novo. Meirieu, no seu livro *Frankenstein Educador* (1998), faz algumas reflexões a partir dos mitos de Frankstein, Pigmalião e Pinóquio para questionar a conceção de educação como projeto de domínio do educando e o quanto esse desejo de domínio conduz ao fracasso. Em vez de tentar “fabricar”, o pedagogo deve permitir ao outro construir-se a si próprio. Diz Meirieu (1998: 73) que a educação não é fabricação, é formação, é uma aventura imprevisível e o normal, é que “a pessoa que se constrói frente a nós não se deixa levar e muitas vezes se opõe a nós, simplesmente para nos fazer lembrar que não é um objeto em construção e sim um sujeito que se constrói.”. Educar é negar-se a entrar nessa lógica.

Voltando a Santos Guerra, (2003:115) “Não se pode pôr um ser no mundo para depois o abandonar. Não se pode confundir educação com fabricação. Frankenstein calculou mal. Meirieu (idem: 115) diz: “Em vez de aceitar a tarefa desde logo complexa e difícil, pela qual

um homem introduz outro no mundo e o ajuda a construir a sua diferença, enreda-se num projeto infernal que só podia conduzi-los, a ele e à sua criatura, a uma corrida para a morte, para solidões polares desérticas em que reinam definitivamente o frio e a desolação.”.

Estão elencados alguns males da escola, mas no entanto acredito que ela apresenta muitas virtudes que temos de fazer sobressair de forma a manter alguma fé de que ainda é possível retomar os seus princípios, aqueles para que foi criada garantindo a todos a igualdade de oportunidades e a liberdade de aprender em ambientes motivadores.

A escola terá que reconhecer o conhecimento que existe para além das suas portas e que em alguns casos arriscaria dizer, só existe para além delas, para que ela se assuma como um processo de continuidade com a vida.

É importante saber quais os interesses, experiências, expectativas e conhecimentos reais dos estudantes e, embora não sendo fácil, poderia ser feita uma tentativa no sentido de saber o que gostam de fazer em casa, com os amigos, que expectativas têm, o que sabem acerca de...

Freinet escreveu sobre isso:

Percorríamos as pelas ruas e os caminhos, embriagados pelo ar livre, nutridos por um labor que tinha para nós um sentido profundo, ligados à nossa vida presente e futura, com jogos naturais e os cantos das aves. As preocupações? Só raramente nos acompanhavam. (...) A vida chama-a a si e impele-a para a frente com um optimismo confiante e prometedor.

Aproximávamo-nos da escola. As ideias não nos faltavam certamente, e ideias bem originais; as falas surgiam rapidamente, com subtileza e humor, as iniciativas abundavam, boas ou más. E depois, bruscamente, ouvia-se a sineta; produzia-se imediatamente como que um vazio no nosso ser. A vida detinha-se ali, a escola começava: um novo mundo, totalmente diferente daquele em que vivíamos, com outras regras, outras obrigações, outros interesses, ou, o que é mais grave, com uma ausência por vezes dramática de interesse. (1975: 52-53)

Segundo uma perspetiva construtivista, os professores deveriam atuar como facilitadores da aprendizagem, encorajando os estudantes a descobrir os princípios por si próprios.

Penso que se evidencia a emergência em criar ruturas com processos de trabalho instalados na escola, cada vez mais centrados no produto e muito pouco preocupados com os processos, assiste-se cada vez mais ao reavivar do conceito de educação como sinónimo de fabricação e adestramento. Os alunos são treinados para os exames, para a “resposta tipo” como garantia de um melhor resultado que possa corresponder a um melhor lugar no ranking. As escolas à falta de melhor esgrimam-se com ser “a melhor escola da região”, com ter “o melhor resultado em português, em matemática...”. O que é feito daqueles que não contribuem para o ranking...

Acho que agora nos devemos permitir centrarmo-nos nos alunos, nas suas necessidades e dificuldades, não numa perspetiva paternalista de fazer o melhor por eles, mas criando condições para que eles possam construir os seus próprios projetos de aprendizagem em cooperação e colaboração com os seus pares.

Não entendo a escola como sendo um espaço onde podemos referenciar a inovação pedagógica esta por norma ocorre fora de ambientes escolares formais, devido a um conjunto de condicionantes que têm a ver diretamente com a forma como este estão organizados, dos seus objetivos, do currículo, do tempo, do espaço e dos seus processos pedagógico-didáticos. Todos estes aspectos podem ser limitadores da aprendizagem, pois são reguladores do ensino e estão orientados para ensinar conteúdos que, na maior parte do tempo não correspondem às necessidades dos alunos e às suas motivações. Inovação pedagógica enquanto rutura com o paradigma de ensino ocorre normalmente noutras condições, que apesar de serem possíveis ocorrer na escola por norma não ocorrem.

Críticos radicais como Ivan Illich (1971) afirmaram que só seria possível haver uma verdadeira aprendizagem se as escolas fossem todas abolidas.

Fomos, e ainda somos, ensinados (isto é, escolarizados) a pensar no "sucesso" como sinónimo, ou pelo menos dependente, da "escolarização", o que historicamente não é verdade pelo menos quando nos centramos no mundo intelectual ou financeiro. Muitas pessoas, ainda hoje, encontram uma maneira de se educar a si próprias sem recorrer a um sistema obrigatório diretamente vinculado à escola que, muitas vezes, mais parece uma prisão. Porquê, então, fazer com que se confunda "educação" apenas com escolarização? Qual é exatamente o objetivo da escola pública?

Estamos perante uma escola que cada vez mais nos prepara para o passado e não para o futuro mais centrada no seu umbigo e temo que as possibilidades de mudança estejam comprometidas.

Não resisto a contar-lhe uma fábula de Augusto Monterroso (1997), que provavelmente já conhecem

Há muito, muito tempo atrás, num dos dias mais quentes de Inverno, o Diretor da Escola entrou de surpresa numa sala onde o Grilo dava aos seus alunos grilinhos uma aula sobre a arte de cantar, precisamente no momento em que explicava que a voz do Grilo era a melhor e a mais bela de todas as vozes, uma vez que se produzia mediante o adequado bater das asas contra a couraça, ao passo que os Pássaros cantavam pessimamente porque só utilizavam a garganta, obviamente o órgão do corpo menos indicado para emitir sons doces e harmoniosos. Ao escutar aquilo, o Diretor, que era um Grilo muito velho e muito sábio, acenou várias vezes com a cabeça e retirou-se satisfeito com o facto de, naquela Escola, tudo continuar como nos bons velhos tempos.

A escola apresenta um carácter fundamentalmente narrativo: um sujeito que narra, o professor, e os objetos pacientes, recetivos, ouvintes, os estudantes. Os conteúdos, quer sejam valores ou dimensões empíricas da realidade, tendem a tornar-se sem vida e petrificados durante o processo de narração. O professor fala acerca da realidade como se esta fosse imóvel, estática, compartimentada e previsível. Ou então faz explanações sobre um tópico completamente alheio à experiência existencial dos alunos. A tarefa do professor é "encher" os alunos com os conteúdos da sua narração, sendo estes considerados seres passivos onde se "deposita" o conhecimento com o objetivo de criar um repositório de respostas, "educação bancária". (Freire, 1998).

Embora a educação seja vista como uma experiência pessoal, uma interação pessoal, um movimento pessoal de avanço, uma aprendizagem pessoal e ensinar e aprender façam

parte da mesma experiência, a escola preocupa-se demasiado com a “arte de ensinar” e com o desenvolvimento de competências de ensino e continua a olhar para as competências de aprendizagem como um filho menor ou, como refere Papert (2008: 87), “A arte de aprender é uma órfã académica”.

Poderemos, mesmo assim, considerar a escola pública um espaço privilegiado para a inovação? Depois do que até aqui foi dito que sentido é que isto faz. Se por um lado se reconhece as limitações da escola para inovar por outro lado podemos encontrar nela um conjunto de condições que se consubstanciam com as ideais para promover e ocorrer a aprendizagem.

Na cultura europeia ocidental este foi um espaço criado e configurado para garantir aos mais novos os meios culturais e instrumentais para a continuidade dos sistemas políticos e económicos, para a reprodução social, e este papel a escola tem cumprido com esmero.

Paulo Freire (1991: 35 e 75), quando se refere à possibilidade de mudar a escola pública, diz-nos: “Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras (...). É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus nos-acuda (...).

Ou seja, a mudança na escola tem que envolver tudo e todos.

De facto, pouco a pouco, as coisas movem-se, evoluem, transformam-se. A escola – como a fábrica, como a família, como o hospital, como a sociedade toda – não existe como uma coisa fixa, parada, imutável. A escola de hoje, apesar de todos os defeitos e transformações, não é mais a mesma de há dez, vinte ou cinquenta anos atrás. Ela não é estática nem intocável. A forma que a escola assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação, que é continuamente impulsionando por tensões, conflitos, esperanças e tentativas alternativas. Em função das pressões dos grupos sociais, das inovações científicas ou das próprias necessidades da economia, a escola muda, adaptando-se sempre aos novos tempos.

E Paulo Freire (1980: 7) acrescenta que

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente. A compreensão do seu *estar sendo*, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela – a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior. As relações entre eles – subsistema e sistema maior - não são contudo mecânicas. Se não se pode pedir á escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne alavanca das transformações sociais, não se pense, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra. (...) Daí também que não seja a *escola* a que se encontra em crise, como astuta e ingenuamente se insiste em apregoar. Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou

naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de quem e contra quê.

A grande maioria das reformas e inovações pelas quais a escola passa são simples retoques de fachada: edifícios mais modernos, programas mais atualizados, utilização de novas tecnologias, etc. Estas novidades não tocam no essencial: o conhecimento continua a ser transmitido do professor que sabe aos alunos que são ignorantes.

Este conhecimento que vem dos livros ou das palavras do professor, e nunca da experiência e da pesquisa dos próprios alunos, é recebido, memorizado, repetido e arquivado. Nunca é descoberto, testado e recriado pelos alunos. Como consequência, aquilo que a escola ensina pouco ou nada tem a ver com a vida, com a experiência, com as necessidades e os interesses dos alunos.

Em muitas escolas, os professores, motivados por uma profunda insatisfação com estas práticas educativas domesticadoras, têm tentado instaurar uma relação mais autêntica e dinâmica com os seus alunos, procurando desenvolver a sua criatividade e autonomia.

Apesar dos seus pontos de partida e dos seus diferentes quadros de referência, estas pedagogias alternativas têm todas em comum a tentativa de inverter o processo educativo: o conhecimento, em vez de ser transmitido pelo professor para o aluno, passa a ser o resultado de pesquisas e experiências vividas e analisadas.

Uma primeira perspetiva, centrada sobre a criança, procura articular toda a vida escolar em torno da atividade dos alunos. Não se trata mais de transmitir conhecimentos ou seguir um programa oficial, mas sim de fornecer recursos e instrumentos aos alunos para que eles possam reagir ao seu meio ambiente e construir, pouco a pouco, as noções próprias ao seu desenvolvimento intelectual. A partir desta premissa, torna-se evidente que ensinar só tem sentido se o educador é capaz de se colocar à disposição do aluno, de se adaptar à sua linguagem, à sua conduta e aos seus modos de socialização.

As experiências da escola “ativa ou escola “nova”, desencadeadas por educadores como Montessori, Freinet ou Decroly, que colocaram em prática estes princípios nas suas próprias salas de aula, continuam até hoje a ser uma referência. As noções de inventividade, criatividade e de atualidade ainda são inovadoras e ameaçadoras, num sistema escolar que continua, apesar de tudo o que foi dito, repetido e provado, a defender a ideia falsa de que é o ensino que causa o desenvolvimento do aluno, ao contrário de reconhecer, que é a aprendizagem da criança que permite o desenvolvimento.

A aprendizagem não é o resultado do ensino, mas uma conquista pessoal e ocorre num contexto social específico e dinâmico. Os contextos culturais e os significados culturais devem ser levados em consideração porque estas referências são parte e produto do processo de aprendizagem. Aprende-se em, de, para, no sentido de... meios culturais. Segundo Papert (1993) o fundamental é fazer com que o conhecimento que está a ser trabalhado tenha sentido, isto é, que a aprendizagem seja significativa. A colaboração de outras pessoas pode ser muito útil para clarificar conceitos ou procedimentos, mas a verdadeira aprendizagem não ocorrerá até que haja pensamento reflexivo e apropriação por parte do indivíduo.

Numa perspetiva construtivista a aprendizagem é baseada na premissa de que refletindo sobre as suas experiências, o indivíduo constrói a sua própria compreensão do

mundo em que vive. Cada um gera as suas próprias “regras” e “modelos mentais” que usa para dar sentido às suas experiências.

Aprender significa construir o seu próprio significado e não memorizar as respostas “certas” e regurgitar os significados de outra pessoa qualquer.

Para Vygotsky o sujeito interioriza formas de funcionamento psicológico assimiladas através da cultura, mas ao incorporá-las torna-as suas, reelabora-as, recria-as e incorpora-as às suas estruturas. A aprendizagem encontra-se diretamente relacionada com o desenvolvimento histórico-social do sujeito. O desenvolvimento não acontece sem a presença da aprendizagem e esta constitui-se fonte de desenvolvimento.

Paralelamente é de toda a importância privilegiar a sua evolução socio afetiva.

Os sujeitos vivem, também, um processo de crescimento afetivo e social, caracterizado por uma progressão de estádios ou de etapas constitutivas da sua personalidade. O seu comportamento na sala de aula, a sua atitude em relação ao professor, a sua disponibilidade e motivação para os deveres escolares dependem da maneira como eles vivem o seu próprio desenvolvimento.

Os ensinamentos de Piaget, Vygotsky e Papert, foram fundamentais para que possamos entender as relações que devem acontecer entre as crianças e os objetos e para caracterizar as situações que deverão fazer parte do seu ambiente de aprendizagem. As novas relações devem determinar novos papéis que deverão ser assumidos pelos diferentes profissionais da escola.

A mudança não deve limitar-se às pessoas mas tem de alargar-se à qualidade das interações que os alunos devem ter com os objetos e as atividades a realizar. Agora não basta fazer para alcançar a resposta, esta obtém-se pela qualidade das interações que possam estabelecer com o que está a ser feito, de forma a proporcionar a alterações dos esquemas mentais.

Assim as atividades têm de ser estimulantes para que o aluno se possa envolver nas tarefas. Devem ser criadas oportunidades para interações significativas entre professores e alunos e dos alunos com a tarefa. Isto levará necessariamente a uma alteração significativa nos papéis e ações que acontecem na escola.

Fazer com que a escola se adeque às mudanças exigidas pela sociedade do conhecimento, é um dos principais desafios da educação. A escola é um espaço de trabalho complexo, que envolve, para além de professores e alunos, outros fatores. A inovação não depende exclusivamente da intervenção destes dois agentes (professores e alunos), passa necessariamente por outro tipo de decisões: alterações curriculares; trabalho de equipa; uso das novas tecnologias.

É preciso pensar no novo papel do professor não só no que diz respeito ao seu desempenho em sala de aula, mas também em relação ao currículo e à escola.

Qualquer mudança a acontecer na escola tem de envolver todos os participantes no processo educativo: alunos, professores, direção da escola, pais e comunidade. A mudança tem de ser encarada como um processo em construção, que terá de ser realizada por todos e preferencialmente com o apoio de entidades que possam acompanhar essa mudança

fornecendo-lhe os suportes científicos e técnicos necessários. Aqui as universidades poderão ter um papel fundamental.

A organização do espaço escolar terá que ser revista, as tarefas poderão acontecer no mesmo local, mas em tempos diferentes. Cada aluno poderá estar a realizar uma tarefa em tempos e níveis diferentes. A tecnologia de informação e comunicação poderá favorecer a colaboração entre os alunos para o desenvolvimento de atividades intelectuais ao mesmo tempo mas em espaços diferentes. A escola pode ainda tornar-se num espaço onde alunos e especialistas se encontram para refletir e reelaborar as suas ideias.

Nesta nova escola, o conhecimento é construído com base na realização concreta de uma ação que produz um produto visível, que seja do interesse pessoal de quem o produz. Assim o currículo deve ser construído pelo professor em conjunto com os alunos e servir de orientador e de baliza das tarefas e atividades a realizar e não como prescrição daquilo que deverá ser feito.

Os professores continuam a ter um lugar fundamental mas agora como facilitadores, supervisores e consultores dos alunos no processo de resolução de problemas. Terão que saber desempenhar um papel desafiador, mantendo vivo o interesse dos alunos, incentivando relações sociais, de modo que os alunos possam aprender uns com os outros e saber como trabalhar em grupo. O importante é que o professor desencadeie mecanismos que proporcionem o questionamento constante e a reflexão sobre os resultados do trabalho com os alunos, para poder reelaborar e melhorar a qualidade da sua atuação neste novo ambiente de aprendizagem.

A preocupação com os alunos, com o destinatário do processo de formação, seja ela cognitiva, afetiva ou social, implica em geral uma reflexão sobre o lugar onde se situa o educador e uma modificação do seu papel dentro da sala de aula. Estas tomadas de consciência, por sua vez, costumam conduzir a uma reestruturação da vida da sala de aula e a uma tentativa de gestão em comum dos métodos de trabalho adotados. Todo este processo de questionamento da pedagogia tradicional pode ainda promover uma crítica da instituição escolar, pelos limites que ela impõe ao desenvolvimento de qualquer experiência efetiva.

Assim, qualquer professor que ouse uma experiência nova é levado quase necessariamente a ter em conta os diferentes aspectos aqui mencionados. A sua própria experiência, pela rutura que ela implica em relação às práticas tradicionais, irá sensibilizá-lo a conhecer as diferentes dimensões de uma pedagogia mais criativa, participativa e democrática.

Porém, estas experiências de transformação da relação professor/aluno e do que se passa dentro da sala de aula dificilmente vão além do raio direto de ação dos educadores que as animam. A meu ver, enquanto a sociedade como um todo continua centralizada, hierarquizada e especializada, enquanto a grande maioria dos cidadãos continuar a ser destituída, na sua vida individual e coletiva quotidiana, de qualquer poder de ação criadora e autónoma, a generalização, para não dizer a própria sobrevivência, destas tentativas de construção de uma nova escola será bloqueada pela confiança e pela oposição dos que controlam o sistema educativo oficial.

É certo, porém, que estas experiências, ao aproveitarem as brechas existentes e ao utilizarem os espaços disponíveis, esgotam o campo do possível no interior da escola. Os professores, os pais e os alunos que conseguem criar esses espaços de liberdade e de experimentação fazem da sua prática educativa uma negação viva do modo de organização social dominante e do tipo de escola seletiva e elitista que lhe é funcional.

Mesmo quando elas parecem numericamente insignificantes, mesmo quando o seu crescimento é entravado por obstáculos e dificuldades de todo o tipo, mesmo se o seu impacto sobre o conjunto do sistema educativo for reduzido, as experiências alternativas têm um efeito exemplar. Elas estimulam a imaginação e servem como inspiração e ponto de referência para todos aqueles que gostariam de viver uma educação que não seja simplesmente uma aprendizagem da desigualdade e uma experiência de dependência.

A verdade é que as mudanças na escola têm sido lentas e, por vezes, imperfeitas. Já passaram mais de cem anos desde que John Dewey fez as suas primeiras críticas à escola tradicional, considerando que a criança não era um recipiente vazio à espera de ser “recheado” e de que a aprendizagem passava pelo envolvimento ativo do aluno nas tarefas, dando origem à chamada “*educação progressista*”, e muitas são já as gerações de professores que estudaram nas suas escolas de formação a contribuição científica de Jean Piaget, no âmbito da psicologia do desenvolvimento cognitivo e das suas repercussões na educação. Estes dois autores contribuíram para o desenvolvimento de movimentos pedagógicos inovadores, mas que com o tempo se foram esbatendo, acabando, segundo Papert, por se transformar em fachada. Ainda segundo este autor, e apesar da presença constante de Piaget na formação dos professores, necessitamos estar munidos de um “*microscópio mental*” para encontrar a sua influência na escola.

Muitos dos principais problemas da educação estão fora da escola. A escola própria de um modo de produção industrial não faz senão prolongar e reforçar, em vez de equilibrar e corrigir, a ação desintegradora, infantilizante e domesticadora da sociedade de consumo e do Estado.

Por isso mesmo, é que considero que uma outra educação só será possível em grande escala quando a experiência quotidiana de cada cidadão, de cada comunidade ou de cada grupo social, na sua vida e no seu trabalho, na forma como se comporta e nas suas relações com os outros, transformando-se em fonte de questionamento, de criatividade, de participação e em última análise de conhecimento. A reestruturação do modo de produção e de organização social no qual vivemos é um processo inseparável da reinvenção de contextos e das modalidades de aquisição do saber.

Só uma nova maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja mais monopólio da instituição escolar e dos professores, mas uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada a todas as dimensões da vida quotidiana dos seus membros.

Este é no fundo um discurso de esperança.

A Escola, querida pela sociedade, pensada pelo Homem e inventada pelo Diabo, segundo José Pacheco (2000: 123), foi

...ao longo de mais de dois séculos, inútil, perversa, resistente, matreira, mestre em estratégia de sobrevivência, estendeu tentáculos, fintou a História, gerou anticorpos,

aprendeu a legitimizar-se, sublimou crises que conduziram à falência de instituições tão caducas quanto ela, fossilizou-se.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, P. In B. Harper et al (1980). *Cuidado Escola!*. São Paulo: Editora Brasiliense. (p. 7).
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guerra, M. (2003). *No coração da Escola - Estórias sobre a Educação*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Meirieu, P. (1998). *Frankstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Monterroso, A. (1997). *A ovelha negra e outras fábulas*. Madrid: Alfaguara.
- Pacheco, J. (2000). *Quando eu for grande quero ir à primavera*. Porto: Profedições, Lda/Jornal A Página
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine – Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.