

A ESCOLA TEM FUTURO?

DAS PROMESSAS
ÀS INCERTEZAS

Rui Canário



C213e Canário, Rui

A escola tem futuro? Das promessas às incertezas /
Rui Canário. – Porto Alegre : Artmed, 2006.
160 p. : il. p&b ; 23 cm.

ISBN 978-85-363-0696-4

1. Educação – Escola. I. Título.

CDU 371

Catálogo na publicação: Júlia Angst Coelho – CRB 10/1712

Reimpressão 2007



2006

4. Escola e educação não-escolar	113
Uma janela para a educação	113
Formação e experiência	120
Uma sociedade sem escola?	129
5. O que esperar das ciências da educação?	141
As ciências da educação são úteis?	141

ESCOLA: CRISE OU MUTAÇÃO?

O EDUCADOR NO OLHO DO FURACÃO¹

Quero partilhar com educadores uma reflexão sobre o que convencionalmente se designa por “crise da escola”. É uma satisfação, mas também uma responsabilidade fazê-la. Há mais de 30 anos sou professor e tenho trabalhado em todos os níveis do sistema de ensino, com crianças, jovens e adultos, em contextos urbano e rural, na formação profissional e na animação cultural. Mas sou também pesquisador, e é a partir desta dupla experiência que vou expor um ponto de vista sobre os problemas atuais da escola e dos professores.

As múltiplas e reiteradas reformas educacionais, que nas últimas quatro décadas têm varrido os sistemas de ensino por todo o mundo, não conseguiram traduzir-se em uma resposta pertinente aos problemas que vêm afetando os sistemas escolares de forma recorrente e intensa. O sentimento generalizado e por vezes difuso de insatisfação que foi se instalando a partir do final da década de 1960, designado como uma “crise mundial da educação” deve, fundamentalmente, ser lido como uma crise da escola. No epicentro desta crise estão, naturalmente, os professores, que durante esse período viram abalados alguns dos fundamentos da sua identidade profissional. O objetivo principal deste trabalho é contribuir para uma compreensão mais lúcida da natureza dessa crise, caracterizando-a, propondo uma leitura interpretativa e procurando enunciar algumas pistas para a sua possível superação.

Vivemos, hoje, uma situação ao mesmo tempo problemática e paradoxal. O século XX marcou o triunfo decisivo da escolarização, cujo desenvolvimento foi suportado e acompanhado por um conjunto de promessas que tem origem no Século das Luzes e que associam *escola, razão e progresso*. A realidade, porém, não confirmou as promessas, o que explica que, relativamente à edu-

cação escolar, se tenha passado da euforia ao desencanto. Com efeito – e aqui reside o paradoxo –, quanto mais as nossas sociedades se escolarizam, mais se confrontam com problemas de ordens social e ambiental que configuram autênticos impasses de civilização. Verifica-se que há um desequilíbrio acentuado entre o conhecimento científico e técnico que marca as nossas sociedades, por um lado, e, a imaturidade social e política, por outro, expressa na incapacidade de controlar os efeitos indesejáveis do progresso. Como escreveu Ladislau Dowbor (no prefácio à obra de Freire *A sombra desta mangueira*, 1995):

(...) o ser humano maneja hoje tecnologias incomparavelmente mais avançadas do que a sua maturidade política. Isto pode ser constatado através da destruição da vida nos rios e nos mares, da erosão da camada de ozônio, do aquecimento global, das chuvas ácidas, da erosão dos solos, da expansão do consumo de drogas, (...) a humanidade não poderá sobreviver sem formas mais avançadas de organização social.

É nesse quadro que aumenta a importância da educação e a responsabilidade dos educadores. Pede-se à educação, entendida em um sentido amplo como um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos encontrar uma “saída” para as questões de civilização que nos atingem. A resposta a este tipo de desafio implica concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente. Esta maneira de encarar a educação remete, necessariamente, a uma ruptura com aquilo que Paulo Freire designou por concepção “bancária da educação”. É neste sentido que defendo, como idéia central, a tese de que uma reinvenção da escola e do ofício de professor supõe um questionamento crítico e a superação da forma escolar, ou seja, do modo como a escola atual concebe os processos de aprender e ensinar.

Estamos frente a uma tarefa que não é fácil (temos problemas, mas não temos soluções), mas que também não é impossível (não estamos condicionados por nenhum determinismo). É oportuno lembrar, aqui, as palavras de Freire (2000), para quem o futuro deve ser visto como problemático, mas não como inexorável:

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defendermos do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?

Organizarei este texto em função de quatro momentos:

- Primeiro, tentarei, de modo retrospectivo, proceder a um balanço educativo do último século.

- Em seguida, procurarei identificar, de forma prospectiva, caminhos de superação da crise atual.
- Depois, situarei, no contexto atual, o modo como os professores vivem a sua profissão.
- Finalmente, enunciarei algumas das condições para uma reinvenção do ofício de professor.

Balanço da educação no século XX

Um balanço da educação no século XX é quase inevitavelmente um balanço da educação escolar, na medida em que a instituição escolar foi, progressivamente, tornando-se o único ponto de referência de toda a ação educativa. A partir daí, o século XX é marcado por três fatores principais: por um lado, a hegemonia da forma escolar; por outro lado, a naturalização e a persistência da configuração organizacional do estabelecimento de ensino; por último, as mutações sofridas pela instituição escolar, que passou, sucessivamente, de um modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente, para um terceiro, marcado pela incerteza.

A hegemonia da forma escolar

Durante séculos, as aprendizagens foram realizadas em continuidade com a experiência e por imersão na própria realidade social. Acontece que a escola – invenção histórica recente – instituiu um espaço e um tempo distintos, destinados às aprendizagens. Consagrou, por um lado, a dicotomia aprender-agir e, por outro, modalidades de aprendizagem que se baseiam não na continuidade, mas na ruptura com a experiência. A separação da realidade social produziu um efeito de fechamento da escola sobre si mesma, cujos inconvenientes estão bem patentes no desejo recorrentemente manifestado de “figar a escola à vida”. Subestimar a experiência dos aprendentes tem-se traduzido em um déficit de sentido do trabalho escolar, marcando negativamente a relação com o saber.

Para melhor ilustrar o que entendo por forma escolar e quais as suas principais características, vou recorrer a três histórias que apresento com fins didáticos.

A primeira, que dizem ser real, passou-se em um curso para a Marinha, onde existia o bom princípio (suponho que continua a existir) de ensinar todos a nadar. As aulas de natação começavam, contudo, por se realizar fora da piscina, onde se aprendiam e exercitavam os movimentos dos braços e das pernas. No grupo de recrutas havia um indivíduo que era campeão de natação, um desportista com vários títulos conquistados. Então, ele achou que se justificaria ser dispensado e foi falar com o oficial responsável que o olhou de

alto a baixo e concluiu, peremptório: "Bom, talvez você saiba nadar bem dentro da água, fora da água você não sabe, não". Obviamente, não o dispensou.

A segunda história foi vivida por mim, como pai de uma aluna da sétima série que, na seqüência de uma aula de geografia, veio me pedir ajuda para fazer o trabalho de casa. A tarefa consistia em responder à pergunta "O que é o zênite?". A definição já estava escrita no caderno, para onde os alunos tinham copiado o que a professora escrevera no quadro. A dúvida residia em saber se o que pediam era, apenas, voltar a copiar o que já fizera algumas horas antes. Esclarecida a questão (afirmativamente, claro), perguntei-lhe se ela e os colegas tinham percebido a definição que dizia assim: "Zênite é o ponto da abóbada celeste tocado por um eixo imaginário que passa pelo centro da terra e atravessa a sua cabeça". A resposta (negativa) foi esclarecedora: a professora tinha dito que não se preocupassem porque a abóbada celeste não existia, o eixo também não, porque era imaginário, e o zênite ainda menos. Era necessário saber por que fazia parte do programa.

A terceira história diz respeito a um exame de física e fora passado pelo célebre físico Niels Bohr, a quem, em uma prova oral, o professor teria perguntado como se media a altura de um edifício, com base na utilização de um barômetro. A resposta esperada tinha como base a variação dos valores da pressão atmosférica, medida na base e no topo do edifício. O aluno foi propondo soluções, sucessivamente rejeitadas pelo professor por não corresponderem a uma "boa resposta":

- Primeira solução: deixar cair o barômetro do telhado e calcular a altura do edifício a partir da medição do tempo gasto na queda (recorrendo a um cronômetro).
- Segunda: pendurar o barômetro com uma corda, a partir do telhado e até tocar no chão. Descer e medir a corda.
- Terceira: colocar o barômetro ao sol e determinar a altura do edifício, a partir do conhecimento da altura do barômetro, do comprimento das suas sombras e do próprio edifício.
- Quarta: utilizar o barômetro como unidade-padrão para "medir" o edifício em "barômetros".

Depois de enunciar várias outras soluções e perante um professor previsivelmente irritado, o aluno ainda conseguiu propor, de forma provocativa, uma última maneira de proceder para resolver o problema, recorrendo, desta vez, a competências de natureza social. Tratava-se de utilizar o barômetro como moeda de troca para obter a informação desejada na portaria do prédio.

Estas três histórias, contadas de forma deliberadamente caricatural, permitem evidenciar algumas das características mais marcantes da forma escolar. São elas: o menosprezo pela experiência não-escolar dos alunos, que tendem sempre a ser encarados como uma "tábula rasa" (história da natação), a freqüente dificuldade ou incapacidade que os alunos têm em atribuir sentido

às tarefas escolares que lhes são impostas (história do zênite) e, por fim, a tendência da escola para ensinar soluções, ou seja, para dar respostas, subestimando a capacidade de pesquisa e de descoberta, que exige competências para equacionar problemas e imaginar diferentes soluções. Não esqueçamos que a maior parte dos problemas importantes têm um caráter aberto e indeterminado, admitindo uma pluralidade de soluções possíveis.

Esta forma escolar de conceber o processo de aprender foi, progressiva e tendencialmente, constituindo-se como a única maneira de conceber a educação, o que teve duas conseqüências fundamentais: consistiu em conferir à escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar, e traduziu-se em contaminar todas as modalidades educativas não-escolares, transformando-as à sua imagem e semelhança. Esse empobrecimento do campo e do pensamento educativos privou a própria forma escolar de referenciais exteriores que lhe permitiriam criticar-se e se transformar. Em síntese, durante o século XX, a educação tornou-se refém da forma escolar.

A naturalização da organização escolar

A organização dos nossos estabelecimentos de ensino tem como base uma compartimentação estandardizada dos tempos (aula de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), aos quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. Esta organização pedagógica é uma modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para modalidades de ensino simultâneo, características da escola atual. Esta forma de organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses seqüenciadas. Sustenta uma lógica de repetição de informação, que está na raiz de uma relação pedagógica de cunho autoritário e que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares aos da produção industrial de massa baseada no taylorismo. Tal modalidade de organização tem-se revelado uniforme e estável, o que contribui para que as escolas não sejam somente semelhantes, mas idênticas se forem exibidas as descrições que delas se faz, mesmo que em épocas muito diferentes.

Cubberley, em uma obra de 1916 (citado por Sirotnik, 1994), assim descreve os estabelecimentos de ensino:

As nossas escolas são, em um certo sentido, empresas em que as matérias primas, isto é, as crianças, têm de ser modeladas e transformadas em produtos. As especificações para a manufatura provêm das exigências da civilização do século XX e é tarefa da escola construir os seus alunos de acordo com as especificações apresentadas. Isto exige boas ferra-

mentas, maquinaria especializada, medidas contínuas de produção para ver se o produto está de acordo com as especificações, eliminar gastos na manufatura e uma grande diversidade do produto”.

No final do século XX, o economista político Robert Reich faz uma crítica precisa à escola de massas, por ele identificada ao modelo taylorizado, quando procede à análise dos problemas educativos da transição da sociedade industrial para a pós-industrial. Para Reich (1993), o currículo da escola de massas corresponde a:

(...) uma linha de produção dividida ordeiramente em disciplinas, ensinadas em unidades de tempo preestabelecidas, organizadas em graus e controladas por testes estandardizados, destinados a excluir as unidades defeituosas e a devolvê-las para reelaboração.

Este tipo de organização traduz-se em uma forma específica de tratar o aluno, a partir de uma concepção de exterioridade do saber em relação ao que é ensinado. A sua experiência é tendencialmente ignorada, não lhe sendo reconhecido, portanto, o estatuto de sujeito. Ao longo dos dois últimos séculos, esta forma de organização, que é histórica e contingente, sofreu um processo de naturalização, passando a ser encarada como algo de inelutável, ou seja, como “natural”. Esta naturalização desarma os educadores para uma perspectiva de compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão. Por outro lado, é essa naturalização que explica a permanência deste modelo organizacional, apesar dos ventos de mudança que varreram os sistemas escolares depois dos anos de 1960. É preciso reconhecer que, em vez de as reformas mudarem as escolas, foram as escolas que mudaram as reformas.

As mutações da escola

A escola que temos hoje não corresponde à mesma instituição que marcou a primeira metade do século XX. Durante esse século fomos conhecendo três escolas. A instituição escolar sofreu mutações que podemos sintetizar em uma fórmula breve: a escola passou de um contexto de *certezas*, para um contexto de *promessas*, inserindo-se, atualmente, em um contexto de *incertezas*.

A *escola das certezas* corresponde à escola da primeira metade do século que, a partir de um conjunto de valores intrínsecos e estáveis, funcionava como uma “fábrica de cidadãos”, fornecendo as bases para uma inserção na divisão social do trabalho. Constituindo um pilar central do estado-nação, a escola funcionava em um registro elitista que permitia a alguns a ascensão social, permanecendo isenta de responsabilidades na produção das desigual-

dades sociais. A escola aparecia como uma instituição justa, em um mundo injusto.

O período posterior à Segunda Guerra Mundial marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma escola de certezas para uma de *promessas*. Nesse período, a expansão quantitativa dos sistemas escolares coincide com uma atitude otimista que associa “mais escola” a três promessas: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. É o malogro dessas promessas que justifica a passagem da euforia ao desencanto, assinalada a partir dos anos de 1970. Nessa época, a sociologia da educação evidenciou o papel de reprodução das desigualdades sociais que os sistemas escolares desempenham. Paradoxalmente, a democratização da escola comprometeu-a com a produção de desigualdades sociais, o que fez com que ela tenha deixado de poder ser vista como uma instituição justa em uma sociedade injusta, tendo passado a acentuar níveis de frustração e desencanto que marcam a sua entrada em uma era de incertezas.

A *escola das incertezas* emerge no contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares. A conjugação da crescente raridade dos empregos com a desvalorização dos diplomas escolares torna estes últimos, simultaneamente, imprescindíveis e cada vez menos rentáveis. Assim, para cada um, o sucesso supõe o insucesso relativo dos concorrentes. É dessa forma que a escola passa a estar condenada a alimentar processos de exclusão relativa, configurando-se como um jogo de soma nula (os ganhos de uns correspondem às perdas de outros). Ao mesmo tempo, em um contexto de integração econômica que transcende o nacional, a escola vê desaparecer um dos seus traços institucionais mais marcantes: o de fabricar bons cidadãos no quadro do estado nacional.

O modo como o futuro da educação e da escola poderá vir a se configurar depende da resposta que for dada ao dilema imposto aos sistemas educativos: o de continuarem a se orientar segundo critérios de subordinação instrumental relativamente a uma racionalidade econômica que está na raiz dos nossos graves problemas sociais ou, ao contrário, apostar nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da ação educativa.

Construir o futuro da educação

A construção de uma “outra” educação que represente uma saída positiva para as dificuldades atuais supõe a nossa capacidade de agir em dois sentidos que, já na aparência, são contraditórios. Por um lado, agir no sentido de *superar a forma escolar*, e, por outro, agir no sentido de *reinventar a organização escolar*, o que implica um terceiro eixo de ação, o de *construir uma nova legitimidade para a educação escolar*.

Superar a forma escolar

O movimento da educação permanente emergiu, no início da década de 1970, como o momento mais importante desse século, em termos de ruptura crítica com o modelo escolar cuja expansão acelerada havia conduzido ao impasse nos anos de 1950 e 1960. A publicação do relatório "Aprender a ser", em 1972, pela Unesco, marcou uma mudança no pensamento sobre a educação. Contudo, o último quarto de século foi marcado pela "erosão" dos ideais da educação permanente, relativamente aos quais se deve fazer hoje uma reavaliação crítica.

Encarada como um processo contínuo que, do nascimento à morte, se confunde com o próprio ciclo vital e a construção da pessoa, a perspectiva da educação permanente aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo, segundo orientações que permitiriam superar o domínio quase exclusivo das concepções e práticas escolarizadas. Esta reorganização do processo educativo tem como ponto de referência central a emergência da pessoa como sujeito da formação e se embasa em três pressupostos principais: o da *continuidade* do processo educativo, o da sua *diversidade* e o da sua *globalidade*. A educação permanente, assim concebida, enfatiza a dimensão cívica, indissociável da construção de uma cidade educativa.

A adoção da perspectiva da educação permanente faz o processo educativo coincidir com um processo amplo e multiforme de socialização em que os momentos e a etapa escolares constituem a exceção e não a regra. Em termos educativos, o aluno vê relativizada a sua importância, na medida em que é apresentado como a parte visível de um *iceberg* no qual predominam situações educativas não-deliberadas e não-formalizadas. Superar a forma escolar significa, então, transferir, do ensinar para o aprender, o eixo central das nossas preocupações. Significa considerar a experiência de quem aprende como o principal recurso para a sua formação. Significa, em termos da produção do saber, privilegiar as perguntas por oposição às soluções, ou seja, centrar o conhecimento em um processo de pesquisa. Significa reconhecer o valor insubstituível do erro nos processos de aprendizagem. Se colocarmos um rato em um labirinto e se ele encontrar a saída na primeira tentativa, nada terá aprendido. Para aprender a percorrer o labirinto, o rato precisa de errar. De igual modo, todos temos a experiência de que não há melhor forma de conhecermos uma cidade e aprendermos a nos orientarmos nela do que vagar e nos perdermos. Significa, também, reconhecer a importância decisiva das instituições educativas não-escolares, bem como as virtualidades educativas de instituições que não perseguem explicitamente tais fins. No *iceberg* das situações educativas, as situações de educação não-formal (ou seja, não-escolar) correspondem à sua dimensão não-visível, porque está imersa. Significa, ainda, reconhecer a natureza singular e irreversível das situações educativas, o que implica a sua contextualização nos espaços sociais e a sua inserção na linha do tempo.

Reinventar a organização escolar

As políticas educativas das últimas três décadas foram conduzidas sob o signo da mudança deliberada, assumindo a forma de reformas e inovações. Por um lado, o insucesso dessas políticas tem a ver com a metodologia vertical e autoritária utilizada e, por outro, com uma abordagem analítica e fragmentada que ignora o caráter global e sistêmico do estabelecimento de ensino. Este não é um somatório de professores, alunos e disciplinas, mas, sim, um organismo vivo em que os processos de mudança são ecológicos: a escola e os seus atores mudam em um mesmo tempo e por interação recíproca.

Nesta perspectiva, as escolas deverão, desejavelmente, evoluir no sentido de um funcionamento como comunidades de aprendizagem nas quais o trabalho colaborativo dos professores se possa contrapor à atual situação insular (cada professor, na sua sala de aula, com a sua disciplina e a sua turma). A descoberta de caminhos fecundos que permitam a produção de mudanças qualitativas e pertinentes nas escolas supõe a possibilidade de fazer dos professores produtores de inovações, articulando, no seu exercício profissional, a produção de mudanças com as dimensões da pesquisa e da formação. A produção de inovações, em cada estabelecimento de ensino, assume, portanto, a forma de um empreendimento de aprendizagem coletiva.

Um processo de reinvenção da escola apela para uma ação estrategicamente orientada para a incidência em pontos críticos. Neste processo quero sublinhar três eixos estratégicos de intervenção:

- O primeiro diz respeito à necessidade de romper com a idéia de que a inovação depende, em primeiro lugar, da existência de um acréscimo de recursos. Pelo contrário, a produção de mudanças qualitativas em um sistema, como é o caso de um estabelecimento de ensino, corresponde fundamentalmente à capacidade de *organizar os recursos existentes de modo diferente*. Aliás, tais recursos não preexistem de forma estática, na medida em que um mesmo fator pode ser considerado como um recurso ou como uma limitação. Assim, por exemplo, os alunos ou as famílias podem ser considerados um recurso fundamental da ação educativa ou, como é amplamente documentado em trabalhos de pesquisa, podem ser vistos como um obstáculo, um problema. A identificação dos recursos é, portanto, um trabalho que as próprias equipes educativas precisam de fazer no setor, em função da natureza do seu projeto educativo.
- O segundo, corresponde a associar a produção de mudanças à *ruptura com aquilo que têm sido as invariantes organizacionais da escola* (os modos de gestão do tempo, do espaço, do grupo de alunos, etc.). Só uma intervenção orientada para esta ruptura poderá prevenir a sorte da maior parte das inovações, condenadas a um estatuto periférico que vem se acrescentar ao que já existe, sem introduzir nenhuma al-

teração qualitativa na relação com o saber. A invenção de modos alternativos de gerir os tempos e os espaços, novas formas de articulação dos saberes disciplinares e modalidades de trabalho colaborativo dos professores são condições para fazer evoluir o estabelecimento de ensino de um sistema de repetição de informações para um sistema de produção de saberes. Visto como um meio de vida, a escola deverá multiplicar as oportunidades de aprendizagem, enfatizando, por oposição à concepção de uma pedagogia ativa, a concepção de uma aprendizagem interativa.

- Um terceiro eixo estratégico consiste em trabalhar no sentido de conceber e praticar uma *ação educativa globalizada* cuja referência seja um território educativo, o que deve ser entendido em um sentido triplo: primeiro, globalizando a ação educativa no próprio estabelecimento de ensino e promovendo uma multiplicidade diversa de oportunidades de aprendizagem; em segundo, estabelecendo uma conexão privilegiada entre estabelecimentos de ensino de uma mesma área e criando modalidades de colaboração e de utilização mútua de recursos; em terceiro, inserindo a ação do estabelecimento de ensino em um processo de globalização da ação educativa, no quadro de um território, sob uma perspectiva de educação permanente e de desenvolvimento local integrado. A globalização da ação educativa pode, assim, concretizar-se no âmbito da escola, de uma rede de escolas e de um território.

Construir uma nova legitimidade

Para os que entendem os problemas educativos sob uma perspectiva técnica, principalmente, a crise da escola aparece sobretudo como um problema de eficácia. É, contudo, mais realista interpretar esta crise como um problema de legitimidade que resulta da erosão dos fundamentos de uma visão otimista da escola. Deste ponto de vista, tentar superar a atual crise de legitimidade da escola passa por recriar um novo sentido para o trabalho e para a vida escolares, de modo a que estes não se esgotem em uma estrita funcionalidade, relativamente ao mercado de trabalho e à obtenção de um estatuto social mais elevado.

Para recriar este novo sentido para o trabalho escolar, três orientações me parecem fundamentais: estimular o *gosto pelo ato intelectual de aprender*; *aprender pelo trabalho e exercer o direito à palavra*.

A primeira consiste em fazer da escola um local onde se possa desenvolver e estimular o *gosto pelo ato intelectual de aprender*. Se somos intrinsecamente curiosos e estamos condenados a conhecer, por que o trabalho escolar estaria condenado a ser penoso? Isto quer dizer que as aprendizagens deverão tornar-se importantes pelo seu *valor de uso*, enquanto forma de conhecer

e intervir no mundo e não pelo seu *valor de troca*, ou seja, pelos benefícios materiais e simbólicos prometidos para o futuro.

A segunda remete para uma escola em que se produza, isto é, uma escola onde se possa *aprender pelo trabalho*, entendido como uma expressão de si, e não *para* o trabalho. Um aluno das primeiras séries, a quem questionamos em uma entrevista sobre o que pensava e como vivia a realização dos "deveres de casa" solicitados na escola, resumiu o seu pensamento de forma simples: "Sinto dor no braço!...". Assim se exprime uma forma alienada de viver o trabalho escolar, só superável na medida em que o aluno passe à condição de produtor de saberes. Só deste modo nos afastamos da concepção cumulativa e transmissiva da forma escolar tradicional.

A terceira orientação passa por fazer da escola um lugar onde se ganha o gosto pela política, ou seja, onde se vive a democracia, se aprende a ser intollerante com as injustiças e a *exercer o direito à palavra*. Onde, em suma, as crianças se formam como seres críticos, pensantes e atuantes.

Professores: uma crise de identidade profissional

A expressão "mal-estar docente" generalizou-se para designar um fenómeno de crise de identidade profissional dos professores, resultado de vários fatores convergentes. Em primeiro lugar, assistimos, hoje, à queda de algumas das crenças fundadoras dos sistemas escolares e, nos últimos 30 anos, o desencanto em relação à escola teve uma repercussão negativa no modo como é socialmente vista a profissão do professor. Em segundo, a escolarização massiva e o conseqüente crescimento exponencial do número de professores conduziu à desvalorização do seu estatuto profissional. Em terceiro, a emergência de novas formas de regulação, aos diferentes níveis dos sistemas escolares, e de divisão do trabalho, nos estabelecimentos de ensino, traduziu-se em uma "proletarização" tendencial do ofício do professor, de quem escapa o controle sobre o exercício do seu próprio trabalho. Finalmente, a escola passou (com a democratização do acesso e a conseqüente heterogeneidade dos públicos escolares) a ser "invadida" pelos problemas sociais que antes lhe eram exteriores, apresentando aos professores novos problemas cuja solução não é fácil.

Este "mal-estar docente" manifesta-se em diversas modalidades de desmotivação e absentismo, falta de investimento profissional, aumento de doenças ocupacionais, refúgio em posturas defensivas (construção de estratégias de "sobrevivência") e em um sentimento de nostalgia em relação a pretensos "anos dourados" da escola, situada em algum lugar do passado. Na seqüência da "explosão escolar" da década de 1960 e do papel central da escolarização nos projetos de desenvolvimento, os professores viram aumentar o seu número, a sua visibilidade e, portanto, a sua importância social. Este fato traduziu-se, também, em um acréscimo da sua fragilidade, pois os professores pas-

saram a ser os destinatários privilegiados de discursos que os responsabilizam pelos fracassos do projeto de escolarização generalizada.

Entre a retórica que enaltece a missão do professor e o discurso que o critica e o culpabiliza, o exercício da profissão de professor é atravessado por uma ambigüidade que o faz oscilar entre a visão da "mais bela profissão do mundo" e a realidade de uma profissão "desgastante, esgotante ou mesmo perigosa", para utilizar os termos da socióloga francesa Lise Demailly (1997).

Recriar o ofício de professor

A recriação de uma identidade profissional positiva passa pela construção de uma autonomia profissional que supere a atual situação de exercício profissional tutelada, reorganizando o perfil profissional do professor em torno de algumas dimensões essenciais:

- O professor entendido como um *analista simbólico*. É alguém que equaciona e resolve problemas, em contextos marcados pela incerteza e pela complexidade, e não alguém que é ensinado a dar as respostas "certas", em situações previsíveis. Isto implica questionar criticamente os processos de formação de professores, concebidos como processos cumulativos de treino.
- O professor como *artesão*. É aquele que constrói e reconstrói, permanentemente, o seu saber profissional. Mais do que um reproduzidor de práticas, o professor é um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com a especificidade dos contextos e dos públicos. A partir de um conjunto heterogêneo e eclético de saberes que mantém estocado, o professor, tal como um *bricoleur*, mobiliza os elementos adequados para fazer face a situações únicas e inesperadas.
- O professor como *profissional da relação*. Ensina não aquilo que sabe, mas, sim, aquilo que é. Na atividade educativa ele investe a totalidade da sua personalidade, o que explica os elevados níveis de estresse que caracterizam a profissão. A relação impregna a totalidade do ato educativo, razão pela qual não pode ser ensinada. Só pode ser aprendida no contato direto com os alunos.
- O professor como um *construtor de sentido*. O professor tem de funcionar cada vez mais como um construtor de sentido para as situações educativas, contrariando, assim, o divórcio crescente entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e de lógicas de ação presentes em alunos cada vez mais diferenciados.

O déficit de sentido das situações escolares é, aliás, algo de comum aos professores e aos alunos, que são, em conjunto, prisioneiros dos mesmos pro-

blemas e constrangimentos. Isto significa que a construção de uma outra profissionalidade para os professores não é prévia, mas, sim, concomitante com a construção de uma outra relação com os alunos. Estes, principalmente quando se trata de crianças e jovens de origem pobre, devem ser encarados pelos professores como *aliados* e não como "problemas". A construção de uma imagem valorizada dos alunos constitui uma condição necessária para o desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva. Historicamente, a instituição e a organização escolares erigiram como requisito prévio a *transformação das crianças em alunos*. A reinvenção do ofício de professor apela, hoje, para o procedimento inverso, a *transformação dos alunos em pessoas*.

A mudança no modo de tratar os alunos implica mudar a natureza das situações educativas, quer em nível da *relação com o saber* quer em âmbito das *relações de poder*. Mudar a relação com o saber quer dizer criar um *acréscimo de pertinência* para as atividades educativas, o que supõe que o trabalho de professores e alunos seja vivido como uma expressão de si e que, portanto, ambos se possam instituir como produtores de saberes. Mudar a relação de poder quer dizer criar um *acréscimo de democracia* no contexto da vida e do trabalho escolares, o que supõe que a relação pedagógica não seja exclusivamente fundada na oposição entre quem sabe e quem ignora, mas que possa contemplar a reversibilidade dos papéis educativos. Ou seja, os professores precisam aprender a aprender com os alunos.

Aprender a "pensar ao contrário"

Atualmente, os problemas que atingem a educação e a atividade profissional dos professores aparecem com tamanha dimensão que se torna difícil conceber a sua superação como algo realizável. Esse sentimento de impotência frente às dimensões do problema é reforçado e alimentado pelo fato de a procura de respostas estar nos meios. Pensar "ao contrário", como nos propõe em obra recente André Gorz (1997), significa problematizar o futuro, quer da sociedade quer da educação, não a partir dos meios disponíveis, mas, sim, dos objetivos a serem atingidos, o que permitirá reequacionar o problema atual com outros termos. É fundamental recolocarmos a educação no centro do debate filosófico e político, ou seja, deslocá-la do terreno dos *meios* para o dos *fins*.

Quero concluir recordando um episódio recente. Há pouco tempo, tive oportunidade de visitar, em Lisboa, no Museu de Arte Moderna, uma exposição de pintura de Joaquim Bravo (pintor e professor português, já falecido). Em um dos quadros expostos, podia-se ler o seguinte: "Cultura é o que nos fazemos. Arte é o que fazemos". Precisamos, sem dúvida, de professores e educadores que sejam cultos. Mas a minha convicção, que aqui faço questão de reafirmar, é que, mais do que de professores e educadores *cultos*, precisamos, sobretudo, de professores e educadores que saibam e que queiram ser *artistas*.

A ESCOLA COMO COMUNIDADE DE ARTESÃOS?

É a primeira vez que estou no Rio Grande Sul, o que não significa estar em um lugar desconhecido. Familiarizei-me com esta região e com a sua história através da leitura de Erico Verissimo, em particular por um monumento literário, que é a saga dos Cambarás, em *O tempo e o vento*. Nesse romance, Erico Verissimo evoca, em determinado trecho, a notícia de que a Vila de Santa Fé havia passado à categoria de cidade, por decreto...

Dias atrás não se sabia de nada, Santa Fé era vila. Muito bem. De repente, chega um desses tais telegramas e começa a folia. A Assembléia resolveu que Santa Fé agora é cidade. Todo o mundo fica louco, a festança começa, é sino, viva e foguete. Mas, me diga, mudou alguma coisa? Nasceu alguma casa nova, alguma rua nova, só por causa do decreto? Não. Pois é...Pura conversa fiada, *hombrê!*

Esta ironia sobre o valor dos decretos continua atual, principalmente quanto às tentativas de mudar de forma autoritária a educação e as escolas. Durante os últimos 40 anos, os ventos da mudança sopraram sobre os sistemas escolares, sob a forma de leis, decretos e reformas, no mundo inteiro.

– Pura conversa fiada... – dirão muitos professores e educadores.

Com razão! Na maior parte dos casos, as mudanças foram superficiais ou quase não passaram do papel. E, contudo, os problemas agravaram-se cada vez mais. Vivemos o que há décadas se designa por “crise da escola” – e no centro dessa crise estão os professores.

Desde a década de 1960 as palavras “mudança” e “inovação” transformaram-se nas palavras-chave do vocabulário da educação. Apesar disso, as escolas revelaram-se extremamente estáveis. A escola que temos no início do século XXI corresponde, na sua essência, ao modelo de escola que estabilizou na transição do século XIX para o século XX.

O que seria, então, desejável mudar?

Do meu ponto de vista, tudo aquilo que é *essencial*, ou seja:

- O modo de favorecer o aprender.
- A relação com o saber.
- A natureza e o modo como é vivido, por alunos e professores, o trabalho escolar.

Em uma fórmula curta poderia sintetizar a minha tese da seguinte maneira: será desejável que a escola possa transformar-se em uma *comunidade de artistas*.

Esta intervenção objetiva explicitar e argumentar a respeito da pertinência desta idéia, tentando responder às seguintes questões:

- O que é aprender?
- Que razões para não gostar da escola?
- Como se organiza a escola?
- Como se trabalha na escola?
- A escola tem futuro?

O que é aprender?

As pessoas que gostam de ironizar as ciências da educação contam que um reputado professor de pedagogia anunciou uma conferência pública para explicar o método que havia criado para ensinar um gato a falar francês. Segundo o anúncio, o gato acompanharia o conferencista. Perante uma audiência numerosa e interessada, a conferência foi proferida sem que o acontecimento que todos aguardavam tivesse ocorrido: ouvir o gato pronunciar algumas frases no idioma de Molière. Interpelado diretamente, o conferencista esclareceu: “Eu o ensinei, mas ele não aprendeu!”.

Do meu ponto de vista, nenhuma razão justifica que o público tenha saído frustrado dessa conferência. Ela terá permitido tornar clara uma idéia que deveria ser o referencial permanente de todo educador: o ensino, por mais competente e sofisticado que seja, não garante que haja aprendizagem. Felizmente o inverso é verdadeiro, ou seja, a maior parte das nossas aprendizagens não é o resultado de uma atividade de ensino. Esta verificação permite relativizar o papel do educador e convida a que os problemas da educação sejam equacionados a partir da perspectiva do *aprender*, e não da *ensinar*.

Tentarei enunciar em seis pontos, sinteticamente, as características que me parecem essenciais para caracterizar o que se entende por aprender.

Em primeiro lugar, sabemos ser impossível que alguém se substitua à pessoa que aprende. A aprendizagem consiste em um trabalho que o *sujeito realiza sobre si próprio*. O sujeito, com o seu patrimônio de experiências, institui-se, portanto, como o recurso principal para a sua própria formação. Este trabalho de aprendizagem consiste basicamente na construção de teorias sobre o mundo e no confronto dessas teorias com a realidade, por meio de um processo de teste pela ação. A experimentação ativa está, assim, no centro dos processos de aprendizagem. Ela é comum, quer às crianças, que começam a aprender a andar ou a falar, quer aos cientistas, que realizam, em laboratório, pesquisas sobre física nuclear e realiza-se, por regra, em contextos sociais onde a interação com pares apresenta-se como um fator decisivo. Esta característica pode ser observada nas crianças, mas também nos técnicos, cientistas, artistas ou dirigentes políticos. Nos processos de aprendizagem a informação é essencial. Sem informação não há conhecimento. Contudo, sabemos que as operações de estabelecimento de conexões entre diferentes tipos de informação prevalecem largamente sobre as operações de armazenar a informação, ou seja, de simples memorização. Por fim, sabemos que este trabalho

de aprendizagem tem como ponto de partida uma pergunta. Conforme nos ensinou Gaston Bachelard (1984), sem interrogação não há conhecimento. A curiosidade e a solução de problemas estão no centro do trabalho de aprender.

Em segundo lugar, podemos dizer que a aprendizagem coincide com o *ciclo vital* de cada pessoa. A atividade de aprender não pode ser circunscrita a um período da vida (a menos que se confunda o aprender com o ensino escolar das gerações jovens). O homem é um ser em potência que, enquanto inacabado, está condenado a aprender. Não só não poderia sobreviver sem realizar um conjunto de aprendizagens, como essa aprendizagem corresponde a um processo de construção da pessoa, de atualização das suas potencialidades e características que, precisamente, o definem como ser humano. Neste sentido, a aprendizagem é um processo de hominização que acompanha cada um de nós do nascimento à morte. O trabalho de aprender é tão natural e vital como respirar. Por que razão será este trabalho, com frequência, pensado e vivido como algo de penoso? A verificação de que o processo de aprendizagem coincide com o ciclo vital está na raiz das concepções educativas do movimento da educação permanente que, no início dos anos de 1970, revolucionou o pensamento educativo, introduzindo um princípio reorganizador de todos os processos educativos e os centrando na pessoa. Aprender é, então, sinónimo de "aprender a ser", título do famoso relatório da Unesco que permanece como o manifesto da educação permanente. Dos pontos de vista epistemológico e empírico, estas concepções foram reforçadas, pela chamada corrente das "histórias de vida" que, a partir das abordagens biográficas, permitiu deslocar o questionamento sobre a educação, do ensino (como é que se ensinam as pessoas?) para a aprendizagem (como é que as pessoas se formam?).

Em terceiro lugar, a aprendizagem corresponde, em essência, a um *processo temporal e espacialmente amplo e difuso* que se inscreve em outro processo, também amplo e multiforme, de socialização. Estamos, assim, na maior parte dos casos, diante de situações de aprendizagem que, ao contrário das situações de aprendizagem escolar, não são formalizadas. Isto quer dizer que não há um programa e conteúdos pré-definidos, não obedecem a horários precisos, nem a espaços exclusivos, nem são objeto de avaliação ou de certificação. É precisamente isso que nos afirma Ivan Illich (1971), que, na sua obra clássica em que argumenta sobre a possibilidade de uma sociedade sem escola, confirma o que a cada um de nós dirá a sua experiência de vida. A maior parte das nossas aprendizagens importantes realizam-se fora da escola:

É fora da escola que toda a gente aprende a viver, aprende a falar, aprende a pensar, a amar, a sentir, a brincar, a desembaraçar-se, a trabalhar. As crianças que, dia e noite, são confiadas a professores não constituem excepções à regra: quer sejam órfãos, débeis mentais ou filhos e filhas de professores, aprendem eles também a maior parte do seu saber fora do sistema educativo que tão bem definiram para eles.

O reconhecimento da importância das aprendizagens não-formais chega, hoje, ao ponto de se colocar a hipótese da prioridade da educação informal e de esta poder ser considerada como a matriz de referência para pensar e analisar os processos de aprendizagem.

Em quarto lugar, a aprendizagem é um processo em que os *papéis de quem ensina e de quem aprende podem ser reversíveis*. Recentemente li um texto de uma criança de uma escola da zona rural de Portugal, no qual ela explicava que tinha ensinado o avô a ler para que lhe pudesse fazer os ditados. É um exemplo comovente de uma relação circular (um círculo, neste caso, virtuoso), e não de uma relação linear e irreversível entre quem ensina e quem aprende. Sob um ponto de vista escolar, alguém que sabe (o professor) ensina alguém que não sabe (o aluno) e estes papéis não podem ser trocados. A análise empírica dos processos de aprendizagem mostra-nos a importância das interações sociais nos processos de aprendizagem e a reciprocidade que marca tais processos. Não é difícil perceber que, no contexto familiar, os pais educam os filhos, mas aprendem muito com eles. Nas profissões de relação direta, as competências profissionais são co-produzidas na ação com o "cliente". É assim que várias investigações empíricas mostram como os profissionais de saúde aprendem com os doentes ou como os professores aprendem na interação com os alunos.

Em quinto lugar, a aprendizagem caracteriza-se por ser um trabalho que *ocorre em todos os contextos*, o que contraria a idéia redutora, mas fortemente enraizada, de que a aprendizagem ocorre fundamentalmente na escola. A maior parte dos contextos educativos não são, obviamente, contextos escolares. Aprendemos na escola, é claro, mas aprendemos também, e sobretudo, na família, no bairro, na empresa, no sindicato. A escola é, sem dúvida, uma das mais importantes instituições educativas. Há outras, porém, tão ou mais importantes que, embora perseguindo finalidades educativas, não podem ser definidas como escolares. Refiro-me a instituições como os museus, as bibliotecas, as associações culturais, de importância decisiva sob uma perspectiva de educação permanente. Dado que a maioria dos contextos não são escolares, mas apresentam potencialidades educativas, será talvez preferível que falemos em oportunidades de aprendizagem das quais os sujeitos poderão (ou não) se apropriar. Do ponto de vista do educador, torna-se então possível desenvolver uma ação deliberada para reforçar o potencial educativo de um contexto (ou seja, a sua educogenia) e multiplicar a oferta de oportunidades de aprendizagem.

Em sexto lugar, podemos afirmar, hoje, que a maior parte das aprendizagens não são o resultado de uma ação *deliberada e intencional*, sob a forma de uma atividade de ensino. O efeito de uma determinada ação é mais definidor do seu caráter educativo do que a sua intencionalidade. Trata-se de uma asserção válida para o conjunto da vida social, mas também, por estranho que

possa parecer, para a própria escola. A pesquisa sociológica evidenciou a importância das aprendizagens que as crianças e os jovens realizam durante a sua permanência na escola e que não se circunscrevem ao tempo e ao espaço das aulas nem se referem aos conteúdos previstos nos programas escolares. A escola é, ela própria, um contexto de socialização em que as aprendizagens especificamente escolares representam, também neste caso, a face visível do iceberg.

Em síntese, retomando aqui a velha fórmula de Rousseau sobre os três mestres, é possível afirmar que cada um de nós aprende consigo mesmo, com os outros e, ainda, com o contexto em que está inserido. Traduzindo esta idéia em conceitos um pouco mais eruditos, pode-se dizer que aprendemos a partir da combinação de atividades de autoformação (nós), com atividades de heteroformação (os outros) e atividades de ecoformação (o contexto). Ora, é precisamente a partir do que hoje sabemos sobre a atividade de aprender e da importância que lhe atribuímos que precisamos construir um questionamento sistemático que nos permita interrogar a educação escolar.

O que é a escola?

Adolphe Ferrière, uma das figuras mais importantes do Movimento da Escola Nova (movimento pedagógico do primeiro quartel do século XX), crítico da escola tradicional e defensor das pedagogias ativas, assim contava a história da criação da escola:

Um dia, por desfastio, o diabo resolveu descer à terra. Não ficou tão satisfeito com isso: havia homens que ainda acreditavam no bem. Que fazer? E o diabo cofiou a barbicha e descobriu:

– Se o futuro da raça está na infância, é pela infância que tenho de começar!

No dia seguinte, o diabo, vestido de salvador, apareceu a uma janela. A multidão apinhada na praça perguntava em altos brados como fazer para se salvar. O diabo saudou-os com a calma da sua sabedoria e, sorrindo, disse:

– Salvar-vos-eis se seguides os meus conselhos. Antes de mais, deveis reformar a sociedade. E a primeira tarefa é criar a escola.

Na praça, o diabo foi aclamado e, em três dias, a escola estava criada.

Não admira que, sendo a escola uma criação do diabo, muitas crianças não gostem dela. Ou melhor, se acreditarmos nos questionários feitos por sociólogos, elas dizem que, na escola, gostam dos amigos, dos intervalos e das brincadeiras no pátio na hora do recreio; “O problema são as aulas”, dizem. Mas se as crianças são, como todos sabemos, curiosas e criativas, por que rejeitam com tanta frequência a experiência escolar? Curiosamente, muitas

vezes são os alunos mais dotados os que se dão mal com a experiência escolar. Este fato explicará que a literatura e os livros de memórias são um manancial de testemunhos de pessoas cultas e escolarizadas que exprimem uma visão muito crítica da escola.

António Sérgio é uma figura intelectual marcante da primeira metade do século XX, em Portugal. Pedagogo, ensaísta, historiador, político, representante no país do Movimento da Escola Nova, revela em sua autobiografia (1990) que até os 10 anos “nunca tinha visto uma escola”. Rapidamente, tornou-se um bom aluno, prova, segundo ele, de que “o tempo de escola não dera aos colegas qualquer vantagem”. Trabalhava bem, mas achava o seu trabalho “muito aborrecido” e, sobretudo, espantava-se por “ter de aprender de cor coisas que adultos muito instruídos não sabiam”.

A “escola do senhor André” é evocada nas suas memórias escolares por António Lobo Antunes (*Espaços...*, 2001), um dos mais destacados escritores portugueses vivos. A educação do senhor André “era feita com uma régua” e os seus métodos, “magníficos”:

Por exemplo, ele perguntava: as serras do sistema galaico-duriense? E, se eu ficava calado, ele pegava na régua e dizia: Peneda, Suajo, Gerês, Larouco, Falferra. E as serras entraram todas na minha cabeça. Eu e meus irmãos ainda hoje, às vezes, fazemos concursos com os rios de Moçambique: Limpopo, Incomati, Save, Buzi, etc.

O meu terceiro exemplo é retirado das páginas de Miguel Torga (*Espaços...*, 2001) (outra das figuras centrais da literatura portuguesa contemporânea). Ficam bem evidenciadas a ansiedade e a angústia que, por vezes, acompanham o trabalho escolar:

De tarde a coisa piorava, por causa das chamadas à pedra.

– Um tanque mede dez metros de comprimento, quatro e meio de largura, e de altura três vezes a décima parte do comprimento. Quero saber quantas pipas de água comporta, tendo a pipa vinte e dois almedes, e o almude vinte e cinco litros.

Era assunto para muita pancada. Pelo tamanho do enunciado, cada um de nós calculava as bolas que lhe cabiam. Metia então inveja a primeira classe, lá longe, no fundo da sala, junto ao relógio e ao contador: Bê-a-bá; bê-e-bé...

E nós com um bico de obra daqueles!

O tanque ficava atestado de lágrimas. Os olhos de todos nós pareciam fontes a enchê-lo.

Os três exemplos têm em comum o testemunho da ausência de sentido para um trabalho escolar vivido como penoso e enfadonho. Na raiz deste sentimento está o fato de, ao se basear na revelação, na cumulatividade de informações e na exterioridade, o ensino escolar menosprezar a pessoa e a experiência do aprendente. Privilegiando as respostas (por oposição às pergun-

tas), o ensino escolar promove a memorização e penaliza o erro (e, portanto, a experimentação). As crianças, os tais seres intrinsecamente curiosos, são desencorajadas de fazer perguntas e encorajadas a dar as respostas que lhes foram ensinadas. Quem faz as perguntas (os adultos) são aqueles que já conhecem as respostas. As perguntas não são a expressão de uma curiosidade genuína, mas, sim, uma maneira de controlar o trabalho dos alunos.

Não espanta que, como afirma o pedagogo brasileiro Miguel Arroyo (1999), das crianças que vão à escola "muitas vão tristes e [saem] acabrunhadas". Nem admira que, na sua "Carta aos Professores", Paulo Freire (2001) exprima, como um sonho difícil de alcançar, este desejo: "Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer (...)"

Como se organiza a escola?

A escola que hoje conhecemos corresponde a um modelo organizativo muito estável, cujo principal traço distintivo é a organização em classes homogêneas, no que diz respeito à idade e aos conhecimentos. Neste sentido, a escola representa uma formidável invenção organizacional que permitiu passar de formas de ensino individualizadas (um professor ensina um aluno) para modos de ensino simultâneo (o professor ensina uma classe, considerada como uma entidade única). É esta possibilidade de construir um dispositivo suscetível de, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, ensinar muitos alunos como se se tratasse apenas de um que criou a base do que viria a ser uma escola de massas.

Nos últimos dois séculos, assistimos a uma constante expansão da escola que culminou na chamada "explosão escolar", na década de 1960 do século XX. Contudo e apesar deste processo de transformação da escola em uma escola de massas, aquilo que se passou a chamar a "indústria do ensino" permaneceu em um estúdio artesanal que contribuiu para perpetuar a solução organizativa inicial: um professor, 30 alunos, uma sala retangular, um quadro-negro, uma hora de aula. A persistência desta solução organizativa também se deve ao fato de se ter perdido de vista o seu caráter de "invenção social", passando esta modalidade de organização (apenas uma, entre outras possíveis) a ser encarada como "natural" e, portanto, como imutável.

Este modelo organizativo tem como base um conjunto de regras impessoais às quais corresponde a aprendizagem do "ofício de aluno", ou seja, a transformação das crianças em alunos e a sua interiorização e aplicação das regras escolares. Esse trabalho de moldar as crianças é construído na base de uma relação de exterioridade, relativamente à singularidade de cada sujeito, o que tem duas implicações: por um lado, o ensino escolar toma como ponto de referência o chamado "aluno médio", entidade abstrata que faz "tábula rasa" do modo como cada aluno vive subjetivamente a sua experiência escolar; por outro, criam-se as condições para fazer emergir situações de trabalho "força-

do" em que a motivação intrínseca é desvalorizada. A descrição do trabalho escolar feita em um manual de sociologia da escola da década de 1930 (1932) é bem esclarecedora:

Definimos a escola como um lugar onde as pessoas se encontram com o objetivo de dar e receber instrução. Se este processo não fosse forçado (...), se a ordem não fosse considerada uma condição necessária para a aprendizagem, se os professores não tivessem que obrigar os alunos a realizar tarefas, mas sendo apenas ajudantes e amigos, então a vida na sala de aula seria doce. Estas, contudo, são todas condições contrárias aos fatos. (...) Os alunos devem aprender as coisas que eles não desejam aprender, e devem aprender até à náusea mesmo as coisas que lhes interessam. Os professores têm que obrigar os alunos a trabalhar. Os professores devem manter a ordem na sala de aula de modo a que os alunos possam aprender (p. 355).

Todas as características organizacionais da escola – a compartimentalização disciplinar, a classe, a organização do espaço da aula e a sua repetição e a organização estandardizada do tempo, com base na repetição da unidade aula – configuram-na como um dispositivo de repetição de informações que funciona segundo o modelo fabril da linha de montagem, com base na segmentação de tarefas e em uma relação hierárquica forte. Tais características ajudam a conferir ao trabalho dos alunos (à semelhança do que acontece nas fábricas) um caráter alienado: há uma dissociação entre o sujeito e o trabalho que realiza. Por outro lado, ao centrar-se na repetição de informação, a escola condena-se à entropia, já que a repetição de informação conduz necessariamente à sua degradação. Assim se explicam as tradicionais "pérolas", ou seja, disparates e absurdos, que povoam as provas realizadas pelos alunos.

Como se trabalha na escola?

Um dos principais problemas dos professores é fazer que os alunos trabalhem. O caráter penoso do trabalho escolar é, em primeiro lugar, reconhecido pela própria escola que atribui, como castigo, um acréscimo de tarefas escolares ou do tempo de permanência na escola. Por outro lado, é frequente que os alunos que trabalharam intensamente sintam como uma injustiça a atribuição de classificações negativas. É como se as classificações fossem percebidas como um "salário" pelo trabalho prestado (vivido como um sacrifício). A falta de interesse dos alunos constitui uma outra queixa crônica dos professores, manifestada em múltiplas e diferenciadas estratégias de defesa e de recusa de entrar no jogo escolar. Essas manifestações incluem o absentismo, a falta de pontualidade, a "indisciplina", ou a simples evasão pelo imaginário, tão bem-ilustrada no poema de Jacques Prévert,³ no qual uma criança, na aula, entabula um diálogo com um pássaro, pedindo-lhe: "Salve-me. Brinque comigo!".

A falta de interesse dos alunos questiona de forma direta o nosso trabalho docente e exprime o fato de o trabalho escolar parecer aos alunos como vazio de sentido, só justificado pela vontade do professor que o aluno procura decifrar. Em uma aula das primeiras séries, visitada por uma professora amiga minha, um dos alunos concluíra mais depressa a tarefa de grupo dada à turma. A professora (para ocupá-lo) sugeriu-lhe que pintasse as margens da folha, o que ele fez recorrendo a uma magnífica caixa com dezenas de lápis de todas as cores. Minha amiga observou que o aluno utilizava apenas lápis de tons azuis e questionou-o sobre a razão dessa escolha. A criança olhou em volta, certificando-se de que a sua professora não o ouvia, e explicou, sussurrando: "Ela gosta de tudo azulzinho!". Como destacou o famoso psicólogo Jerome Bruner (1999), "as crianças mais pequenas despendem, na escola, um tempo e um esforço extraordinários para perceber o que o professor quer".

Se os alunos manifestam sinais de rejeição ao trabalho na escola, a situação dos professores não é muito diferente. Sabemos que essa profissão é, em todo o mundo, uma das mais atingidas por diversas modalidades de estresse e em diversos países (como na França e na Inglaterra) têm vindo a ser criados dispositivos de ajuda aos professores, aos quais podem recorrer em situações mais críticas. A massificação da escola e a heterogeneidade dos públicos têm contribuído para, em determinados contextos, a atividade do professor aparecer quase como uma missão impossível.

Vou ler um trecho de uma carta de um professor, publicada em um jornal português (*O Público*, 2003), na qual ele descreve o que é "dar" uma aula:

(...) uma aula começa quando os alunos o permitem, isto é, basicamente quando estão todos sentados, de cadernos abertos, atentos e em silêncio. Alguém, de fora do ensino, imagina quanto tempo isto pode demorar a ser conseguido, ainda que o professor algumas vezes chame a atenção, à exasperação, ao levantar a voz? Na realidade, alguém faz idéia da comédia em que se pode tornar uma aula? Desde "sente-se!", "cale-se!", "fique quieto!", "vejam se estão calados!", "ouçam agora", "você aí, ou se cala ou vai lá para fora!", até "desculpem, mas não posso continuar assim!", "se é o que querem, fico quieta até o final da aula!", etc., etc. Alguém em seu juízo perfeito imagina a agonia de um professor na balbúrdia de uma sala de aula?

Esta descrição é corroborada, e confirmada, pela reportagem de uma jornalista (Jardim, 2001) em escolas de bairros considerados difíceis e que faz o seguinte diagnóstico das competências requisitadas ao professor para exercer a sua profissão:

É necessária a capacidade de concentração de um neurocirurgião, a paciência de um chinês e o sentido de espetáculo de um artista de entretenimento. É preciso explicar a matéria, entrecortando o discurso com reprimendas, apelos ao silêncio e uma visão de radar capaz de alcançar 20 pares de olhos. É fundamental não perder a calma nem a

compostura perante os comentários infantis ou apenas infelizes. E há que saber movimentar-se, fazer flutuar a voz e criar alguma diversão visual em um cenário cada vez mais desajustado à realidade desta juventude.

A frustração e o cansaço de muitos professores expressam-se em um antagonismo com os alunos, no qual esses passam a constituir não só o principal problema, como um objeto principal de hostilidade. "Serão os alunos merecedores da nossa ira?", pergunta o professor na carta que há pouco citei.

Este antagonismo tem como base o medo dos alunos, mas também esta situação não é inevitável. O problema central da escola, como disse e escreveu um antigo professor meu (Dionísio, 1956), é passar de uma lógica de descontentamento para uma lógica de prazer, problema comum a alunos e professores. Trata-se, então, de reequacionar a relação dos professores com os alunos em uma outra base: como transformar inimigos em aliados?

Relativamente aos alunos, a minha experiência de professor e de pesquisador diz que a chave para uma possível solução está em transformar os alunos em produtores, ultrapassando a mera condição de receptores de informação e de executores de tarefas de repetição e treino. O pedagogo brasileiro Miguel Arroyo (2002) também parece pensar assim:

Todos, como pais e mães que levamos os filhos cada dia à escola, devemos ter experiências muito parecidas. Há dias – e muitos – em que vão a contragosto, como há dias em que têm pressa por chegar e não querem sair. Na minha experiência, os filhos vão contentes à escola nos dias em que levam um trabalho de pesquisa, um cartaz, ou têm uma maquete exposta na semana de ciências, ou vão participar de um teatro, um número na semana cultural. São dias infelizmente raros em que sentem-se atores, artistas, produtores de algo, artífices individuais ou coletivos...

A escola tem como uma das suas mais importantes funções a de favorecer e incentivar o acesso ao uso da palavra, oral, mas, sobretudo, escrita. A aprendizagem da língua representa a apropriação de um instrumento pelo qual o aluno se relaciona com o mundo. A escrita está, de resto, onipresente em todos os atos escolares. Por ela terá de passar, também, a instituição dos alunos como produtores, isto é, como sujeitos e agentes de aprendizagem. Agentes de aprendizagem relativamente aos professores, como podemos testemunhar em um texto coletivo de alunos de uma pequena escola rural, do interior de Portugal:

Em nossa escola de Hortas de Cima também temos o cantinho para ensinar as professoras. Elas nos ensinam e pensamos que também deveríamos ensinar-lhes o que sabemos. (...) Já ensinamos muitas coisas, como, por exemplo, quando semear batatas, ervilhas, como fazer sabão, quando plantar couves e os repolhos e como domar os cavalos. Estamos levando textos para a escola para ensinar as professoras.

Com relação aos pais ou avós, os alunos atuam também como agentes de aprendizagem. Um aluno de uma outra escola, da mesma região, informou em um texto escrito em aula: "Fui eu quem ensinou minha avó a ler e a escrever. Ensinei-a a ler para que me dite os ditados. E depois, ensinei-a a escrever, para ela conseguir fazer a sua assinatura".

Em relação aos professores, entre as várias soluções que têm sido propostas, destaco a do filósofo Karl Popper (Lorenz e Popper, 1995) que sugeriu que fossem construídas "pontes de ouro" para permitir aos professores que não se sentem bem a possibilidade de abandonar a escola. Em sua opinião, "enquanto um grande número de professores permanecerem amargos, tornarão as crianças amargas e infelizes". Não é uma solução exequível e desconfio que muito rapidamente as escolas ficariam quase desertas. O caminho terá de ser outro. À semelhança dos alunos, os professores terão de assumir a condição de profissionais zelosos.

Um dos métodos que os assalariados utilizam para paralisar uma organização é a chamada greve de zelo, que consiste em uma forma de luta para aplicar de forma cega e minuciosa as regras estabelecidas, ou seja, fazendo coincidir o trabalho real com o trabalho. Por que ficam, então, as organizações ou os serviços paralisados? Pela simples razão de que nenhuma organização humana pode prescindir da criatividade humana. Esta criatividade implica infringir ou adaptar regras para fazer face aos imprevistos. Ser zeloso, ou seja, criativo, implica, portanto, infringir regras. Do ponto de vista da profissão de docente, isto significa que o desempenho profissional não pode corresponder à simples aplicação ou à execução rotineira de comportamentos determinados. Ele deverá construir a profissão de professor, como um ato de *criação na relação com os alunos*, entendendo-os como aliados e colocados em uma situação de reversibilidade. O bom professor precisa ter disponibilidade para saber escutar os alunos e, assim, aprender com eles.

É nestas condições que o trabalho escolar, quer para os professores quer para os alunos, pode deslocar-se de uma lógica de enfado para uma de prazer. O prazer da criação pessoal e do trabalho vivido como uma expressão de si. Precisamos, então, simultaneamente, ter nas escolas professores e alunos que sejam e se sintam como artistas. Como escreveu Ivan Illich, na obra referida, uma aprendizagem baseada na criação e na descoberta supõe participantes iguais, no sentido em que "possam experimentar, no momento da sua reunião, espanto e curiosidade comparáveis".

E isso será possível? Tudo parece autorizar uma resposta afirmativa se os alunos e os professores se tornarem artistas, ou seja, se o trabalho escolar puder assumir os contornos de uma criação.

E será fácil fazer de cada escola uma *comunidade de artistas*? É seguramente difícil, mas é, também, o único caminho para transformar a escola naquilo que o escritor moçambicano Mia Couto chamou, referindo-se ao pensamento livre e criativo, "uma arma de construção maciça".

A EDUCAÇÃO DO FUTURO E O FUTURO DA EDUCAÇÃO⁴

Este tema está longe de ser fácil. Quando se fala em educação, pensa-se na escola, e quando se fala em educação escolar pensa-se na sala de aula. Em um congresso que participei, há três anos, em Brasília,⁵ os trabalhos decorreram sob o tema "o futuro de um país constrói-se na sala de aula". Não estou de acordo com esta afirmação e vou construir a minha intervenção em torno da idéia de que é necessário, por um lado, ter da educação uma acepção ampla que não se restrinja à educação escolar e, por outro, repensar a escola atual. A educação tem futuro, mas a educação escolar de hoje é obsoleta. É em torno desta tese que desenvolvo a minha argumentação.

Minha intervenção está estruturada em quatro pontos: em um primeiro momento, vou expor uma concepção da educação; em seguida, farei uma análise do que tem sido a educação escolar; após, vou expor algumas das características do que poderá ser a escola do futuro. Para concluir, farei breves considerações sobre o futuro da educação.

O que é a educação?

Para destacar a importância da educação na definição da singularidade humana, relembro as palavras do filósofo alemão Immanuel Kant (2004) que, no final do século XVIII, em um curso de pedagogia, afirmou: "O homem só se pode tornar homem por meio da educação. [Ele] Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna". Sendo o homem um resultado da educação, essa atividade que, na interação com o contexto e por mediação social, consiste em construir uma visão do mundo, e nele intervir torna-se tão necessária, natural e inevitável como respirar. Como a escolarização generalizada é uma invenção social muito recente, duas conclusões se impõem: a primeira é rejeitar a confusão que continua a existir entre educação e escolarização; a segunda, é rejeitar uma outra confusão que sobrepõe educação a ensino. Todos estamos condenados a aprender, mas a maior parte daquilo que sabemos não nos foi ensinado na escola e, em um passado recente, a maior parte das pessoas não frequentava a escola. Mesmo da parte dos mais instruídos, são numerosos os testemunhos do tipo desta afirmação do filósofo Ivan Illich (Cayley, 1996): "Nunca levei a escola a sério. De fato, adquiri quase todos os meus conhecimentos fora da escola".

Assim, convido o leitor a pensar em educação associando-a a uma atividade, a aprendizagem, para a qual todos os seres humanos estão necessariamente dotados e vocacionados. A vontade e o desejo de aprender é algo intrínseco, cuja origem e recompensa residem no seu próprio exercício, conforme sublinhou Bruner (1999), segundo o qual o aprender só se torna um problema precisamente na escola, "em que o currículo é fixo, os estudantes estão confinados e o caminho é invariável".

Pensar a educação em termos do aprender, em vez do ensinar, corresponde a uma mudança de paradigma que ocorreu de forma consistente e continuada durante as últimas décadas, graças ao trabalho teórico e prático desenvolvido no campo da educação de adultos. Com base nesses trabalhos, orientados pela questão “Como se formam os adultos?”, estamos, hoje, em condições de enunciar um quadro teórico geral sobre o modo como as pessoas (adultos e crianças) aprendem, independentemente de terem frequentado ou não a escola.⁶

O que hoje sabemos permite-nos defender a revalorização da experiência dos aprendentes, entendida como uma âncora para a realização de novas aprendizagens. Não se trata de um puro e simples processo de continuidade (a aprendizagem também exige rupturas com a experiência anterior), mas não é possível pensar os processos de aprendizagem (de adultos e crianças) desconectados de percursos experienciais. Essa aprendizagem, em contraste com modalidades formais de aprendizagem por via simbólica, realiza-se por imersão em contextos reais, ou seja, inscreve-se em um processo amplo, permanente e multiforme de socialização. É nessa perspectiva que a pesquisa evidencia o potencial formativo dos contextos e do exercício do trabalho. Na aprendizagem assim entendida, a experimentação – e, portanto, o processo de tentativa e erro – desempenha um papel fundamental. O erro é inerente à aprendizagem e à confusão, uma etapa inevitável. A aprendizagem ocorre no quadro de interações sociais com colegas ou com pessoas mais experientes, com as quais as relações de saber têm um caráter assimétrico.

A ação humana é uma ação finalizada, e as atividades de aprendizagem são orientadas para resolver problemas (que podem ser teóricos). Resolver problemas é totalmente distinto de reproduzir respostas ensinadas para problemas já conhecidos. Corresponde, pelo contrário, a procurar solução para enigmas, problemas em regra abertos a uma pluralidade de soluções. Nos processos de aprendizagem, as pessoas são, alternadamente, objeto, sujeito e agente de aprendizagem, e é esta alternância que define a reversibilidade de papéis educativos. Por outro lado, cada um de nós aprende trabalhando sobre a sua própria experiência, pela influência dos outros e por interação com o contexto, definindo-se, assim, uma relação tripolar (eu, os outros, o mundo).

Por exemplo, como é que aprendemos a cozinhar? A esmagadora maioria das pessoas não precisa frequentar cursos para isso. Aprendemos por tentativa e erro, testando, provando e dando a comida para que os outros a experimentem, pedindo informações a outros (receitas, procedimentos) ou ainda por imitação, observando e cozinhando com alguém mais experiente. É igualmente esta a maneira de aprender em outros domínios, em princípio mais exigentes e sofisticados. É assim que trabalham os analistas simbólicos na resolução de problemas complexos, por exemplo os urbanistas ou os biólogos, atuando em equipes, em redes e trocando permanentemente informações.

A maior parte das situações de aprendizagem são, por um lado, não-formais (não obedecem aos requisitos do modelo escolar) e sequer são deliberadas, ou seja, não há consciência de que o principal objetivo seja aprender algo. A aprendizagem surge como o co-produto de uma ação. É deste ponto de vista que, cada vez mais, estou convencido de que a educação não formal, ou seja, a educação não-escolar, deverá se constituir como o ponto de referência para pensar a educação escolar. Examinando a questão do ângulo oposto, a escola tem toda a vantagem e necessidade de conhecer os processos educativos não-formais e tirar proveito deles para organizar de outra forma as situações (escolares) de educação deliberada e formal.

O que tem sido a educação escolar?

Desde o final do século XVIII, a escola assumiu o monopólio da educação, e o modelo escolar (como modelo, ao mesmo tempo, de ensino e de socialização) tornou-se hegemônico. Historicamente, a escola tem uma função de instrução e outra de socialização normativa, destinada a regular as condutas. Como escreveu Kant, no texto citado, “[a]s crianças são enviadas à escola, de início, não com o propósito de aprender algo ali, mas para que possam acostumar-se a estar sentadas em silêncio e a observar pontualmente o que lhes é dito”.

Assim, a principal característica da escola consiste em fazer preceder o ensino de uma operação prévia que permita transformar as crianças em alunos, suscetíveis de conhecer e aceitar as regras do universo escolar, interiorizando-as. É significativo que um dos mais recentes ministros da Educação, em Portugal, tenha publicado um livro sobre os problemas da escola, com o título *Difícil é sentá-los!*, reproduzindo a queixa mais frequente das professoras. Se a socialização escolar precede a relação com o saber (é um requisito prévio), as atividades de ensino são desenvolvidas partindo, como base, do pressuposto da incompetência ou da ignorância do aluno, isto é, ignorando os saberes e o patrimônio experiencial de que ele é portador. Nestes termos, não podemos encarar como surpreendente o fato de que as situações escolares sejam fonte de ansiedade e se traduzam, para muitos alunos, em situações de bloqueio que os tornam “funcionalmente estúpidos” (mais uma vez recorrendo ao texto de Bruner).

Não é de admirar, também, que muitos alunos não tenham uma visão muito positiva da escola, que se questionem sobre as razões que os obrigam a ir à escola e procurem na magia a solução para dar conta das tarefas escolares. É isto que precisamente faz constantemente a popular figura de Calvin (Figura 1.1).

CALVIN & HOBBS



FIGURA 1.1

Muitos adultos, altamente qualificados e escolarizados, não hesitam em reconhecer abertamente estes problemas. É o caso do ministro da Educação francês, Luc Ferry, que, segundo o jornal *Le Monde* (de 14 de janeiro de 2003), confessou que na escola "aborreia-se como uma ratazana morta". É o caso também do famoso linguísta Noam Chomsky (2002), que escreveu o que as escolas fazem às crianças:

Qualquer um que tenha lidado com crianças sabe que são curiosas e criativas. Querem explorar as coisas e descobrir o que acontece. Grande parte da escolarização consiste em tentar fazê-las perder isso e adaptá-las a um molde, fazê-las se comportarem bem, deixar de pensar, não causar problemas.

Assim, a atual educação escolar pode ser considerada obsoleta por três razões principais:

- A primeira é que a progressiva escolarização das nossas sociedades fez com que educação e escola coincidissem, como se fossem uma e outra a mesma coisa. O monopólio educativo da escola leva a desvalorizar e a subestimar as modalidades educativas não-formais, ligadas à vida cotidiana e aos processos correntes de socialização, e as instituições que, não sendo escolares, têm, contudo, uma forte dimensão educativa, como é o caso dos museus, das bibliotecas públicas, das associações culturais, das organizações de trabalho, etc.
- Quando falamos em escola, pensamos em ensino. Esta é uma segunda razão para considerarmos obsoletos os atuais sistemas educativos que permanecem centrados nas lógicas de ensino, em vez de se centrarem

nos processos de aprendizagem. Estamos habituados a olhar para as escolas a partir do ponto de vista do professor, ignorando o ponto de vista daqueles que são os sujeitos da aprendizagem. A aprendizagem é um trabalho que o aprendente realiza sobre si próprio, a partir da mobilização dos seus recursos cognitivos, emocionais e relacionais. A educação escolar não valoriza essa perspectiva.

- Uma terceira razão para considerar obsoleta a atual educação escolar diz respeito aos modos de organização e aos métodos de trabalho que continuam dominantes na escola e que a configuram como um sistema de repetição de informações, no qual o trabalho se organiza segundo a lógica da linha de montagem, característica da produção industrial de massa.

Se fizermos à escola aquilo que as crianças costumam fazer aos brinquedos, isto é, abri-los para ver como funcionam, encontraremos a sala de aula como célula-base da organização. Se pudéssemos observar, simultaneamente, um grande número de escolas de países e épocas diferentes, continuaríamos a observar uma realidade muito semelhante em todas. Uma sala retangular, onde os alunos se sentam de costas uns para os outros, virados para o professor que, com uma mesa e um quadro-negro, transmite a mesma informação a todos, ensinando o grupo como se se tratasse de um só indivíduo. É essa a descrição da sala de aula em que se realiza o "ensino tradicional" e que a Figura 1.2 procura ilustrar.

Os anos de 1960 foram um período de intensos debates de caráter pedagógico, marcado pela introdução dos meios audiovisuais, nos quais foram depositadas muitas esperanças de renovação do dito "ensino tradicional". Os resultados não foram nada animadores como mostra a Figura 1.3, ironicamente, nesta outra imagem. As mudanças são estéticas e a matriz organizacional da escola (assim como as relações de poder e com o saber que lhe são subjacentes) permanece ainda hoje quase intocável, depois de algumas décadas e de muitas reformas educativas.

Como se sabe, qualquer processo de repetição da informação leva, dentro de algum tempo, à sua degradação. A passagem de informação boca-a-boca dá origem a diferentes formas de distorção que tornam a informação incompreensível no final. É o que acontece em uma organização hierarquizada na qual a informação flui verticalmente, de forma unidirecional. Vejamos o exemplo de um quartel, em que o coronel pretende fazer chegar aos subalternos uma determinada informação:

Diz o coronel ao capitão:

- Amanhã ocorrerá um eclipse solar. Mande formar a companhia em farda de trabalho, na parada, onde explicarei o fenómeno que não acontece todos os dias. Se chover, não se verá. Deixe a companhia na caserna.

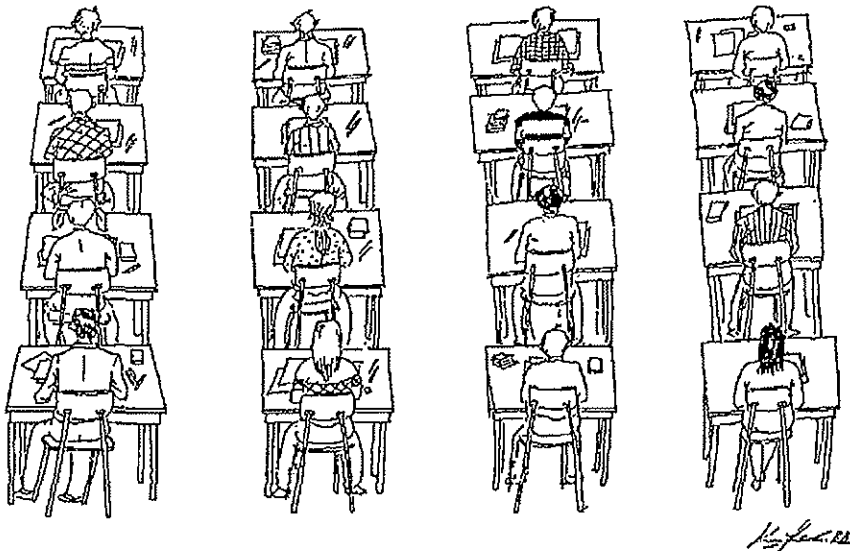
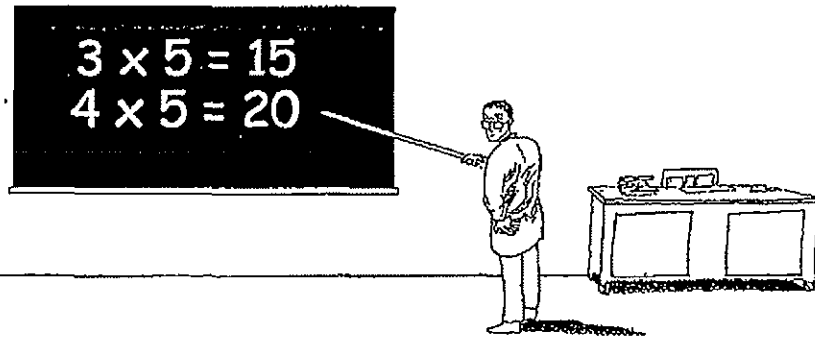


FIGURA 1.2

Diz o capitão ao sargento:

- Por ordem do nosso coronel, amanhã vai haver eclipse do sol em far-da de trabalho. Toda a companhia forma na parada, onde o nosso

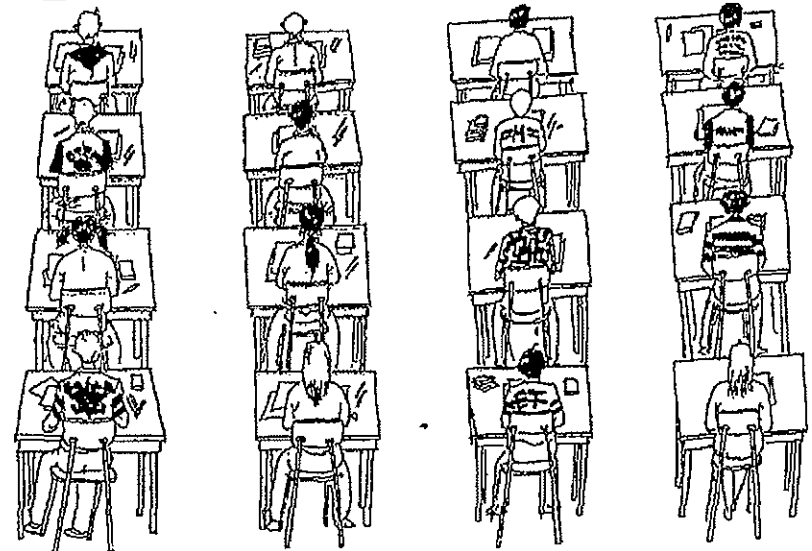
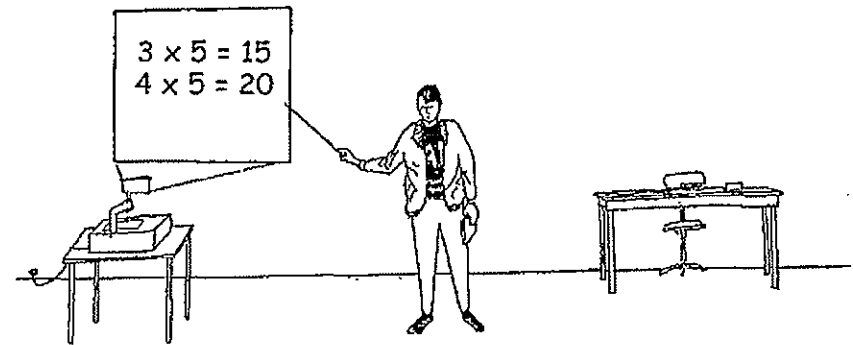


FIGURA 1.3

coronel dará as explicações, o que não acontece todos os dias. Se cho-ver o eclipse é na caserna...

Diz o sargento ao cabo:

- O nosso coronel vai fazer um eclipse do sol na parada. Se chover, o que não sucede todos os dias, não se vê nada; então, o capitão dará a explicação em farda de trabalho na caserna...

Diz o cabo aos soldados:

- Soldados! Amanhã, para receber o eclipse que dará a explicação sobre o nosso coronel em farda de trabalho, devemos estar na caserna, onde não chove todos os dias.

Comentários entre os soldados:

- Amanhã, se chover, parece que o coronel vai ser eclipsado na parada. É pena que isso não aconteça todos os dias!

O exemplo a seguir é evidentemente uma caricatura, mas expressa a lógica de funcionamento da escola, enquanto sistema de repetição de informações. É o mesmo processo de degradação da informação que ocorre no exame em que o aluno a quem perguntavam quais as partes dos membros inferiores do homem, depois de ouvir a resposta correta, sussurrada por um colega (“anca, coxa, perna e pé”), respondeu muito seguro de si:

- Ande, coxo, ponha-se em pé!

A lógica da repetição da informação faz com que no quadro do trabalho escolar raramente se produza informação original e que o desempenho dos alunos seja sempre pior do que a versão do professor. Isto é, circunscrita à repetição da informação, a escola condena-se à entropia. Mas condena-se, também, ao equívoco. Todos nós, professores, costumamos pontuar as nossas exposições com uma pergunta recorrente aos nossos alunos:

- Perceberam?

Claro que os alunos respondem, em geral, afirmativamente, o que não impede que cada um tenha percebido coisas diferentes, uma vez que nenhuma informação é isenta de ambigüidade, e o receptor participa na construção do sentido da informação. É este tipo de equívoco que a imagem a seguir ilustra (Figura 1.4).

Em um trabalho etnográfico realizado em primeiras séries (Araújo, 2002), a pesquisadora pôde documentar como esse caráter repetitivo da informação e dos procedimentos que a acompanham é percebido por alunos e professores. Eis o exemplo de algumas respostas de alunos, questionados sobre a realização de aprendizagens novas:

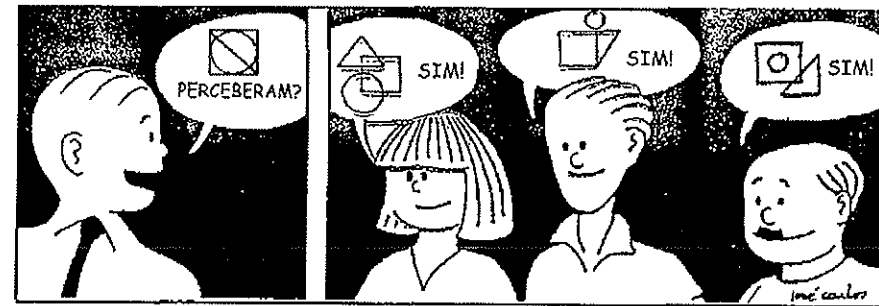


FIGURA 1.4

- José: Muitas vezes, no meio do estudo, ela faz perguntas e dá as respostas no quadro e, depois, no outro dia, a ficha é igualzinha! Assim, podemos ir ao caderno e copiar.
- Miguel: É sempre igual. Aprendemos os litros, os decâmetros, mas é sempre a mesma coisa.
- Maria: Ela nos ensina muitas coisas que já aprendemos, mas não nos lembramos.
- Daniel: Eu fui reprovado no ano passado, na quarta. E elas, bem... Toca a aprender outra vez e tenho aprendido quase tudo do ano passado.
- Rosa: É sempre as mesmas coisas! É chato, mas tem que ser assim...É a escola!

Entrevistada, a professora complementa o testemunho desses alunos, justificando a necessidade da repetição dos conteúdos do programa:

Os nossos alunos são daqueles que é preciso repetir a matéria milhares de vezes, e, às vezes, a certa altura eles dizem que a gente não deu aquilo. Isto depois de a gente já ter feito tudo... por exemplo, o caso dos verbos... às vezes que já se falou em passado, presente, futuro e, depois, agora até se falou que o passado é o pretérito perfeito e imperfeito, e eles (...) passado um dia ou dois, se se perguntar, eles dizem: Ai nós não demos isso! São crianças que têm que se insistir...insistir...insistir...insistir...sempre na mesma...sempre na mesma...sempre na mesma...sempre...sempre...sempre...só com a repetição é que elas aprendem alguma coisa.

Superar essa situação só é possível se as escolas puderem estabelecer rupturas com a sua matriz organizacional histórica, evoluindo de sistemas de repetição de informações para sistemas de produção de saberes. Essa evolu-

ção apêla para que se concretizem os “velhos” princípios do movimento de educação permanente, cujas promessas ficaram por cumprir: pensar a educação como um ciclo que atravessa toda a vida de cada pessoa; colocar a pessoa no centro das atividades educativas; privilegiar o aprender, por contraposição ao ensinar; articular a educação com a experiência; valorizar os processos educativos não-formais e reorganizar todo o sistema educativo em função dos princípios da continuidade e da globalidade dos processos de aprendizagem.

A escola do futuro

Como tornar possível um exercício prospectivo sobre a escola do futuro que não seja nem uma tentativa de adivinhação nem um sonho totalmente desligado da realidade atual? Penso que a única maneira de fazê-lo consiste em nos descentrarmos da realidade escolar que nos é familiar e tentar imaginar a escola a partir do que sabemos sobre a educação não escolar. Quem levou mais longe este raciocínio foi, precisamente, Ivan Illich (1971), o que lhe permitiu argumentar sobre a necessidade e a viabilidade de uma sociedade sem escola.

As gerações atuais passam na escola uma parte cada vez mais importante da sua vida, não só pelas exigências que decorrem do prolongamento (a montante e a jusante) da escolaridade obrigatória, como também da aspiração generalizada de realizar percursos escolares mais longos. Tais mudanças são concomitantes com a entrada das mulheres no mercado de trabalho e com as correspondentes alterações da estrutura familiar. A escola de hoje está muito longe de se circunscrever à sua missão de instruir. A escola representa um tempo e um espaço multifuncionais que se instituem como um meio de vida até a idade adulta. Muitas crianças e jovens passam mais tempo em interação direta com os educadores e colegas do que com os pais. A escola precisará, então, pensar não como sendo um somatório de salas de aula, mas como um meio ambiente educativo cuja educogenia é possível reforçar e que possa propiciar a multiplicação de oportunidades de aprendizagem, em que a aprendizagem por interatividade seja dominante, e não o ensino “ativo”. Isto supõe a capacidade de cada escola construir um projeto educativo que articule situações educativas formais e não-formais, dentro de uma perspectiva integrada e não meramente aditiva, como acontece com a promoção das chamadas atividades extracurriculares que tendem a situar-se na periferia do que se considera ser o núcleo “nobre” do currículo, as aulas.

Há pouco, defendi que a escola deveria evoluir de um sistema de repetição de informações para um sistema de produção de saberes. Vou tentar explicitar o que quero dizer com isto. Começemos por um exemplo: quando quero escrever um artigo científico, como faço? Rodeio-me de livros, identifico e seleciono a informação que considero pertinente e, enquanto escrevo,

consulto e retomo permanentemente essa informação. Concluída a primeira versão, peço que pessoas competentes a leiam, ouço as suas críticas e sugestões e reformulo o texto. É assim que se fazem as dissertações de mestrado e as teses de doutorado. Em regra, na escola não se faz nada disto. Desencoraja-se a cooperação, incita-se ao trabalho individual e probe-se a consulta de documentação (para que não seja copiada). Os exames representam a situação-limite em que tais características estão mais claramente acentuadas. Esta situação é, para nós, de tal modo familiar que aceitamos como normais estes procedimentos, bem como os procedimentos “desviantes” que os acompanham (note-se que, quando colocados em situação de exame escolar, os professores “copiam” ou tentam, como todo mundo).

Não quero transmitir a idéia de que estou desvalorizando o papel do professor ou a importância da informação. Nossos órgãos sensoriais captam, permanentemente, informações externas. Sem informação não haveria a possibilidade de conhecer. A informação é exterior a nós e suscetível de ser quantificada e armazenada. Posso, por exemplo, quantificar a informação contida no disco de um computador ou em um texto escrito (contando o número de caracteres). A informação é, portanto, exterior a cada sujeito, mas suscetível de que este se aproprie dela, em função da sua experiência pessoal. Passamos, então, ao nível do conhecimento. Ou seja, vivi ao longo da vida um determinado tipo de experiências e adquiri um conhecimento que, ao contrário da informação, não é quantificável nem suscetível de ser transmitido. Não posso transmitir a ninguém o meu conhecimento sobre o amor, a solidão e a morte. Isso é intransmissível. O que posso é transformar esse conhecimento em saber, produzindo uma informação para outras pessoas (pode ser um ensaio, um romance ou uma pintura). Quando escrevo um artigo, estou produzindo um saber, ou seja, revelando em um produto comunicável a combinação da minha experiência com as informações que recolhi. Esse saber (o artigo) representa para o leitor uma informação da qual ele terá de se apropriar. A aprendizagem envolve, pois, estes três níveis: a informação, o conhecimento e o saber.

Ora, o que é que se faz na escola? A escola centra-se quase que exclusivamente na informação e na sua repetição. E é possível fazer de outra maneira? É. E o exemplo da organização cooperativa de Freinet, baseada na produção livre dos alunos, demonstra-o. Conforme entendo, um ponto de entrada para alterar o funcionamento da escola e a relação com o saber é o de permanentemente instituir a produção escrita, original, como eixo da atividade escolar. Produção escrita original não é cópia, não é ditado, é um texto com uma finalidade social que não é meramente escolar (pode ser um texto literário). Uma escola que não seja uma máquina de repetir informações é uma escola onde as pessoas produzem informação original e que, portanto, não se limita a reproduzir o que está nos programas e nos manuais. A mudança qualitativa, em termos organizacionais, reside em tentar combinar, em um mesmo dispositivo, o nível da informação, o nível do conhecimento e o nível do saber.

Construir um dispositivo de produção de saberes não significa eliminar processos de repetição e de treino. Por exemplo, não é errado fazer cópias e ditados. Em uma escola onde os alunos produzem textos com o auxílio do gravador, eles levam o gravador para casa, entrevistam os pais, os tios, os avós e quando, na escola, precisam passar para o papel o que está gravado na fita, fazem naturalmente um ditado. A seguir, vão corrigir os erros de ortografia. O papel do professor é identificar os erros e ensinar aos alunos como se escrevem aquelas palavras.

Quando um aluno está copiando a entrevista do avô para fazer um jornal mural, é preciso que esse jornal seja legível, o que implica treinar e aperfeiçoar a caligrafia. Isto quer dizer que as várias dimensões do trabalho escolar não são incompatíveis, no sentido de se excluírem mutuamente. Por isso é que os habituais dilemas entre pedagogias ativas e não-ativas constituem uma questão falsa. Seria absurdo que o professor deixasse de transmitir informações, mas é igualmente absurdo que 95% do trabalho realizado consista na transmissão de informações. Quando registamos e armazenamos informações, elas estão sujeitas a um processo inevitável de desvalorização e a se perderem, a menos que sejam relacionadas com outra informação e possam, portanto, ser atualizadas de forma permanente. É essa atividade de articulação da informação com a experiência, assim como a conexão entre informações, que dá origem ao conhecimento e à possibilidade de produzir saberes.

A evolução tecnológica e dos modos de organizar o trabalho e a vida em sociedade condena, de alguma forma, as atividades repetitivas e de rotina a uma posição de subalternidade. Cada vez mais, o futuro apela às capacidades de lidar com a informação, colocando tais capacidades a serviço da resolução de problemas. O crescimento exponencial do volume, da complexidade e da diversidade de suportes da informação tornou obviamente obsoletos os dispositivos de transmissão da informação, quase exclusivamente baseados na palavra do professor, no quadro de um ensino direto, dirigido a uma classe. O projeto de aprender a aprender, anunciado como prioridade estratégica pelos teóricos da educação permanente, exige das escolas uma profunda transformação organizacional, cujo princípio de base é inverter a importância relativa dos espaços destinados ao ensino e dos espaços destinados a aprender, de forma individual, grupal ou supervisionada.

A maior parte dos espaços nobres das nossas escolas corresponde a salas de aulas, concebidas e organizadas espacialmente para um ensino de tipo direto e coletivo. Os espaços restantes (administrativos, de circulação, de lazer ou de apoio logístico) são complementares. Nos anos de 1970, a Unesco recomendou a transformação das bibliotecas escolares em modernos centros multimídia ou de recursos, onde os alunos deveriam passar uma parte significativa do tempo em que permanecessem na escola. A escola deveria passar a ser uma biblioteca "com mais qualquer coisa à volta". A biblioteca escolar (entendida como um centro de recursos) deveria passar a ser o "coração" do estabelecimento. Essa

revolução anunciada nunca chegou a se realizar, pois ela obrigaria a que todo o sistema escolar se transformasse profundamente. Contudo, é nessa direção que estará o futuro, reforçando a autonomia do educando, as modalidades de autodidatismo e uma lógica de aprendizagem baseada na descoberta.

Para que a nova lógica possa afirmar-se, essa profunda transformação exige a ruptura com a organização celular (turma, sala, aula) que marca a escola atual. A sala de aula (como unidade quase exclusiva) terá de dar lugar a uma diversidade multifuncional de espaços que permita o trabalho de aprendizagem individual, em pequeno ou em grande grupo. Esta diversidade de espaços e de modos de agrupamento terá, também, de ser concomitante com uma organização flexível do tempo que rompa com uma grade horária compartimentada e rígida que se repete, semana após semana, durante todo o ano letivo. A duração (e a capacidade de atenção e o interesse) de uma determinada tarefa é, em grande medida, "psicológica". Nenhum de nós, interessado em um tema ou em um projeto, muda de atividade a todo instante.

Em um mecanismo dessa natureza, crescem exponencialmente o volume e a diversidade de informação que é processada no interior do sistema, permitindo a elaboração da informação original. É nesses termos que a escola, enquanto sistema, pode transitar de uma lógica de entropia (degradação da informação, desordem), para uma lógica de negentropia, ou seja, de um acréscimo de complexidade. Essa passagem só é possível no plano de um dispositivo de aprendizagem em que todos os intervenientes se assumem como autores, e não como repetidores de informação. A escola só pode mudar neste sentido se os alunos passarem à condição, incentivada e reconhecida, de produtores de saberes.

Esta perspectiva não pode deixar de ter conseqüências profundas nos modos de organização e divisão do trabalho que, historicamente, estão associados à configuração da profissão e da identidade docentes. A articulação dos saberes disciplinares com uma lógica de projeto e de pesquisa obriga à ruptura com uma concepção solitária e insular do exercício da profissão docente, confinada aos territórios da disciplina, da sala e da turma. À semelhança daquilo que é uma tendência em todas as organizações de trabalho, as escolas precisam evoluir para abrigar comunidades profissionais de aprendizagem, ou seja, equipes multidisciplinares de educadores que, embora mantendo domínios diferenciados de competência, partilham a responsabilidade coletiva pela concepção e pela execução de um projeto curricular destinado a um grupo específico de alunos.

Em um trabalho escolar organizado em torno da aprendizagem dos alunos, o professor, além das suas várias funções (informação, supervisão, avaliação, etc.), tem como responsabilidade fundamental contribuir para oferecer aos alunos situações de aprendizagem pertinentes, em relação ao público e ao contexto. Serão cada vez mais os "criadores de sentido" para um trabalho escolar que possa ser vivido pelos alunos como uma "expressão de si". É nesta

qualidade de criadores de sentido que os professores têm condições para recriar, permanentemente, o seu ofício de educadores, na interação direta com os destinatários.

Uma escola que funcione de acordo com os critérios que venho enunciando torna-se muito menos previsível, do ponto de vista dos profissionais da educação, o que muda as relações de poder. A partir do momento em que o trabalho dos alunos não depende só do professor e o resultado do trabalho escolar não é pré-determinado, o professor precisa aprender, individual e coletivamente, a ser capaz de lidar com a incerteza e adotar modos de regulação estratégica das situações educativas. Precisa aprender a "navegar à vista" e a refazer as suas cartas de orientação. Isto significa que o professor não pode restringir-se ao papel de mero executor de ordens externas. Ele terá, também, de viver o trabalho docente como um trabalho de criação, de inventar novas regras e procedimentos, infringindo o que está estabelecido e é rotineiro. Em suma, o professor precisa comportar-se como um profissional zeloso, capaz de compatibilizar o rigor, a eficácia e a capacidade de ser inovador.

A reformulação do funcionamento da escola e a ruptura com a sua matriz organizacional de origem não podem ficar restritas ao seu funcionamento interno. A escola é um sistema aberto, e a sua organização interna determina a natureza das suas relações com o exterior. Não sendo a escola um território físico nem um agregado biológico, mas um sistema de comportamentos, as suas fronteiras são necessariamente móveis, em função do tipo de projeto educativo que sustenta a sua atividade. É deste ponto de vista que, por exemplo, a participação ativa dos pais na vida escolar pode contribuir para estabelecer sinergias entre a socialização escolar e a socialização familiar, particularmente importantes no caso de alunos de origem pobre.

Por outro lado, cada escola constitui um elo em um sistema de aprendizagem que inclui outras escolas situadas em uma área geográfica e administrativa próxima, entendida como uma "bacia de formação". Isto é, um conjunto de escolas articula-se para rentabilizar recursos, para trocar experiências, para ajudar a dar coerência aos percursos escolares de um público que lhes é comum. Este sistema de aprendizagem não inclui apenas os estabelecimentos de ensino. Na perspectiva da educação permanente, ele se amplia às instituições que, não sendo escolares, têm um importante potencial educativo. É, como já dissemos, o caso de instituições que prosseguem uma ação educativa deliberada (bibliotecas, museus, associações culturais), mas é, também, o caso de outras instituições (como, por exemplo, as empresas ou as autarquias), cuja ação social é, ou pode ser, acompanhada de importantes conseqüências educativas.

A integração e a abertura da escola à articulação com redes de aprendizagem são a condição necessária para uma ação educativa que, sem perder de vista a aquisição de conhecimentos e competências de fisionomia universal, possa ser globalizada e contextualizada, no âmbito de um território.

O futuro da educação

O retrato que estão traçando, de forma sintética e pouco delicada, será ainda a escola? Ou corresponderá a algo de diferente que não existe, cujos contornos precisos não estamos em condições de conhecer e para o qual também ainda não temos? E qual poderá ser o interesse deste tipo de divagação especulativa, sabedores que, em matéria de educação, sobram os discursos e faltam as ações? Como dizia o filósofo romano Sêneca, quando não sabemos para aonde queremos ir, nunca poderemos ter ventos favoráveis. Discutir para aonde queremos ir significa tomar como ponto de partida os fins que queremos atingir e não, em uma perspectiva supostamente mais pragmática, os meios de que dispomos (ou julgamos dispor). O exercício prospectivo ganha pertinência na medida em que nos orienta para um debate sobre a educação em que a dimensão das escolhas (ou seja, as dimensões política e filosófica) passa para primeiro plano.

O exercício prospectivo não é um exercício de adivinhação do futuro, visa a fornecer-nos orientações para uma ação estratégica que, a partir de uma intervenção na realidade presente, possa influenciar a pluralidade de futuros possíveis. Só assim o futuro poderá corresponder a uma escolha nossa, evitando que sejamos prisioneiros de uma espécie de causalidade do destino.

Relativamente ao futuro da educação não nos podem restar quaisquer dúvidas de que ela manterá toda a sua importância. Embora adquira provavelmente contornos mais difusos e, em muitos aspectos, desejavelmente menos profissionalizada, a ação educativa deliberada continuará a apelar aos profissionais autônomos e criativos, capazes de pensar e de definir o seu ofício. O que aparece como inevitável, em termos de futuro, é a ruptura com o modelo de escola que conhecemos e que, em termos históricos, atingiu, ou está atingindo, o seu prazo de validade. Por isso, de nada adianta aos professores quererem resolver os seus problemas atuais, virando-se nostalgicamente para o passado e para hipotéticos "anos dourados" da escola que nem foi de ouro nem poderá regressar.

A educação do futuro será marcada pela centralidade da pessoa que aprende, o que implica repensar os modos de trabalho dos educadores. É na relação com os alunos (hoje, muitas vezes encarados pelos professores como o seu principal problema), no modo de tratá-los, que se joga o futuro. Gostaria, a respeito disto, de concluir recordando um episódio relacionado a um músico, cuja obra aprecio.

Refiro-me ao famoso compositor Ravel, cuja obra mais conhecida é o chamado "Bolero de Ravel" que serviu de tema musical para um filme de grande sucesso. Esse compositor é, contudo, autor de obras bem menos populares. Uma delas é "Concerto para a mão esquerda", cuja origem é comovente. Durante a Primeira Guerra Mundial, um pianista amigo de Ravel perdeu a mão direita. O "Concerto para a mão esquerda" é uma contribuição de Ravel

para que o seu amigo tivesse um repertório adequado aos seus recursos e pudesse continuar a tocar.

A meu ver, é esta a perspectiva que, em uma escola democrática e aberta a todos os públicos, seria bom que os educadores adotassem no modo como se relacionam e trabalham com todos os alunos. Ou seja, na perspectiva de produzirem concertos para a mão esquerda...

NOTAS

1. Versão escrita da conferência proferida na sessão de abertura do Congresso SABER 2000, organizado pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIBEEESP), sobre o tema "Retrospectiva do século XX – Perspectivas para o século XXI", realizado em São Paulo de 28 a 30 de setembro de 2000.
2. Versão escrita da conferência proferida na sessão de abertura do 7º Congresso de Educação, promovido pelo Sindicato das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul e subordinado ao tema "Escola: saberes, relações e valores", realizado em Porto Alegre, de 22 a 24 de julho de 2003.
3. A seqüência em que se insere o apelo, da poesia "Page décriture" é a seguinte: "Deux et deux quatre/quatre et quatre huit/huit et huit font seize/Répétez! Dit le maître/ Deux et deux quatre/quatre et quatre huit/huit et huit font seize/Mais voilà l'oiseau lyre/qui passe dans le ciel/l'enfant le voit/ l'enfant l'entend/l'enfant l'appelle/sauve moi/joue avec moi/oiseau."
4. Versão escrita da conferência proferida no Congresso do Educador, realizado em São Paulo, de 18 a 20 de maio de 2004.
5. Refiro-me ao Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores, promovido pelo Ministério da Educação, que teve lugar em Brasília, de 15 a 19 de outubro de 2001.
6. Em um trabalho recentemente publicado, Cármen Cavaco apresenta os resultados de uma pesquisa sobre os processos de aprendizagem de um grupo de idosos do meio rural, não-escolarizados. A utilização da abordagem biográfica permitiu reconstruir processos, modalidades e resultados de uma aprendizagem construída à margem da escola. O livro, intitulado *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*, foi publicado pela Educa em Lisboa, em 2002.

2

ESCOLA, APRENDIZAGEM E INOVAÇÃO

O PROFESSOR E O ALUNO COMO PRODUTORES DE SABER¹

Este tema é o cerne do que é mais importante na escola: como é que os professores e os alunos podem interagir no sentido de serem, ambos, produtores de saber. Vou abordar esta questão a partir da apresentação de um projeto de intervenção educativa e de formação de professores em meio rural, no qual trabalhei durante cinco anos, desde 1987. Fiz esta escolha por estar convicto de que o contexto rural, pelas suas especificidades e pelas características que induz na escola, representa um analisador particularmente fecundo de alguns dos principais problemas que os nossos sistemas escolares atravessam. O exemplo que vou apresentar traduz, portanto, a escolha de um "ponto de vista" que considero privilegiado para esclarecer possíveis modos de construir a relação com o saber, no contexto escolar.

O assunto está organizado em quatro pontos. Em primeiro lugar, tendo como referência a realidade europeia, equacionarei a questão da escola rural no mundo de hoje. Passarei, em seguida, à apresentação descritiva, necessariamente sintética, do projeto de intervenção educativa que foi desenvolvido no Concelho^{*} de Arronches (zona rural do interior de Portugal). A partir desse exemplo, tentarei elucidar alguns dos pontos críticos do funcionamento da escola para, ao final, comentar as estratégias de mudança da realidade escolar.

¹N. de R. Concelho (com c), circunscrição e subdivisão administrativa dos municípios portugueses.