



PENSAR

ALUNOS, PROFESSORES, ESCOLAS, POLÍTICAS

António Nóvoa*
nova@reitoria.ul.pt

RESUMO

Este texto constitui um ensaio no sentido mais exacto do termo. Trata-se de uma reflexão livre, que procura lançar ideias e explorar caminhos para pensar as questões educativas e pedagógicas. O ensaio tem como pano de fundo duas grandes mudanças: a primeira prende-se com a forma de organização dos sistemas de ensino e do “modelo escolar” e teve lugar na segunda metade do século XIX; a segunda relaciona-se com o desenvolvimento dos conceitos da “modernidade pedagógica” e teve lugar no princípio do século XX. Tendo como referência estas duas mudanças, o texto procura lançar as bases de um novo olhar sobre a educação na contemporaneidade, com base em quatro entradas: alunos, professores, escolas, políticas.

Palavras-chave: Modelo escolar. Modernidade pedagógica. Nova aprendizagem. Espaço público da educação.

INTRODUÇÃO

O presente sou eu no acto de me pensar a ser. E fora disso não há mais nada. [...] O tempo sou eu durando, sabendo-me presente à vida, reconhecendo-me agora no mundo. Assim o passado e o futuro só existem quando os convoco à existência no momento presente.

Vergílio Ferreira, *Pensar*, 1992.

Este texto constitui um *ensaio* no sentido mais exacto do termo: “Um ensaio é, como o seu próprio nome indica mas também pela sua natureza, um balão de ensaio e uma tentativa” (CHESTERTON, 1964).

Trata-se de uma reflexão livre, solta, que procura lançar algumas ideias e explorar caminhos que talvez nos ajudem a pensar as questões educativas e pedagógicas no tempo presente. São temas discutidos em todos os lugares do mundo, mas que devem ser enraizados nos contextos culturais e sociais de cada país ou região.

O meu ensaio tem como pano de fundo duas grandes mudanças que ocorreram, primeiro, na forma de organização dos sistemas de ensino, depois, nas concepções pedagógicas.

A primeira mudança teve lugar na segunda metade do século XIX, com a introdução progressiva da escolaridade obrigatória: todas as crianças, numa certa idade da sua vida, deviam

* Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Possui doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Genebra e agregação em Ciências da Educação na

ser alunos. Simultaneamente, consolidou-se o “modelo escolar”, isto é, a forma de escola que ainda hoje conhecemos e que pode ser ilustrada pelas três unidades do teatro clássico: a formação acontece num determinado *tempo*, num determinado *espaço* (escola) e através de uma *acção* intencional do professor.

A segunda mudança ocorreu no princípio do século XX, com o sucesso de conceitos que, desde então, definem o imaginário pedagógico: a centralidade da criança, a sua especificidade, os seus interesses, as suas motivações; a necessidade de uma educação integral, que desenvolva a criança em todas as dimensões; a importância de uma escola activa, que apele à participação dos alunos; a diferenciação pedagógica, não tratando todos os alunos por igual, mas antes respeitando as características próprias de cada um.

Poderia prolongar por várias páginas a explicação destas duas mudanças que estão na origem da escola tal como ela existe ainda nos dias de hoje. A educação era feita no seio das famílias e das comunidades sociais. Com a primeira mudança, a educação passou para a tutela da escola e dos professores. Recorrendo ao conceito de Ivan Illich (1974), da geração intelectual de Paulo Freire, podemos mesmo falar de uma “expropriação da educação”, isto é, de uma concentração dos poderes sobre a educação nas mãos de profissionais e de sistemas de ensino estatais. Com a segunda mudança abre-se a modernidade pedagógica, isto é, a forma como ainda hoje olhamos para a educação, nos relacionamos com as crianças e os jovens e encaramos o trabalho do professor.

Esta introdução genérica pretende situar a realidade educativa actual, tornando mais nítida a necessidade de uma transformação que não é apenas circunstancial, mas que toca no âmago das nossas próprias concepções do que é educar, ensinar e aprender. É isso que procurarei sugerir, a partir de quatro entradas – alunos, professores, escolas, políticas –, com a intenção de lançar as bases de um novo olhar sobre a educação na contemporaneidade.

1 ALUNOS – DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À APRENDIZAGEM

Uma das características principais da modernidade pedagógica é a batalha pela *escola para todos*, que foi travada com sucesso, ao longo do século XX. Hoje, todas as crianças estão na escola, mas, muitas vezes, não sabemos o que fazer com estas crianças, sobretudo com aquelas que são originárias de meios mais desfavorecidos do ponto de vista social e cultural.

O problema principal da pedagogia é ensinar os alunos que não querem aprender. Ensinar quem quer aprender nunca foi um problema. Ensinar os que não querem aprender, essa sim, é a missão mais nobre da pedagogia e dos professores.

Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projecto escolar, e a escola encontra-se perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com estes alunos que não nos respeitam, para os quais a escola parece não ter sentido.

Num passado ainda recente só ia à escola quem já compreendia a sua necessidade, quem já havia adquirido, sobretudo na família, uma primeira sensibilização para a cultura escolar. Agora, felizmente, todas as crianças vão à escola, mas muitas não encontram nela o seu lugar. Bernard Charlot (2003) caracteriza esta situação com palavras fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram.

O meu argumento é que só a pedagogia – *uma pedagogia nas mãos dos professores* – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens. Uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele procure responder à pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender?

Numa série de estudos prospectivos realizados nos últimos anos, a OCDE aponta seis cenários de futuro para a escola, organizados em torno de três eixos (cf. Nóvoa, 2009):

1.º eixo – “*Statu quo*”

- Manutenção de sistemas escolares burocráticos
- Êxodo dos professores e desintegração do sistema

2.º eixo – *Re-escolarização*

- A escola no centro da colectividade
- A escola como organização centrada na aprendizagem

3.º eixo – *Des-escolarização*

- Redes de aprendizagem e sociedade-em-rede
- Privatização e extensão do modelo de mercado

Sem surpresa, a grande maioria dos educadores e professores aponta, como desejável, o segundo eixo, a re-escolarização. Mas dividem-se, praticamente a meio, quanto à preferência por um cenário que coloca a escola no centro da colectividade (reforçando assim as missões sociais) ou por um cenário que a concebe como uma organização centrada na aprendizagem (reforçando assim a cultura escolar).

Pessoalmente, revejo-me neste segundo cenário. O fundamental é adquirir uma linguagem e depois usufruir das possibilidades que ela abre. É impossível gostar de xadrez sem conhecer as suas regras. E o mesmo se poderá dizer para qualquer outra linguagem: a música, o bailado, a matemática, etc. Voltemos a Paulo Freire: “Assim como um pedreiro não pode prescindir de um conjunto de instrumentos de trabalho, sem os quais não levanta as paredes da casa que está sendo construída, assim também o leitor estudioso precisa de instrumentos fundamentais sem os quais não pode ler ou escrever com eficácia” (1994, p. 34).

Hoje, temos de evoluir do direito à educação para o direito à aprendizagem. É este direito que define a inclusão em sociedades que se dizem do conhecimento. Para isso, é fundamental incorporar na cultura pedagógica um conjunto de teorias e de perspectivas que, nos últimos anos, se têm desenvolvido nos campos científicos mais dinâmicos, tais como:

- as neurociências, a importância das emoções, dos sentimentos, da memória, da consciência, dos trabalhos sobre a complexidade – nem sempre se aprende do mais simples para o mais complexo, nem sempre se aprende do mais concreto para o mais abstracto;
- os estudos sobre a cognição, os afectos, as diferentes formas de inteligência, os avanços notáveis sobre o conhecimento do cérebro;
- as teorias da imprevisibilidade, da gestão “caótica” das aprendizagens, dos caminhos inesperados através dos quais se constrói a formação, da ausência de linearidade nos processos de aprendizagem...;
- as tecnologias digitais, os problemas da navegação, da autoformação, do estudo individual e do estudo cooperativo, da conectividade, as redes sociais e o seu potencial formativo, as teorias da comunicação, a transformação da comunicação em aprendizagem;
- em resumo, toda uma série de trabalhos, de abordagens, de teorias, de ciências, que, nos últimos anos, produziram novos e importantes conhecimentos que ainda não integrámos no espaço da educação, no espaço das nossas reflexões sobre a educação e a pedagogia.

É a partir desta concepção enriquecida de aprendizagem que podemos construir uma nova abordagem do currículo e da pedagogia, integrando dimensões do conhecimento, da cultura e da ciência que não cabem na estrutura disciplinar herdada do século XIX e que se manteve, no essencial, inalterada ao longo do século XX.

2 PROFESSORES – PASSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DENTRO DA PROFISSÃO

A frase que escolhi para subtítulo – “Passar a formação de professores para dentro da profissão” – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração.

A este propósito, merece referência um apontamento recente de Lee Shulman, intitulado *Uma proposta imodesta*.

Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didáctico sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados de saúde. Lee Shulman escreve que viu uma instituição reflectir colectivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares.

Advogo um sistema semelhante para a formação de professores:

- 1.º Estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
- 2.º Análise colectiva das práticas pedagógicas;

3.º Tenacidade e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;

4.º Compromisso social e vontade de mudança.

Muitas vezes, as instituições de formação de professores ignoram ou conhecem mal a realidade das escolas, especialmente do ensino fundamental. É necessário, por isso, assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornam visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar.

Estamos perante um novo desafio, com enormes consequências: a fusão dos espaços académicos e institucionais das escolas e da formação de professores. Defendo a criação de uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam integrados os professores, os formadores de professores (universitários) e os pesquisadores.

Nos últimos anos, na área da Medicina, desenvolveram-se centros académicos de medicina que juntam, numa mesma instituição, três valências: a prestação de serviços de saúde, a formação dos médicos e a pesquisa científica. Julgo que é um bom exemplo para o tipo de instituições que precisamos de criar na área da Educação: centros académicos de educação, juntando escolas, instituições de formação de professores e centros de pesquisa.

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitectos, pode inspirar os professores. A forma como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram processos de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se dispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção.

É necessário seguir este caminho na formação de professores e na organização da profissão docente. Se concebermos o ensino apenas como uma actividade de transmissão de um conhecimento preexistente, então o ofício poderá aprender-se por exercitação prática. Mas se, pelo contrário, entendermos o ensino como uma actividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio acto pedagógico, então faz sentido conceber modelos universitários de formação de professores.

Por isso é tão importante combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. Não estou a advogar que se complique, artificialmente, o que é simples. Julgo mesmo que muito arrazoado pedagógico é inútil e pernicioso. Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores e do trabalho pedagógico.

3 ESCOLAS – DA ESCOLA ÚNICA ÀS ESCOLAS DIFERENTES

A construção dos grandes sistemas de ensino trouxe consigo uma uniformização do ensino e das práticas pedagógicas. O “modelo escolar” foi normalizando o espaço educativo, como bem se compreende na própria designação das escolas de formação de professores no século XIX e em grande parte do século XX: *escolas normais*, isto é, escolas que tinham como missão “normalizar” uma diversidade imensa de situações, de realidades e de métodos.

Esta orientação foi muito importante para qualificar e valorizar o ensino e a pedagogia. Ela traduziu-se, já no século XX, na luta por uma “escola única”, entendida como uma escola comum para todos os alunos, sem distinção de classes, sem separação de vias (académicas e profissionais), sem fechar as crianças na sua própria “vocação”, isto é, no “destino” que lhes estaria marcado pelas suas origens.

Esta visão da escola permitiu que ela cumprisse, pelo menos parcialmente, a sua missão mais nobre: promover a mobilidade social. Mas, hoje, não   possível mantermo-nos encerrados no interior de uma visão unificada, uniformizadora, do ensino e da pedagogia. Precisamos de abrir a escola (as escolas) a uma diversidade de práticas e de realidades.

Há muitas viagens que podem ser feitas no mesmo rio. Valorizar formas diferentes de fazer a escola   multiplicar as oportunidades de cada um. Com uma condi o: não renunciar, nunca,   constru o de uma cultura comum e de lhe dar um sentido pessoal e colectivo. Com uma certeza: escola que não abra perspectivas de mobilidade social não   escola,   beco sem saída.

S    possível defendermos a escola pública se defendermos a sua renova o. Em vez da homogeneiza o que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura   diferença, sob todos os pontos de vista:

- liberdade de organização de escolas diferentes, por exemplo com base em contratos com entidades ou associações locais;
- liberdade na construção de diferentes projectos educativos, por exemplo com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas;
- liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo com base em acordos com sociedades científicas ou universidades.

A proposta que aqui se elabora retoma a aspiração de Claparède (1920), “uma escola à medida de cada aluno”, mas define-a para além dos aspectos meramente pedagógicos e projecta-a no plano da organização de escolas diferentes.

Trata-se, pois, de afirmar a necessidade de definir projectos educativos de escola, que sejam diferentes e que possibilitem religar a educação aos espaços de vida e da sociedade. Da mesma maneira que, há cem anos, foi necessário cortar este vínculo para afirmar a dimensão educativa e a ideia de uma *escola para todos*, agora é urgente reencontrar modelos pedagógicos que valorizem a utilização das “redes de comunicação”, os espaços informais de aprendizagem e o sentido social do acto de educar.

É um debate que está, ainda, no seu começo. Quando Ivan Illich escreveu a sua obra mais conhecida, *Deschooling society* (1971), erradamente traduzida para Português por *Uma sociedade sem escolas*, teve claramente a intuição de que, mais tarde ou mais cedo, desenvolveríamos uma maior permeabilidade entre a educação e a sociedade. Curiosamente, tem sido a forma como as tecnologias digitais se têm desenvolvido que permite, hoje, concretizar ideais que Ivan Illich formulou há cerca de quarenta anos.

O conceito que, então, desenvolveu de *convivialidade* ajuda a abrir caminhos inovadores, rompendo com uma perspectiva uniformizadora do “modelo escolar” e apontando para uma diversidade de soluções na forma de organizar as escolas e de pensar a pedagogia.

4 POLÍTICAS – DA EDUCAÇÃO INTEGRAL AO ESPAÇO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO

A escola cresceu como palácio iluminado, com base nesse desejo excessivo de educar *integralmente* todas as crianças. A escola assumiu-se como a instituição responsável pela educação, primeiro das crianças e, mais tarde, dos jovens e dos adultos. O modo como o princípio

de “educação permanente” foi sendo concretizado viria a transformar a sociedade, como denunciaram Ivan Illich e Étienne Verne (1975), numa enorme sala de aula de dimensões planetárias.

O conceito de educação integral contribuiu para o “transbordamento da escola”, para uma escola que foi assumindo um excesso de missões e de tarefas, com grande dispersão de projectos e actividades. É fácil enunciar, propositadamente sem qualquer ordem, algumas destas missões: a protecção do ambiente, a preservação do património cultural, o combate à droga e à toxicodependência, a educação para a saúde e a educação sexual, a preparação para lidar com situações de emergência, a promoção de comportamentos saudáveis, a educação alimentar, a educação para o consumo, o combate aos maus tratos e à violência doméstica, a educação para a cidadania, a prevenção da delinquência juvenil, etc.

É o que designo pela “escola folclórica”, onde existe tudo e nada, onde tudo parece ter a mesma importância, onde não é possível instaurar um sentido para o trabalho e para as aprendizagens. Hoje, é preciso redefinir a escola como um dos núcleos de um conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens. Paradoxalmente, é este estatuto mais modesto que lhe permitirá readquirir uma credibilidade que foi perdendo.

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, chamando a sociedade às suas responsabilidades na educação. Sem ignorar o papel da escola em muitas destas missões, será que elas não devem ser assumidas primordialmente por outras instâncias sociais? Será que não devemos responsabilizar as famílias, mas também as comunidades locais, as associações culturais, as empresas, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte destas missões?

A proposta que vos faço rompe com a tradição de ir atribuindo à escola todas as missões e inspira-se nas formas de convivialidade sugeridas por Ivan Illich (1973). É este o sentido daquilo que tenho designado por espaço público da educação, no qual se poderá celebrar um novo contrato entre os professores e a sociedade. A concretização desta mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública.

Muitas zonas do mundo, e dos nossos próprios países, vivem ainda em situações de miséria e de pobreza, económica e cultural. Mas, de um modo geral, verificou-se uma enorme evolução nas qualificações escolares das populações, em todo o mundo. E as sociedades têm-se

dotado de instituições de cultura, de ciência, de desporto ou de arte como nunca existiram no passado. Todas estas evoluções tornam viável um cenário que, ainda há pouco tempo, seria ilusório.

Em sentido contrário, poder-se-á argumentar que, apesar destas evoluções, a “sociedade civil” revela sinais de grande fragilidade, designadamente pela corrosão dos laços e estruturas tradicionais. Mas este argumento apenas reforça a necessidade de reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade, de vida social e cultural, que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças e dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui ficam quatro apontamentos simples, que procuram abrir para uma reflexão que ponha fim a este longo período histórico do “modelo escolar” e da “modernidade pedagógica”, dando origem a mudanças no sentido de uma “educação-na-sociedade” e de uma “pedagogia da contemporaneidade”.

Procurei defender, em primeiro lugar, uma renovação intelectual e política do campo pedagógico com a adopção das novas perspectivas da aprendizagem, e das ciências da aprendizagem, em vez de nos limitarmos à defesa do direito à educação.

De seguida, falei sobre os professores e a necessidade de reforçar a sua presença no espaço vital da profissão, seja no que diz respeito à formação, seja na perspectiva de uma pesquisa orientada pelas problemáticas escolares e pedagógicas.

Em terceiro lugar, debrucei-me sobre a necessidade de abrir as escolas à diferença, a uma pluralidade de pontos de vista e de projectos educativos, rompendo com a indesejável uniformização que tem marcado a sua vida há mais de cem anos.

Por fim, tentei situar a importância de uma escola mais modesta, no quadro de um espaço público da educação, no qual se reforcem as diversas responsabilidades (familiares, institucionais, associativas) em torno da educação.

Termino como comecei. Apresento-vos ideias muito genéricas, a título de ensaio, isto é, de tentativa, como forma não tanto de dar respostas mas antes de fazer perguntas. Em educação, quem só tem certezas corre o risco de andar sempre enganado. Vivemos um tempo de dúvidas e, muitas vezes, não sabemos o que fazer nem como agir. Mas temos uma solução ao nosso alcance:



partilhar as nossas dúvidas, entrar em diálogo com os outros, procurar em conjunto uma saída para os nossos dilemas. *Pensar*.

THINK

PUPILS, TEACHERS, SCHOOLS, POLICIES

ABSTRACT

This text is an essay in the most accurate sense of the term. It is a free reflection, which seeks to launch ideas and explore ways to think about educational issues and teaching. The article addresses two main historical changes: the first relates to the form of organization of education systems and the “school model” and took place in the second half of the nineteenth century; the second relates to how concepts of “pedagogical modernity” has been developed and took place in the early twentieth century. Having as reference these two changes, the text seeks to lay the foundations for a new way of looking at education in the present, based on four themes: students, teachers, schools, policies.

Keywords: School model. Pedagogical modernity. New learning. Public space of education.

REFERÊNCIAS

- CHARLOT, Bernard. Vade retro Satanas - Pourquoi le débat avec les antipédagogues est impossible. In: **L'École entre Autorité et Zizanie**. Lyon: Chronique Sociale, 2003.
- CHESTERTON, G.K. **The spice of life**. Beaconsfield: Darwen Finlayson, 1964.
- CLAPARÈDE, Édouard. **L'école sur mesure**. Genève, Payot, 1920.
- FERREIRA, Vergílio. **Pensar**. Lisboa: Bertrand, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar**. 4. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994.
- HAMELINE, Daniel. **L'éducation, ses images et son propos**. Paris: ESF, 1986.
- ILLICH, Ivan. **Deschooling society**. New York: Harper and Row, 1971.
- _____. **Tools for conviviality**. New York: Harper and Row, 1973.
- _____. **Medical Nemesis**. London: Calder & Boyars, 1974.
- ILLICH, Ivan; VERNE, Étienne. Le piège de l'école à vie. In: **Le Monde de l'Éducation**, n. 2, p. 11-14, 1975.
- NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- SHULMAN, Lee. **Excellence: An immodest proposal** (www.carnegiefoundation.org). (s/d).

Recebido em 28 de outubro de 2012. Aprovado em 12 de novembro de 2012.