

A ESCOLA DO FUTURO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA!
MARIA FILOMENA FERREIRA RODRIGUES-PIMENTA
Centro de Estudos em Educação e Formação (CEEf), Universidade Lusófona do Porto/
Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief), ULHT

Resumo

A vida nas sociedades democráticas é complicada, não só pela complexidade das relações, como também pela heterogeneidade dos alunos; mas, sobretudo, pela conflitualidade sistemática. No entanto, este clima de tensão não pode ser encarado como uma causa perdida; deve ser enfrentado de forma colegial e capaz.

A heterogeneidade da população escolar; a falta de formação dos professores (sobretudo, em áreas de grandes necessidades atuais, como a indisciplina e a insegurança); e a falta de meios conduzem a situações de adormecimento escolar, onde a colaboração entre pares é considerada quase interdita, na medida em que o dar-se conhecer, demonstra fragilidade por parte do docente. E se estes profissionais não colaboram entre si, as dificuldades na lecionação vão surgindo (também o seu mal-estar), com a agravante, ainda, do aparecimento da indisciplina e do abandono escolares, por parte dos alunos. Nestas escolas, onde dominam «os silêncios», o que os professores e os alunos fazem, é defenderem-se uns dos outros de situações litigiosas para se protegerem, optando por mecanismos próprios que mantêm as fronteiras e salvaguardam-se da violência.

Por isto tudo que temos vindo a expor, a escola, que conhecemos, continua a ser um espaço de transmissão de conhecimentos e de produção de comportamentos estandardizados (tal como era a escola tradicional), o que colide com o mundo atual, que é plural e exige que participemos ativamente na recriação dos saberes que recebemos; que construamos consensos e que assumamos uma postura mais exigente face a nós e aos outros.

Palavras-chave: Escola; sociedade; conflitualidade; Professor/ Aluno.

Abstract

Life in democratic societies is difficult, not only because of the complexity of human relations, or the heterogeneity of students/learners, but mainly because of systematic conflictuality. This environment of tension cannot be seen as a lost cause; but should rather be faced in a collective way and as a possible goal.

The heterogeneity of school population; the lack of training of teachers (in areas of great present need, like the indiscipline and the insecurity); and the lack of means may lead to a situation of inactivity of school boards described as «a school of silence». In these schools, teachers and students tend to defend from one another, in order to protect themselves, choosing mechanisms that maintain or keep those barriers.

Today's school, a place of knowledge transmission and reproduction of standardized behaviour (as traditional ones), collide with the present world, which is plural and demands an active participation in the reproduction of received knowledge, empowering us to seek for agreement and to assume a more demanding attitude towards us and others.

Key-words: School; society; conflictuality; Teacher; Student/Learner.

Introdução

À Escola de hoje está a ser dada a responsabilidade de educar e de ser o centro de aprendizagem de todas as competências necessárias para o bom funcionamento de uma sociedade democrática que se quer saudável, organizada e dinâmica.

Nesta sociedade democrática, composta por uma multiplicidade de intervenientes e de relações, complexa e, ao mesmo tempo «conflituosa», a busca de resolução, dessa mesma conflitualidade sistemática, tornou-se também uma prioridade das políticas educativas e da sociedade face a esse ambiente envolvente. Contudo, este clima de tensão constante não pode ser encarado como uma causa perdida; mas, deve ser enfrentado de forma colegial e capaz (Cosme, 2009).

Interessa, então, refletir sobre a instituição escolar dos nossos dias e perspetivar as possíveis alterações a fazer, tendo em atenção sempre o contexto em que a escola se insere, uma vez que sabemos que o mundo e a sociedade, nos últimos anos, têm-se transformado de forma sistemática, o que tem obrigado as escolas a confrontarem-se, diariamente, com problemas de grande complexidade humana, técnica e científica. As críticas que, normalmente, fazem à escola vão no sentido da sua inoperância, face à incapacidade na criação de destrezas significativas que deem resposta às mudanças que vão surgindo na sociedade.

Os conflitos surgem-, sobretudo, pela heterogeneidade da população escolar; pela falta de formação dos professores (em áreas de grandes necessidades atuais); pela indisciplina e insegurança e pela falta de meios. A não resolução destas problemáticas conduz a situações de não participação efetiva que, por sua vez, provocam um adormecimento escolar, o Correia & Matos (2001) chamam de «a escola dos silêncios».

Complexidades das relações interpessoais em meio escolar

Nestas escolas (dos silêncios), o que os professores e os alunos fazem é defenderem-se uns dos outros, de situações litigiosas, para se protegerem, optando por mecanismos próprios que mantêm as fronteiras (Correia & Matos, 2001). Assim, pode-se afirmar que a lei da desconfiança e da sobrevivência impera nas nossas escolas; daí a impossibilidade de um trabalho profícuo e colaborativo, o que conduz, inevitavelmente, ao mal-estar docente e discente.

Este tipo de relacionamento continua a existir, porque os alunos aparecem na escola com todos os seus problemas, mas os professores e a escola não os conseguem resolver por falta de recursos (humanos e materiais) e de formação. O que acontece, então, é que a agressividade vai subindo de tom e os docentes vão-se defendendo (dando respostas que consideram ajustadas às situações), fazendo o que os seus professores já faziam com eles, uma vez que não foram preparados para este tipo de conflitualidades.

Assim, a Escola, que conhecemos, continua ainda a ser um espaço de transmissão de conhecimentos e de produção de comportamentos «estandardizados» (tal como era a escola tradicional), o que colide com o mundo atual, que é plural, e exige que participemos ativamente na recriação dos saberes que recebemos; que construamos consensos e que assumamos uma postura mais exigente face a nós e aos outros. Perrenoud (1994) denuncia esta escola e refere que a forma de trabalho pedagógico peca, porque há:

“1. uma falta permanente de tempo e de flexibilidade para seguir por atalhos, agarrar as ocasiões, responder a um apelo;

2. reticências fortes ou dificuldades em negociar com os alunos, tendo em conta as limitações e o pouco grau de liberdade dos professores;

3. um recurso permanente às recompensas e às sanções externas (notas, competição, promoção, punições) para pôr os alunos a trabalhar, o que conduz a uma relação utilitarista do trabalho, em função da nota e da seleção mais do que o domínio de saberes e de saber-fazer valorizados como tal;

4. uma fraca diferenciação do ensino (horário, espaços, planos de estudo, meios de ensino, formação dos professores concebida em função do ensino frontal);

5. o peso das tarefas fechadas, dos exercícios, das rotinas, por oposição às pesquisas; às situações abertas, aos projetos, à criatividade (atividades consideradas demasiado pesadas, demasiado arriscadas, demasiado difíceis de avaliar);

6. a omnipresença da coação e do controlo para que os alunos venham às aulas e trabalhem, mesmo sem desejo e sem interesse; um contrato didático baseado, muitas vezes, no medo da desordem e da batota, na desconfiança, na lei do menor esforço,

7. o espaço imenso ocupado pela avaliação formal (sucessão de provas, pressões para atingir o sucesso, preparação intensiva dos exames) em detrimento do tempo de ensino;

8. relações bastante «burocráticas» entre professores e alunos, cada um no seu papel, no seu ofício, no seu território” (pp. 16-17).

Pelo estudo de caso, realizado numa escola do grande Porto, aquando do nosso Mestrado, pudemos analisar que os professores do estudo, com mais de sete anos de serviço, lamentavam-se por diversos problemas: pelos espaços reduzidos das salas de aula; pela escassez de meios de ensino e a não adaptação destes com a necessidade de uma pedagogia ativa e diferenciada; pela falta de computadores com Net, o que inviabilizava o ensino orientado para o desenvolvimento integral dos alunos, de acordo com o preconizado na LBSE – o que, de alguma forma, reduz a compatibilidade entre o que se ensina e as exigências comunicativas do mundo de hoje. Para além disso, estes docentes sentiam-se pouco preparados para tarefas diárias como sejam: a planificação de atividades letivas, adequadas aos alunos; o encadeamento das planificações; o fornecimento de «feed-back» aos alunos; a identificação de estratégias alternativas de ensino; o tratamento dos problemas disciplinares; a identificação de outros recursos; o fornecimento de explicações claras e a utilização dos *Media*; a promoção da participação dos alunos, tendo em atenção as suas sensibilidades para outros tipos de texto e o desenvolvimento do interesse da língua e da cultura (Rodrigues-Pimenta, 2003).

Pela investigação feita, o quadro daí resultante é bastante negativo; no entanto, temos de ultrapassar essa negatividade e dar a volta por cima, porque sabemos que cabe à escola uma outra faceta: a da responsabilização pela educação de uma geração com vista à sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

Tudo o que foi referido tem grande importância nos dias de hoje, porque temos de ter em atenção que, também, o alargamento da escolaridade obrigatória, resultante da democratização do ensino e a crescente responsabilização da escola, na educação dos jovens - no sentido de compensar a incapacidade de resposta das instituições tradicionais (família, igreja, comunidade, etc.) -, faz com que esta assumam um protagonismo fora do que era antes habitual.

Sabemos também que a importância do saber, a amplitude e a velocidade da sua produção, o ambiente epistemológico das sociedades do conhecimento, o alargamento da escolaridade obrigatória (resultante da democratização do ensino) têm levado a refletir não só na necessidade de uma maior responsabilização da escola, mas também de uma alteração do modo de ensinar. Assim sendo:

A gestão do processo de ensino-aprendizagem deixa de ficar confinada aos exercícios docentes de manipulação dos itinerários educativos dos alunos, para se desenvolver, antes, em função de uma dinâmica que estes protagonizam em interação com agentes mediadores que se afirmam pelo seu interesse na criação das condições educativas que permitam aos alunos participar ativamente no processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de funcionamento mais complexos e integrados (Coimbra, 1991). Em última análise, a dinâmica enunciada deverá concretizar-se através da realização de aprendizagens significativas, o que dito de um modo mais preciso, significa que as informações a que os alunos terão acesso deverão propiciar o estabelecimento de relações substantivas e não-arbitrárias entre o novo material e os seus conhecimentos prévios, permitindo-lhes integrar posteriormente aquele material nas suas estruturas

cognitivas, tornando-os, assim, mais aptos a construir novas representações, as quais lhes permitam, por sua vez, uma apropriação mais rica, precisa e diversificada da realidade envolvente. “Ou seja, o reconhecimento da função que os conhecimentos e os saberes prévios dos alunos assumem, como instrumentos reguladores das suas aprendizagens, implica, então, a construção de um novo tipo de organização do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente ao nível da sua planificação, das metodologias de ensino e dos dispositivos de avaliação” (Trindade, 2002, p. 47).

Face a todas estas exigências, a escola deve mesmo mudar quanto ao modo mais eficaz de educar, porque, se antes, os alunos já nos apareciam com as suas «aprendizagens sociais» conhecidas e interiorizadas (fruto também do trabalho tido em casa e noutras instituições sociais e religiosas); o que acontece, atualmente, com a desestruturação dessas instituições, é que os jovens chegam à escola desprovidos de qualquer orientação básica que os possa ajudar a encarar o ensino-aprendizagem das disciplinas de forma mais equilibrada.

A acrescentar a toda esta dificuldade de ensinar estes jovens, está também a exigência que a comunidade social coloca à escola, no sentido de reduzir essas falhas, encontrando caminhos alternativos que possam responder, de forma imediata, a essa dificuldade; no entanto, o tempo dado à escola é pouco, tendo em atenção a quantidade de meios que são necessários utilizar para conseguir dar uma resposta adequada a toda esta situação!

Sociedade e escola encontram-se em sofrimento, enquanto as respostas tardam, uma vez que há obstáculos a transpor: é necessário não só formar professores com metodologias adequadas para responder, de forma eficaz, a comportamentos extremos (como a indisciplina, a desmotivação, o problema do abandono...); mas é também preciso gerir, de forma racional, os espaços físicos e os recursos materiais e humanos, para os colocar ao serviço da comunidade.

A formação dos gestores, dos técnicos e dos professores tem de ser feita, mas o tempo da educação deve ser outro. A riqueza que é a pessoa humana em nada tem a ver com o objeto do consumo imediato. Para educarmos, temos de comunicar e investir nas relações inter-pessoais, em comunidade educativa.

No âmbito da educação escolar, o professor deveria investir na construção de um processo de comunicação com os seus alunos, de forma que estes se apropriem e usem os instrumentos culturais que a escola coloca ao seu dispor. O professor, “através da perda da sua centralidade pedagógica [adquire] uma maior importância educativa, decorrente do seu contributo para a promoção ativa da comunicação, enquanto condição propiciadora da oportunidade dos alunos realizarem aprendizagens” (Fernandes, 2003, p. 648).

A avaliação das aprendizagens destes jovens também não deve cingir-se unicamente aos rankings, ao quantitativo, ao imediatismo do resultado; o que deve importar é o processo de todo o ensino-aprendizagem com o seu tempo, alargado e qualitativo; pois a grandeza da formação dos homens não passa pelo imediato, mas pelo consistente, pelo temporal e pelo «seguro». «Depressa e bem, há pouco quem» ou «Depressa e bem, não há ninguém» - o saber do povo é prova disso mesmo!

O processo que leva o ensino-aprendizagem dos jovens deverá passar não só pelo desenvolvimento da inteligência, mas também pelo incremento de outras capacidades humanas que, de alguma forma, foram esquecidas ou deficientemente tratadas - por isso é que assistimos ao surgimento imparável da violência na nossa sociedade e ao aumento significativo do sofrimento físico e mental das pessoas.

A educação integral dos nossos jovens nunca foi reconhecida como necessária e, cada vez menos o está a ser, na medida em que o que notamos (e a mensagem que nos fazem chegar) é que o tempo é pouco para dar resposta à comunidade social, cultural e económica.

É importante ter em conta que a formação, sob uma perspetiva holística, deve ser uma realidade nas nossas famílias (se possível, antes mesmo de a criança ou o jovem chegar à escola) e também nas nossas escolas.

O ensino-aprendizagem dos jovens deveria começar muito antes da vinda do jovem para a escola. O jovem, quando entrasse no convívio com outros jovens, já deveria vir munido de «ferramentas» cognitivas (quer a nível de sentimento quer a nível de pensamento) que o ajudasse a superar as dificuldades do seu dia a dia escolar. E se isso não é feito na família, há que fazê-lo, mais cedo, na escola ... e com brevidade!

Sabe-se hoje que o jovem, aos 3-4 anos, já tem 2/3 do seu cérebro evoluído. A zona límbica do cérebro, onde se situa a amígdala, desenvolve-se antes do córtex e do neo-córtex e é responsável pelas nossas emoções. Atualmente, acredita-se que o QE é também responsável pelo sucesso do indivíduo, ao contrário do que antes se acreditava que era o QI a primazia do conhecimento. Isto para afirmar que a cumplicidade entre as duas funções cerebrais é mais do que evidente, o que leva a supor que o pensamento sem sentimento conduz a um «desajustamento» do indivíduo no seio da sociedade. Um indivíduo «ajustado» à sociedade deve ser educado tanto na razão como na emoção.

Aristóteles, no seu livro *Ética A Nicómaco* referiu que o homem deve ter emoções apropriadas, com sentimentos proporcionais às circunstâncias. O poder das emoções é muito importante, quando se trata de decidir: o pensamento está condicionado pelo sentimento, uma vez que não existe razão pura ou emoção pura (somente acontece, quando há lesões em áreas específicas do cérebro). Se, até agora, foi dada importância demasiada ao QI, investigações recentes vêm agora confirmar que QI sem QE não existe como «resposta ajustada».

A autoestima, o autocontrolo, a autopreparação são aprendizagens que devem estar à disposição dos jovens, quando delas necessitarem. Se os jovens forem orientados para darem «respostas ajustadas» quer a nível de pensamento quer a nível de emoção (isto é, educados, no sentido de responder com equilíbrio a nível de: confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrolo; capacidade de relacionamento, de comunicação e de cooperação); então sim, estaremos a prepará-los para o seu sucesso educativo e para a sua adaptação a uma sociedade mais justa e mais livre.

A sociedade atual (quer nacional quer internacional) está a encaminhar-se num sentido oposto daquilo que seria necessário para dar um futuro diferente e mais justo aos nossos jovens. O que assistimos é um encaminhamento desmesurado para a competição e para o lucro, com um abaixamento significativo dos custos da mão de obra; dos horários desajustados dentro das famílias; dos empregos precários; da pobreza crescente, das famílias desestruturadas e dos jovens cada vez mais sozinhos e educados nas ruas e pela comunicação social. A sociedade está cada vez mais “doente”, porque está a falhar na educação das emoções. Deixou de haver tempo na educação dos jovens quer antes quer depois da entrada deles na escola.

Os jovens estão a falhar desde o crescimento até à maturidade, pelo «desajustamento» que têm no domínio emocional. O que assistimos é a «espectros» de risco com depressões, violências, desordens alimentares e consumo de drogas (Goleman, 1995).

A busca da escola, pela comunidade, como meio de resolver os problemas sociais (a denominada «litteracia emocional e educacional»), com os corretivos necessários, não pode ser ganho em tempo recorde. O tempo tem de ser mais alargado, bem como o mandato acrescido; assumindo a escola o papel que as famílias não puderam cumprir na educação das suas crianças e jovens. Esta tarefa vai exigir duas grandes modificações: por um lado, que os professores vão mais além da preocupação que a anterior escola tinha; e, por outro lado, que a comunidade se torne mais participativa e mais envolvente na vida escolar. Assim:

“ (...) a afirmação dos professores como profissionais reflexivos, no domínio da construção do seu conhecimento profissional, em oposição a uma racionalidade de carácter técnico-científica, em que esse conhecimento mais do que ser objeto de construção, a partir das particularidades dos contextos, dos atores e dos desafios pedagógicos, é um objeto já construído pelos especialistas de forma prévia e dissociada dessas particularidades; é algo que terá de ser considerado, em função dos sentidos que se atribuem às intervenções pedagógicas que se animam, das finalidades dessas intervenções, das tarefas e das

atividades propostas, dos instrumentos de regulação e de mediação que se mobilizam ou do modo como se concebe e realiza o processo de avaliação. (...) A reflexividade docente é, de acordo com tal perspetiva, o resultado de opções e compromissos políticos e pedagógicos e condição da operacionalidade da intervenção dos professores que aceitem tais compromissos que não poderão ser dissociados de uma ação educativa de caráter democrático” (Cosme, 2009, pp. 116-117).

O que nos apraz dizer é que, sem políticas viradas para esta necessidade de ultrapassar, de forma séria, este problema da educação, dos nossos jovens, nada se poderá fazer de forma eficaz e relevante. Não basta só querer, é necessário que as políticas não entrem em contradição com outras áreas que lhes devem estar associadas, quando aplicadas à nossa realidade. Se assim não acontecer, poderemos então questionar, tal como os autores seguintes, quando referem que a resposta poderá ser:

“ uma afirmação, da vitalidade democrática ou, pelo contrário, corresponde, antes, a um aproveitamento do espaço de manobra que os mais diversos grupos de pressão em presença vão gerindo a seu favor e de acordo com os seus próprios interesses? Como é que sem pôr em causa a participação de quem quer que seja, se regula a participação dos diferentes atores, de forma a impedir ou, pelo menos, a obstaculizar os jogos de interesses que possam desvirtuar o projeto que, independentemente das tensões e dos conflitos que possam vir a ocorrer, se pretende construir como um projeto comum? Como é que as diversas possibilidades de colaboração constituem oportunidades para se construírem sinergias várias e consequentes ou, pelo contrário, podem dar origem a situações de subordinação ou de instrumentalização, justificadas como situações de colaboração que, de facto, não o são? “ (Cosme & Trindade, 2005, p.29).

Conclusão

Partindo dos pressupostos atrás desenvolvidos, podemos afirmar que a mudança está nas mãos de uma personagem-chave em todo este processo: a figura do professor com um «perfil ajustado» ao ambiente que o rodeia: este é, sem dúvida, o denominado «professor reflexivo». Este docente reflexivo poderá mudar a Escola, transformando-a numa escola eficaz e saudável, uma vez que irá encarar o ensino-aprendizagem sob uma «perspetiva holística», preparando os seus alunos para o mundo atual: organizando e dirigindo situações de aprendizagem; administrando a progressão das aprendizagens; concebendo e fazendo evoluir os dispositivos de diferenciação; envolvendo os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhando em equipa; participando na administração da escola; informando e envolvendo os pais; utilizando novas tecnologias; enfrentando os deveres e os dilemas éticos da profissão e, por último, administrando a sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000)

Em suma, podemos afirmar que cabe não só ao professor, como também a outros técnicos da educação, e à comunidade educativa (em geral) fazerem, na escola, um trabalho de cooperação, para poderem mudar todo este ambiente problemático e de pouca envolvência (que existe atualmente); transformando-a numa escola eficaz, dinâmica e saudável, virada para um ensino-aprendizagem de matriz holística que pode dar, desta forma, resposta aos problemas atuais

Referências Bibliográficas

- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Asa.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2005). A Diferenciação e a Autonomia como Tópicos da Agenda do Debate em torno da Escola Pública. *A Página Da Educação*, 146 (14), 29.
- Cosme, Ariana (2009). *Ser Professor: A Ação Docente como uma Ação de Interlocação Qualificada*. Porto: Legis Editora.

- Fernandes, R.E.T. (2003). *Escola e Influência Educativa: O Estatuto dos Discursos Didáticos Inovadores no 1º Ciclo Do Ensino Básico*. Porto: Univ. do Porto (Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, policop.).
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates – Atividades Editoriais, Lda.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva No Ofício De Professor: Profissionalização E Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001a). *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001b). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia E Luta Contra As Desigualdades*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Competências Para Ensinar*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência À Regulação Das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1994). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues-Pimenta, M. F. F. (2003). *A Formação De Professores De Língua Portuguesa: Sistemas, Modelos E Competências – O Caso Dos Docentes De Língua Portuguesa De Uma Escola Secundária*. Porto: Univ. Portucalense (dissert. de Mestrado, policop.)
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Asa.