

## Educação e poder

Oração de Sapiência proferida no dia 6 de maio de 2015, na cerimónia solene do Dia da Universidade da Madeira

### 1.

Em primeiro lugar, quero agradecer o convite que me foi dirigido pelo Magnífico Reitor para pronunciar esta oração de sapiência, que aceitei com muito entusiasmo. Em segundo lugar, quero prevenir tão ilustre audiência de que, apesar de todo o meu entusiasmo, a minha comunicação talvez não seja tão sapiente como gostaria. Em todo o caso, e contando com a vossa indulgência, ei-la:

Sou um homem da educação e da formação de professores, que tem feito carreira académica tentando, por um lado, estudar processos de inovação em educação, nomeadamente incorporando tecnologia, e, por outro, tentando compreender por que razão a mudança é tão improvável e tão difícil de atingir. Neste empreendimento, que já dura há três décadas, tenho cruzado sistematicamente com os sinais do desequilíbrio entre o poder e a ciência, no que se refere às suas influências sobre a escola. E tenho verificado que a influência maior não é a da ciência, mas do poder persistente da economia e do poder mais a curto prazo, mas bastante mais incisivo, da política. Este último manifestando-se, na maioria das vezes, através da produção legislativa, redigida no recato dos gabinetes, às vezes por pessoas que, de um dia para o outro, passaram a conhecer todas as soluções para transformar a educação, sentindo-se, portanto, no pleno direito de deixarem, para a posteridade, a sua marca indelével no sistema educativo.

Neste percurso, tenho também testemunhado como a orientação geral da educação, em que a ciência é tão minoritária, também desconsidera cada vez mais a opinião dos professores, cujo estatuto social se tem vindo a afundar inexoravelmente, ao mesmo tempo que a suas funções se têm vindo a burocratizar até à náusea. Trata-se de uma constatação de algo que me parece profundamente contraditório: sendo a escola e a escolarização assuntos reconhecidamente tão importantes, seria de esperar que os seus agentes no terreno mantivessem um estatuto consentâneo, sendo escutados e não devendo estar sujeitos ao acelerado processo de proletarização, com ameaça permanente de despedimento, como acontece, atualmente, em Portugal.

### 2.

Há muito que estou persuadido de que o modelo de escola que se foi consolidando ao longo do século XIX, e que é mais ou menos o que chegou aos nossos dias, não é grande devedor da ciência. E a explicação para esse facto parece-me simples: durante o século XIX, as ciências contribuidoras da educação apenas davam os primeiros passos. E não existe memória mais recente de alguma vez ter sido convocado um grupo multidisciplinar de cientistas para determinar como as escolas deveriam ser e como deveriam funcionar.

Como sabemos, o final do século XVIII foi agitado por dois movimentos revolucionários, que costumam ser referidos como instituidores da modernidade. Esses dois movimentos determinaram, também, a escola que se tornou global. A força inicial, de natureza política, que reclamou a escolaridade para todos, foi a Revolução Francesa, que também lhe outorgou o objetivo civilizacional de formar cidadãos, sem os quais nenhuma ideia de estado republicano

seria viável. Por sua vez, a Revolução Industrial sugeriu-lhe a forma de antecâmara do mundo do trabalho, fazendo da escola o primeiro momento da formação para esse mundo regulado pela nova burocracia industrial, através da interiorização de aptidões essenciais como pontualidade, obediência, sincronização, adaptação a um tipo de trabalho mecânico e repetitivo, que decorria em espaços superpovoados.

Estas duas forças revolucionárias foram de tal magnitude, que dificilmente o novo tipo de escola poderia ter sido determinado por outras, se coexistentes. Mas o certo é que, na primeira metade desse século, não existia nenhum desenvolvimento importante da ciência que nos ajudasse a compreender os fenômenos da cognição, nem, muito menos, a intervir neles de forma consciente. Se não tivesse sido a influência de Frederick Taylor na organização do currículo, que redundou na sua fragmentação e consequente atribuição de cada fragmento a um professor especialista, poder-se-ia dizer que a escola que herdámos nada deve à ciência. Aliás, no que se refere à prática docente, a escola da modernidade pouco mais é que tributária da didática, ou seja, da arte de ensinar, com raízes no Renascimento, a qual, apesar da evolução que tem tido, nomeadamente no que diz respeito aos meios cada vez mais sofisticados de que dispõe e por muito "científica" que se autoproclame, não é uma ciência em si mesma.

Acresce que, sempre que a ciência foi convocada para pensar sobre essa escola, o resultado foi inquietação ou dissidência. Menos não se pode dizer do longo, plural e intelectualmente sofisticado movimento da Escola Nova, lançado no início do séc. XX, que criticou áspera e fundamentadamente a passividade dos alunos inerente à escola fabril, mostrando, ao mesmo tempo, ser desejável e possível inventar escolas alternativas a esse modelo. Esse movimento, ao longo das quatro décadas em que se manteve organizado, originou pedagogias e métodos diferenciados como, por exemplo, os de Montessori, Pestalozzi, Waldorf, Freinet, e tantos outros, alguns dos quais ainda praticados em instituições minoritárias. Mas todos esses pedagogos, que preconizavam pedagogias científicas, e que fazem hoje parte de uma espécie de panteão da educação à escala global, não tiveram força suficiente para mudar nada de essencial da escola fabril.

Mais recentemente, na segunda metade do séc. XX, a escola fabril voltou a sobreviver, incólume, ao impacto que os construtivismos, nomeadamente o de Piaget e o de Vygotsky, passaram a ter no pensamento pedagógico e na formação dos professores. Mais uma vez, esse impacto não foi suficiente para transformar nada de realmente fundamental nos processos fabris de ensino cristalizados ao longo das décadas. E, se consideramos que o entendimento sobre a cognição e sobre o desenvolvimento das estruturas cognitivas não parou nos construtivismos, mas verificarmos como as práticas docentes continuam tão devedoras da velha prescrição da instrução simultânea, compreenderemos ainda melhor a magnitude do problema: num momento em que a preparação para a cidadania parece já não ter qualquer valor para quem define as políticas de educação, e quando as competências mais valiosas dos trabalhadores deixaram de ser a pontualidade e a obediência, ao mesmo tempo que o trabalho se tornou num bem cada vez mais escasso, a escola da modernidade dá resposta a quê?

### 3.

Em 1994, dois autores americanos, Stan Davis e Jim Botkin, num livro intitulado *O Monstro Debaixo da Cama*<sup>1</sup>, anunciavam que o mundo dos negócios estava pronto a assumir a responsabilidade pelo tipo de educação necessária para qualquer país permanecer competitivo na nova economia. Quanto às escolas públicas, profetizavam que não deveriam desaparecer completamente na nova economia da informação, porque têm um papel

socializador importante, mas sobreviveriam em menor número, e para grupos etários específicos. No entanto, acrescentavam que os sistemas públicos de ensino não têm o formato adequado para fornecer o tipo de educação ao longo da vida que melhor atenda às necessidades futuras da economia e da sociedade. Concluíam esta ideia lembrando que, com a passagem de uma economia agrária para a economia industrial, a pequena escola rural (de uma única sala de aula) tinha sido suplantada pela grande escola urbana (com muitas salas de aula e muitas turmas, em que os alunos estão agrupados por idades). No entanto, nos anos cinquenta do séc. XX começámos a mover-nos para outra economia, para a qual ainda nem desenvolvemos um novo paradigma educacional, nem criámos a “escola” do futuro, que pode muito bem nem ser escola.

A opinião destes dois autores acompanha de perto a posição já clássica de Alvin Toffler sobre os sistemas escolares, que vem sendo divulgada desde a publicação, em 1970, do seu *bestseller Choque de Futuro*. E está em absoluta consonância com a atividade do *New Media Consortium* (NMC), fundado em 1993 por um grupo de empresas globais, como a Apple Computer, a Adobe Systems, a Macromedia e a Sony. O NMC publica, há onze anos, documentos que intitula de *Horizon Reports*, com o objetivo de ampliar o mercado para os seus produtos e promover a transformação das escolas e da maneira como funcionam, integrando-as na economia real. Um dos seus últimos relatórios, endossado pela Comissão Europeia, chama-se *The NMC Horizon Report Europe > 2014 Schools Edition*, que merece uma leitura atenta, uma vez que indica diretrizes claras para evolução das escolas, que as transformarão em instituições muito diferentes das que conhecemos.

E estes são apenas alguns exemplos que refletem a pressão explícita da economia sobre a escola fabril, uma vez diagnosticada a sua senilidade avançada. Só que, no caso do *The NMC Horizon Report Europe > 2014 Schools Edition*, estamos perante uma clara confluência entre o poder económico e um poder transnacional de natureza política, que se põem de acordo para exigir mudanças nas instituições escolares, que, a materializarem-se, as transformarão em instituições diferentes.

#### 4.

Entretanto, nos últimos tempos, temos assistido à multiplicação das intervenções políticas domésticas, quase sempre inspiradas pela incomodidade latente que o estado de obsolescência da escola fabril provoca na sociedade e na economia. O problema é que, invariavelmente, essas intervenções refletiram quase sempre demais o estilo e as crenças pessoais dos protagonistas políticos de serviço. Só para fazermos uma ideia, desde a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, já tivemos 14 ministros da educação, o que significa que, em média, mudámos de ministro a cada dois anos. Todos tiveram o poder e, alguns confessadamente o desejo, de marcarem o sistema educativo com a sua impressão digital. De um deles até consta que tinha como propósito fazer implodir o próprio ministério. E o resultado é visível. Que o digam o currículo nacional, os programas das disciplinas e as suas metas curriculares, alvos preferenciais de todos os tipos de experimentalismo. Que o digam os professores, cujas funções são cada vez menos pedagógicas e mais burocráticas. Que o digam as escolas de formação de professores, incluindo as universitárias, cuja autonomia tem sido, ultimamente, completamente esvaziada através da publicação de sucessivos decretos-lei, cuja interpretação e cumprimento são rigorosamente vigiados por uma agência de acreditação que funciona como uma espécie de garantia de que nada de importante desafiará a ortodoxia vigente.

Em teoria, as escolas de formação até poderiam formar como entendessem melhor, mas o ministério da educação só contrata quem tiver o perfil de formação previsto nos seus

decretos-lei, e o ministério que tutela as universidades encarrega-se de zelar, através da agência de acreditação contratada, a única a funcionar no mercado de acreditação nacional, que os cursos tenham o desenho legalmente imposto.

Enfim, tudo afunilado, tudo formatado, tudo solução-única, tudo determinado de cima para baixo, e nada de muita contestação porque tudo pode ficar ainda pior e a própria existência das instituições depende de terem os cursos acreditados. Tanto, que às vezes me passa pela cabeça se não haveria espaço e motivo para a criação de uma agência de acreditação alternativa, que disputasse o mercado e desafiasse a ortodoxia. Não sei. Se é contra as regras europeias a existência de monopólios nas telecomunicações, talvez também o seja o monopólio das acreditações. Em nome do verdadeiro contraditório e da sã concorrência, bem entendido.

A questão é que, depois de muitas e variadas intervenções políticas, a educação nacional, que passou por momentos de expansão e de euforia, chegou a um estado de profunda depressão. O *status* profissional dos professores, também. O sistema educativo, que se havia expandido como uma supernova, colapsa, agora, sobre o próprio esqueleto. E, de um dia para o outro, habituámo-nos a conviver com esse exército de professores desempregados, boa parte formada segundo as regras dos decretos-lei da ministra Maria de Lurdes Rodrigues, tornados ainda mais radicais pelo ministro Nuno Crato, o que não deixa de ser infinitamente perturbador.

## 5.

Para concluir, permitam-me um pequeno apontamento sobre pressão política à escala regional, na forma de uma espécie de avaliação institucional publicada na imprensa. Não me estou a referir, é claro, a qualquer ranking de escolas, que também pressiona e fortemente, principalmente as escolas públicas. Refiro-me a um modelo de avaliação institucional à moda da “boca pequena”.

Entre os dias 22 e 25 de março de 2004, quem sabe se depois de uma grande reflexão interna, o Jornal da Madeira dedicou-nos a seguinte série das recentemente extintas “bocas pequenas”:





Pertencendo o Jornal da Madeira uma sociedade por quotas em que a sócia maioritária é a região autónoma da Madeira, representada pelo seu presidente do governo regional, com cerca de 98% do capital, e partindo do princípio de que os restantes acionistas não nos queriam assim tanto mal, esta série de “bocas pequenas”, não sendo baseada em nenhuma ciência reconhecida, só pode ter tido uma intenção claramente política. É evidente que se tratou de uma ingerência direta na vida interna da Universidade, à qual sobrevivemos sem perder o bom humor, mas sentindo um arrepio na espinha, mesmo sabendo que este exemplo da pressão política, no caso sobre a formação de professores, não excedeu a dimensão de quem a engendrou e fez executar.

Mais de dez anos depois, quero acreditar que evoluímos definitivamente e em conjunto deste tipo de avaliações sumárias, e que o futuro nos trará pelo menos o direito ao contraditório. Até porque, parafraseando Karl Popper, não é científico o que não puder ser refutado.

Carlos Nogueira Fino

<sup>i</sup> Davis, S. & Botkin, J. (1994) The monster under the bed: how business is mastering the opportunity of knowledge for profit. New York: Simon & Schuster.