
O FUTURO DA ESCOLA É O FUTURO

Carlos Nogueira Fino

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

1. INTRODUÇÃO (OS MITOS DA TECNOLOGIA REDENTORA E DO REGRESSO À IDADE DE OURO)

É muito difícil adivinhar o futuro. Tão difícil, que há gente que ganha a vida dizendo ser capaz de fazê-lo. Essas pessoas correspondem a uma percentagem ínfima da população. Afirmam que têm talentos únicos e ocultos e usam artefactos misteriosos na sua atividade preditiva. E há muita gente que acredita nelas. No entanto, salvo algum caso mais difícil de explicar, não há memória de alguém ter ganho a lotaria ou o euro-milhões depois de ter consultado uma dessas pessoas. Nem se conhecem casos de adivinhos tão competentes que acertam eles próprios e ficam ricos. Até para se saber quem ganhará o campeonato de futebol, costuma ser preciso esperar pelo final da competição. E isso é tão verdade que havia um futebolista português, célebre por ser mais competente a jogar do que a dominar o vernáculo, que costumava dizer, quando lhe perguntavam quem iria ganhar a próxima contenda, que, prognósticos, só no fim jogo.

Como é mesmo difícil adivinhar o futuro, adivinhar como será a escola no futuro também não será muito fácil. Normalmente, quando tentamos imaginar o futuro da escola, olhamos para a escola que temos ou que já tivemos, inventariamos as coisas que mais nos parecem condicionar o presente, e acreditamos que condicionarão ainda mais o futuro, e extrapolamos o que somos capazes. Ou seja, o presente e o que pensamos que sabemos do passado pesam-nos muito quando tentamos imaginar a escola do futuro. Exemplos disso são estas páleo-antecipações da escola, todas muito relacionadas com muita tecnologia, mas todas muito obviamente obsoletas. Não há, ao que parece, imaginação capaz de acompanhar a evolução tecnológica:

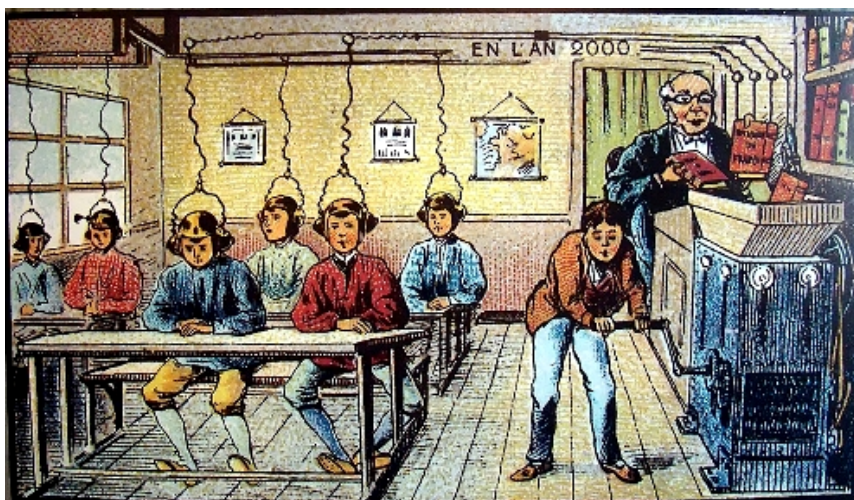


Figura 1. Sala de aula no ano 2000, antecipação do ilustrador francês Jean Marc Coté. (1899).



Figura 2. A escola de apertar botões de amanhã (edição de 5/05/1958 do *Chicago Sunday Tribune*).

Como sabemos que a escola do presente está mal de saúde, mas já foi menos doente, no passado, e reparamos que existe tanta tecnologia por aí, imaginamos que, com jeito e se convenientemente utilizada, toda essa tecnologia bem poderia ajudar a desenhar uma escola melhor, correndo o risco de cair na armadilha de um dos mitos mais influentes quando se trata de imaginar a escola no futuro. Esse mito

é o mito da tecnologia redentora, e corresponde à convicção ingênua de que o uso massivo da tecnologia conduzirá a uma nova idade do ouro, em que as plataformas digitais de *e-learning* e as suas formas híbridas reabilitarão definitivamente a escola.

É claro que esse mito está relacionado com outro, o mito do regresso à idade do ouro, que corresponde à impressão de que antes é que a escola era perfeita porque os professores tinham autoridade e ensinavam, e os alunos, porque tinham respeito, acatavam e aprendiam. O caminho para a fundação da escola do futuro passaria, portanto, por adicionar muita tecnologia à escola que terá existido no passado, com o objetivo de a materializar, transfigurada, no futuro.

2. A ESCOLA NUNCA TEVE UMA IDADE DE OURO

O modelo de escola que temos é herdeira em linha direta de uma reivindicação realizada da Revolução Francesa, pela via da sua relação com a cidadania, e da Revolução Industrial, por causa da sua ulterior orientação paradigmática, que se foi estruturando durante a primeira metade do século XIX. Essa escola nunca passou por uma idade de ouro digna desse nome. Se passou, dificilmente terá sido ainda durante o século XIX, época em que a ideia de escolaridade universal, compulsiva e gratuita ainda não passava disso mesmo na maior parte do planeta. E não terá sido, também, durante as primeiras décadas do século XX, que foram fortemente marcadas pelo alastrar de um criticismo feroz contra ela, organizado em movimento – a Escola Nova – com manifesto e tudo, onde pontificaram nomes como Dewey, Claparède, Ferrière, Decroly, António Sérgio, Anísio Teixeira, entre tantos outros. Estes pedagogos, apesar das diferenças existentes entre as suas propostas pedagógicas individuais, coincidiam na crítica que faziam à passividade que a escola impunha (e continua a impor) nos seus processos. Em alternativa propunham, de acordo com a definição oficial de Escola Nova avançada por Ferrière, internatos no campo, onde a experiência da criança e o uso dos trabalhos manuais servissem de base para a sua educação intelectual, enquanto um sistema de relativa autonomia serviria de base à sua educação moral (Planchard, 1979). Exatamente o contrário do que concentrar crianças segregadas por idades e obrigadas a seguir passivamente o mesmo currículo e a aceitarem ser ensinadas, conforme bem fez notar Seymour Papert numa célebre conversa que manteve com Paulo Freire, em S. Paulo, Brasil, em novembro de 1995.

Estão mortos, atualmente, todos os pedagogos da Escola Nova, ainda que os seus nomes tenham ficado na nossa memória e que os seus métodos e os seus escritos sejam revisitados de vez em quando. Seja como for, nem as suas ideias nem a sua organização e combatividade tiveram força suficiente para mudar algo de verdadeiramente fundamental na escola, que se manteve rigidamente fixa aos seus pressupostos paradigmáticos, refém das mesmas rotinas e, acima de tudo, refém do seu currículo, o qual, através da sua imensa carga normativa, específica, *a priori* e para todos, o que se ensina, quando se ensina e como se ensina. Essa carga normativa é de tal maneira poderosa, que a sua influência faz parecer quase ridícula a formulação da ideia simples da vantagem da substituição do currículo (único) de ensino por currículos (individuais) de aprendizagem, tantos e tão variados quantos

são os aprendizes. No entanto, esta ideia de currículos de aprendizagem resulta do que sabemos, hoje em dia, sobre cognição e desenvolvimento das estruturas cognitivas e é, segundo creio, absolutamente consensual na teoria, ainda que seja inexequível na prática escolar, dada a sua estrutura e organização conhecidas.

De facto, tendo incorporado as crenças existentes no século XIX sobre os fenómenos da cognição e do desenvolvimento cognitivo e sobre a relação de causalidade entre ensinar e aprender, ainda que sem compreender muito bem em que consistiria o fenómeno da aprendizagem, a escola nunca se desenvencilhou dessas velhas crenças. Entrou no século XX, digeriu as críticas da Escola Nova, e tem optado por ignorar, na prática, tudo o que a ciência desvelou ao longo de todo o século XX sobre o desenvolvimento cognitivo, já para não falar dos meios de facilitar ou acelerar esse desenvolvimento, através da concretização das implicações pedagógicas extraíveis dessas novas teorias, nomeadamente através de uma abordagem construcionista. Daí ser possível afirmar que a escola continua a ser uma instituição com fundamentação política, económica e social para os seus processos, mas com poucos vestígios de fundamentação científica a corroborá-los, uma vez que, na primeira metade do século XIX, disciplinas contribuidoras importantes para esta fundamentação eram ainda embrionárias, ou nem sequer existiam.

Portanto, tentar localizar uma possível idade de ouro da escola nessa época pré-científica só pode equivaler a procurar no local errado. A ter existido uma idade de ouro da escola, e não tendo ela acontecido nem antes nem durante o fulgor da Escola Nova, só se aconteceu depois, aí pelos anos quarenta do século XX, porque na década seguinte começou a ficar bem patente, por causa do célebre episódio do Sputnik e da grande crise curricular que lhe sobreveio, que a era de felicidade e de inocência, a ter existido ainda que fugazmente, tinha definitivamente terminado. E o que veio a seguir, com a resposta que se tentou dar a essa crise e com os efeitos do alastramento desse tipo de respostas à escala global, longe de ter ressuscitado esse momento imaginário, tem sido este purgatório em que a escola tem vegetado, cada vez de pior qualidade e que se está a transformar num verdadeiro inferno de desmotivação, crise de resultados, desconfiança da sociedade, enfim, sinais evidentes de senilidade e de obsolescência.

Hoje, a escola sabe tudo o que tem a saber sobre formação de professores e sobre didática. Sabe tudo o que tem a saber sobre controlo de qualidade. E tudo isso não é suficiente. Ocupa cada vez mais tempo dos professores com procedimentos administrativos e transformou a avaliação numa gigantesca burocracia. Inundou-se de tecnologia, de que não há maneira de aprender a tirar partido para se transformar, e os seus resultados globais pioram todos os dias. E, enquanto isso, tem vindo a assistir, com o passar dos anos, a um processo de hiperinflação da sua função de certificação, ao ponto de sucessivos alargamentos do tempo de escolarização darem origem a diplomas de valor social sempre inferior ao seu valor facial – anos de escolarização – e ao valor social dos diplomas correspondentes à escolaridade obrigatória imediatamente anterior, de menor extensão.

Nestas condições, como é possível acreditar que o regresso às origens, ou a um tempo intermédio qualquer, impossível de localizar com precisão, reconduziriam a escola a uma era de êxito e prosperidade?

Hoje em dia, não são raros os que acreditam que a escola já foi um local perfeito em época mais ou menos longínqua, no tempo em que os professores eram respeitados porque tinham autoridade ou porque eram autoritários (para algumas pessoas é quase a mesma coisa) e quando ninguém duvidava que quem sabia, sabia ensinar, aprendia quem era ensinado, e quem aprendia tinha o futuro garantido. Ao contrário desses nostálgicos de um passado mítico, eu sou incapaz de localizar, na relativamente curta história da escola da modernidade, uma idade verdadeiramente empolgante e absolutamente feliz. A não ser, talvez, no meu tempo de aluno da escola primária, no final dos anos cinquenta do século passado, mas simplesmente porque era uma criança nesse tempo, e porque o tempo da infância é quase sempre uma espécie de idade de ouro, principalmente quando começa a ser uma coisa longínqua.

É claro que esta reflexão não pretende diminuir em nada, nem sequer questionar, a importância económica e social que teve a escola sustentada pelos pilares da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. A nova ordem político-social necessitava de uma instituição que formasse cidadãos que fossem o sustentáculo do moderno estado republicano, e a nova ordem económica emergente da industrialização necessitava de *“um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo”* (Toffler, s/d, p. 393), como muito bem sintetizou Alvin Toffler. O problema é que esse mundo novo, prometido e construído pelo desenvolvimento industrial, depois de décadas de pujante crescimento e de incessante predação dos recursos do planeta, está a chegar ao final. Como dizia o mesmo Toffler em entrevista concedida a uma televisão pública portuguesa em fevereiro de 2008, os sistemas escolares foram desenhados para prepararem mão-de-obra para a economia industrial através da criação de disciplina industrial (que consiste em pontualidade, obediência e repetição no interior de escolas simulando literalmente fábricas). O problema, continuava Toffler, é que já não temos esse tipo de economia, o que torna todos esses sistemas escolares inexoravelmente obsoletos, uma vez que continuam a tentar formar para o passado, ao invés de prepararem para o futuro, que é o que deveria estar a fazer qualquer sistema educativo digno desse nome.

3. OS PROBLEMAS DO PRESENTE E AS SOLUÇÕES DO PASSADO

Portanto, talvez não precisemos mesmo de regressar às origens para resolver os problemas que detetamos na escola dos nossos dias. Ou estou completamente enganado, ou esses problemas são todos resultantes de um processo de desorientação paradigmática. Vivemos numa terra de ninguém entre paradigmas. Ao velho paradigma industrial, patente na organização, nas rotinas, nas crenças partilhadas, na massificação, no currículo fragmentado, vieram acrescentar-se, nesta fase de grande perturbação, fenómenos de generalizado insucesso, aumento do abandono escolar precoce, infantilização da escolaridade que deveria ser a mais

avançada, indisciplina, violência, delapidação do estatuto social dos professores. Tudo isto sob o clamor quase insuportável das vozes dos que já fizeram todos os diagnósticos definitivos e apregoaram todas as soluções, sendo que a maioria desses diagnósticos e dessas soluções são falhas no que se refere ao futuro. Para essas vozes, o futuro da escola está em mais tempo na escola (regresso em força da escola a tempo integral), mais aulas de matemática e de língua materna (por imposição da «necessidade» de estandardização e comparabilidade), mais dias de aulas em cada ano letivo. Ou seja, mais escola do passado.

Medidas desse tipo fazem parte da mesma velha “solução” do regresso às origens. Só que a uma origem remota, anterior à utilização dos testes de Binet para medir a inteligência, contemporânea do condutismo mais inicial, dos sistemas de treinamento (adestramento) através da repetição. E, evidentemente, muitíssimo anterior aos estudos sobre a inteligência emocional e sobre as inteligências múltiplas, por exemplo, cujas propostas implícitas não chegaram a tempo de determinarem nada do currículo da escola da modernidade. Dizendo por outras palavras, perante a crise, é fácil observar a tendência de reagrupamento da escolaridade em redor do seu núcleo primordial e a insistência ainda maior nesse núcleo. Ou seja, propõe-se uma espécie de *overdose* de escola tradicional como remédio para os seus evidentes sinais de desadequação e degenerescência. Contudo, é mais do que evidente que os problemas da escola vão muito além da mera natureza quantitativa, apesar de parte desses problemas serem, obviamente, o resultado direto da massificação, a qual, em poucas décadas realizou o «sonho» da escola para todos, dividindo por cada vez mais praticamente os recursos que, anteriormente, eram destinados apenas às elites.

4. RUPTURA COMO SUPERAÇÃO DO IMPASSE (DA ESCOLA DO PASSADO NO PRESENTE)

E assim chegamos a esta nova fase da escola, que se caracteriza por um impasse: por um lado, o currículo que a anima tende para a fragmentação na periferia, quase até ao absurdo, correspondendo essa tendência à tentativa de acompanhamento de necessidades de especialização (taylorização) típicas da industrialização, mas mantendo-se inalterável o seu núcleo primordial. Por outro lado, o presente já exige muito mais adaptação e flexibilidade do que de especialização desenfreada. Ora, como treinar flexibilidade e adaptação numa instituição em que essas palavras não têm qualquer significado? Como falar, no interior de uma instituição onde cada qual é senhor do seu espaço físico e curricular, em cooperação e colaboração, ou em sinergias centradas na resolução de problemas, que é como quem diz, na tarefa em si mesma? Como falar na necessidade de desenvolvimento de pensamento crítico? Regressar às origens, através do reforço do ensino das «disciplinas básicas», talvez sirva para atenuar um pouco os inconvenientes da compartimentação curricular, mas não muda verdadeiramente o essencial. Parafraseando uma ideia de Papert, extraída da já aqui referida conversa que manteve com Paulo Freire, o que está errado na escola não são os detalhes. O que está errado na escola são coisas absolutamente

fundamentais, como a existência de um currículo de ensino *a priori*, igual para todos e sem agilidade para acompanhar sequer a dinâmica que existe na realidade exterior à escola, que evolui muito mais rápida e imprevisivelmente.

Como diria Thomas Kuhn, os impasses paradigmáticos apenas se resolvem mudando de paradigma, através da negação do paradigma anterior. Negação e descontinuidade, é claro. Ninguém pode afirmar que a escola tradicional se encontra desfasada da realidade e, simultaneamente, insistir em doses concentradas dela, como forma de superar essa desadequação. Como todas as instituições sociais, a escola é um objeto datado e contextualizado. Ou seja, a instituição escolar não independe do contexto histórico-cultural, económico e social, ao ponto de esse contexto poder ser considerado como meramente auxiliar, útil para entender a génese da escola da modernidade e a estrutura que adotou, mas neutro em relação à sua adequação posterior à fundação. Se a modernidade já não é o que era, como esperar que a sua instituição escolar se mantenha atual sem se transformar, ou esperar que se atualize concentrando-se nas disciplinas «essenciais» do currículo tradicional e insistindo nelas? É que o problema da escola, além da questão curricular, é também uma questão de forma, de estrutura conceptual e de rotinas de funcionamento. Esse conjunto, que não sofreu qualquer alteração importante desde o processo de taylorização, foi o que melhor se adequou, como descreve Toffler, às necessidades de formação, a preços comportáveis e valendo o currículo oculto imensamente mais do que o currículo expresso, para um mundo que, entretanto, insistiu em mudar.

Portanto, a instituição escolar encontra-se perante o dilema de ter de escolher entre a obsolescência e a mudança. Se, por incapacidade de se compreender, ou por inconsciência geral, optar pelo caminho que não conduz a nada, não necessitará de fazer coisa nenhuma, a não ser continuar fiel a si própria, que a sociedade se irá livrando dela sem grande desgosto, embora, presumivelmente, ao longo de uma agonia que pode demorar décadas. Enquanto durar essa agonia, assistiremos à quebra cada vez mais acentuada no estatuto social dos professores, à degradação cada vez mais acentuada do investimento na educação pública, ao aumento dos níveis de indisciplina e de violência no interior da escola, à diminuição da hipótese de os diplomas escolares terem alguma espécie utilidade quando exibidos a possíveis, mas relutantes, empregadores. Se optar por mudar, terá de aceitar que a mudança talvez não possa ser feita apenas nos detalhes, ou pela via meramente incrementadora (mais gadgets, mais disciplinas ou mais tempo dedicado a um núcleo duro disciplinar mais concentrado, mais do mesmo).

Desde a substituição do método monitorial pelo método de instrução simultânea, na segunda metade do séc. XIX, seguida da taylorização, que são os elementos mais significativos da sua orientação paradigmática, não voltou a acontecer qualquer mudança verdadeira na escola da modernidade. É a partir desse momento que o professor passa a assumir, em plenitude, funções que Gimeno Sacristán (1985) considera equivalentes às de operário, e os alunos se constituem claramente como matéria-prima a ser transformada através da ação do professor. Essa similitude fazia todo o sentido na segunda metade do século XIX, como fez sentido durante a maior parte do século XX. Só que, hoje em dia, deixou de fazer.

Neste momento, caracterizado pela desorientação paradigmática, o futuro da escola aguarda o desenlace da controvérsia entre os que não se aperceberam da obsolescência e prescrevem os mesmos velhos remédios para uma doença recente, e os que identificaram essa obsolescência, que é o pré-requisito para se poderem assumir como possíveis agentes da mudança. Estes últimos têm em comum um pensamento ainda claramente minoritário quando comparado com o senso comum, que é avassalador, apesar de partilharem esse pensamento há muitos anos com públicos cada vez mais vastos. Mas não há dúvida que esse pensamento é já portador de mudança. Como é evidente, os paradigmas não caem do céu como o maná caía para alimentar o povo judeu na sua peregrinação em direção à terra prometida. Eles começam sempre por um momento de irreverência perante a ortodoxia e arrostam o poder da tradição e da ordem instituída. Mas acabam invariavelmente por vencer o desafio. Se não fosse assim, se a espécie a que pertencemos tivesse o hábito de se conformar com a ortodoxia, ainda não tínhamos saído do paleolítico.

5. A ESCOLA PARA CONSTRUIR O FUTURO

Stan Davis e Jim Botkin, em obra intitulada *The monster under the bed: how business is mastering the opportunity of knowledge for profit* (O monstro debaixo da cama: como os negócios estão a dominar a oportunidade de transformar conhecimento em lucro), publicada em 1994, anunciavam que “o mundo dos negócios está a chegar para suportar a grande responsabilidade pelo tipo de educação que é necessária para qualquer país permanecer competitivo na nova economia” (p. 15). E adiantavam o prognóstico, segundo o qual a educação em escolas públicas não deverá desaparecer completamente na nova economia da informação, porque essas instituições têm um papel socializador importante, devendo sobreviver em menor número e para grupos etários específicos. No entanto, na opinião deles, “Os sistemas públicos de ensino não têm o formato adequado para fornecer o tipo de educação ao longo da vida que melhor atenderá às necessidades futuras da nossa economia e da nossa sociedade” (p. 19).

Ainda nesse livro, um pouco mais adiante, insistiam nesse tema:

“Com o passar de uma economia agrária para uma economia industrial, a pequena escola rural foi suplantada pela grande escola urbana. Há quatro décadas, começámos a mover-nos para outra economia, mas ainda não desenvolvemos um novo paradigma educacional, muito menos criámos a 'escola' do futuro, que pode nem ser escola, nem casa” (p. 23).

Ou seja, para Davis & Botkin, a criação de um novo paradigma educacional, que confira forma e adequação à «escola» do futuro, está atrasada quase sessenta anos. E há mais de quatro décadas que Alvin Toffler também nos vem alertando para o mesmo problema, pelo menos desde a publicação do seu livro *Choque de Futuro*, em 1970. E podemos acrescentar a estas vozes «sérias», oriundas do mundo dos

negócios, outras posições, chamemos-lhes «estéticas», como a dos Pink Floyd, contida no célebre *Another Brick in the Wall*, do seu álbum lendário *The Wall*, de 1979, onde o coro dos alunos ainda crianças, entoando do interior de uma escola claramente fabril, onde são processados para serem todos iguais, pede aos professores que os deixem em paz. A estas, poderemos também acrescentar todas as vozes dos que se ergueram do interior dos sistemas educativos reclamando mudanças: os pedagogos da Escola Nova, vozes mais próximas de nós como as de Carl Rogers ou A. S. Neill, educadores lúcidos e intranquilos como Paulo Freire ou Seymour Papert. E podemos juntar a esse já numeroso grupo todos aqueles que, sem se preocuparem especificamente com a escola ou com a educação, tentaram compreender como se desencadeiam e funcionam os fenómenos da cognição, e que papel pode ter o outro social na aprendizagem. Já agora, também poderíamos acrescentar a este rol todos aqueles que nos têm dotado, através do seu espírito inventivo, das tecnologias cujo uso tem transformado literalmente o mundo em redor da escola, ainda que essas tecnologias não tenham logrado mudar nada de verdadeiramente relevante na própria escola.

É desses ingredientes todos, combinados de maneira adequada e, sobretudo, informada, que poderá conduzir a um novo paradigma educacional. Não creio que esse novo paradigma venha a ser a mera representação eletrónica, simplificada e absurdamente redutora, da escola da modernidade, como são as plataformas digitais que por aí abundam, invariavelmente anunciadas como inovação pedagógica. Nem o será a concretização da representação de escola que está no senso comum, que é a que «habilita» um engenheiro informático, sem desprimor para eles, evidentemente, a construir um sistema de ensino à distância, centrado na transmissão e distribuição de conteúdos, que é como quem diz, num currículo de ensino empobrecido até ao esqueleto.

É com todos esses ingredientes, combinados entre si segundo uma dosagem certa, temperada na convicção de que o que importa, bem mais do que os conteúdos, é a qualidade dos contextos de aprendizagem, que se poderá, eventualmente, abrir uma passagem para a tal idade de ouro, que não adianta procurar no passado. De facto, essa idade de ouro continua a ser uma espécie de sonho, a visão de um projeto a ser construído. No futuro, é claro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Gimeno Sacristán, J. (1985). *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática* (edição revisada). Porto Alegre: Editora Artmed.

Planchard, E. (1979). *Introdução à Pedagogia*, Coimbra: Coimbra Editora.

Toffler, A. (s/d). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.