

Ainda não é o fim...

(Da disciplina às disciplinas, com recordações e vidros foscos pelo meio)

Luis Miguel Duarte

Historiador. Professor Associado de nomeação definitiva com agregação da Faculdade de letras da Universidade do Porto, Portugal.

Resumo

Procura-se pensar em voz alta os problemas centrais da intervenção dos educadores no campo das práticas culturais, a partir de algumas propostas recentes da sociologia da cultura.

Palavras-chave: Sociologia da Cultura, Escola.

“Ce n’est pas encore la fin...”

(De la discipline aux disciplines, avec des souvenirs et des verres fumés par le milieu)

Luis Miguel Duarte

Historien. Professeur Associé de nomination définitive agrégée à la Faculté de lettres de l’Université de Porto, Portugal.

Résumé

On essaie de penser à haute voix les problèmes essentiels de l’intervention des éducateurs au champ des pratiques culturelles, partant de quelques propositions récentes de la sociologie de la culture.

Mots-clé: Sociologie de la Culture, École

Abstract

It aims at thinking aloud about the main problems regarding the intervention of educators in the field of cultural practices, according to some recent proposals of the sociology of culture.

Keywords

Sociology of Culture, School.

Resumen

Su objetivo es pensar en voz alta acerca de los principales problemas relativos a la intervención de los educadores en el campo de las prácticas culturales, de acuerdo con algunas propuestas recientes de la sociología de la cultura.

Palabras clave

Sociología de la Cultura, la Escuela.

Para a pessoa que me levou a ver o rio

“Tudo o que ensinamos está mal. E a forma como ensinamos também.” A ideia não é minha – aliás no texto que se segue receio que não haja uma única ideia original minha – é de um consagrado especialista americano, Roger Schank. Procurei insistentemente uma frase para começar o texto de uma forma provocatória, e não encontrei melhor do que esta.

O que aí vem são ‘pensamentos para mim próprio’, como lhes chamou o imperador romano Marco Aurélio, de um professor exausto e desencantado, para colegas e amigos que oxalá se encontrem em melhor disposição, mas que, em todo o caso, não pode estar completamente exausto e completamente desencantado, porque nesse dia muda de ocupação e deixa de usar o honroso título de professor. E porque ainda não desisti, este é um texto contra mim, contra *nós*, contra as nossas queixas, contra as evidências que talvez estejam erradas (muitas estão mesmo erradas), contra a sociedade que nos pede tudo, contra muitos dos valores dominantes do nosso tempo, que não escolhi, não aceito nem tenho por que aceitar. Este é um texto em defesa dos alunos, sempre, contra tudo e contra todos (contra esses mesmos alunos?), e não sei se em defesa de nós... É um texto para provocar, para inquietar, para desabafar, para irritar, porque não?, porque se não fosse para isso, não valia a pena.

Não são alegres os dias que se vivem nas nossas escolas, isto para dizer as coisas com suavidade. Muitos professores estão pura e simplesmente assustados; quase todos estão cansados; quase todos estão desmotivados; muitos sentem-se injustiçados e revoltam-se, manifestam-se. Quase todos se sentem perdidos. Quase todos assistem, com não disfarçada inveja, à partida de colegas que, a tempo ou antes do tempo, passaram à reforma. Entre os alunos o mal-estar não é simétrico, nem pouco mais ou menos. Não hesito em afirmar que a esmagadora maioria vai para a escola com gosto (eu não disse “para as aulas”; já lá irei). Ainda assim, acredito que um número elevado de jovens se sinta sozinho e, tal como os professores, perdido, nas nossas escolas. E sobretudo que experimentem uma dificuldade genuína em perceber a utilidade do que lhes é ensinado, ou seja, a ligação do que ouvem nas aulas com a sua vida futura ou, simplesmente, com a vida e o mundo à volta deles.

Os pais, regra geral, desconfiam da escola; tendem a culpá-la dos insucessos dos filhos. Oscilando entre o desinteresse total e a exigência reivindicativa, tantas vezes as duas faces da mesma moeda, têm dificuldade em gerir a fortíssima sensação de culpa por não terem tempo para ter tempo com os filhos.

Os círculos à volta da escola, do bairro ou da autarquia até ao país, afirmam-se quase sempre frustrados e insatisfeitos; e todos, mas mesmo todos eles!, têm receitas e ideias para resolver “o problema da educação”. Se há mania que me enfurece é a facilidade com que qualquer pessoa em Portugal dá opiniões sobre a educação, as escolas, os professores e os alunos, a indisciplina, os programas... Gente que há vinte ou trinta anos não entra numa escola nem faz uma pequena ideia do que por lá se passa emite opiniões seguras e possui a solução definitiva para tudo o que corre mal no ensino português, quando nós, os que andamos lá dentro, como professores, como educadores, como pais, tantas vezes como professores e pais ao mesmo tempo, em cada dia que passa temos mais dúvidas e menos certezas.

Por isso, uns com razão, outros sem ela, mas quase todos de forma compreensível, se sentem desconfortáveis na e com a escola. Esse é o meu primeiro ponto de partida. O segundo é a convicção de que, nestas alturas, é sempre boa ideia parar para pensar, trocar ideias entre nós (‘nós’ os que, de uma forma ou de outra, temos a ver com a educação, por um lado, e não trazemos a solução no bolso, por outro, ou seja, nós, os abençoados que temos dúvidas), estudar com humildade o mundo à nossa volta, ouvir com igual humildade os que, durante toda a sua vida, mais não têm feito do que investigar a educação, as escolas, dar aulas.

As coisas nunca são tão más como as vemos por entre as nuvens do cansaço. O mundo não vai acabar amanhã, e as escolas também não. Nem os professores.

No meu tempo é que era...

E as escolas não estão assim tão mal, hoje, pela simples razão de que nunca foram tão boas como nós acreditamos que foram. Quando recordamos a escola primária da nossa infância ou o liceu da nossa adolescência, não os ressuscitamos exactamente como eles eram, reinventamo-los, misturando restos do passado com impressões do presente, e de todo o nosso percurso entre um e outro.

A nostalgia a que poucos de nós estão imunes, associada ao passar do tempo, provoca em todos nós (em todos, insisto) a sensação de que as coisas dantes eram melhores. A qualidade de vida, o respeito pelas pessoas, a vida dentro das famílias – e, evidentemente, a escola. Há mais de cinco séculos, um cavaleiro castelhano escreveu uma das minhas poesias de culto, na qual explicava isto mesmo. Nas “Coplas a la muerte de su padre”, o fidalgo Jorge Manrique escrevia:

“Recuerde el alma dormida,
avive el seso e despierte
contemplando
cómo se passa la vida,

cómo se viene la muerte
tan callando;
cuán presto se va el plazer,
cómo, después de acordado,
da dolor;
cómo, a nuestro parescer,
cualquiere tiempo passado
fue mejor.”

É isto: na nossa maneira de ver, qualquer tempo passado foi melhor. A escola também. Permito-me usar aqui a minha experiência pessoal, advertindo que esse é outro dos erros mais comuns e mais irritantes entre nós – generalizar a partir de um caso individual.

Recordo a minha infância como um período feliz da minha vida; e a adolescência como um tempo especialmente feliz. A instrução primária e o liceu foram competentes, uma vez que fiz todo o meu percurso escolar com razoável sucesso (ia utilizar a interessantíssima palavra do tempo: “com aproveitamento” – ou seja, eu aproveitei). E do secundário, dos sete anos que passei no Liceu Normal D. Manuel II, no Porto, conservo excelentes memórias e uma mão cheia de bons amigos. Mas se fizer um esforço por afinar as minhas memórias desse tempo, o que me ocorre não é exactamente o paraíso. A escola primária, um externato (que raio de palavra! Um externato?), em Vila Nova de Famalicão (o Colégio da D. Manuela, para todos), era uma casa antiga, na minha rua. Rapazinhos de um lado, rapariguinhas do outro, é claro. As quatro classes misturadas. A D. Madalena, muito solteira e muito forte, reinava sobre a nossa sala do alto inacessível das alturas do seu estrado. Para ser justo, talvez deva dizer que saí de lá a saber os rudimentos da geografia de Portugal (ou aquilo que se considerava serem esses rudimentos), a fazer as quatro operações de cabeça e depressa e, milagre dos milagres, a escrever sem erros. Também é justo que se diga que já entrei para lá a saber ler e escrever (ensinaram-me em casa); e que os métodos pedagógicos se baseavam no medo (no terror, para crianças pequenas) e em fortes ‘bolos’ dados com a palmatória, daquelas redondas com furinhos, que a D. Manuela (o nome foi mudado) aplicava com raiva e algum prazer, e de que fui vítima um número excessivo de vezes, por exemplo quando, com sete anos, achei que os seis e os nove ficavam mais bonitos se lhes colorisse a parte redonda, na minha lousa de ardósia. O recreio era pequeno e feio. Parecia o pátio de uma prisão. Não guardo, desses anos, uma recordação bonita, não me arrancam um sorriso de nostalgia. Não tenho saudades dessa escola nem creio que alguém tenha.

O liceu era diferente. Integrado numa turma de elite, tive alguns bons professores, mas não muitos, durante os sete anos. O clima geral não era recomendável para adolescentes: as janelas de vidro fumado para fora, para não podermos ver a árvores, e transparente para dentro, para os directores de ciclo poderem inspecionar as aulas enquanto estas decorriam, os espaços restritos (havia uma ‘cidade proibida’, dentro do liceu, na qual nunca entrámos), a biblioteca onde fui levado por junto três ou quatro vezes, a violência dos contínuos, a falta de espaços de convívio decentes, os laboratórios razoavelmente equipados onde víamos o professor fazer experiências mas nós não, a deplorável relação professor - aluno, muitas vezes de medo, outras tantas de desprezo, raramente de respeito e menos ainda de amizade... Não me compreendam mal: tenho saudades do D. Manuel II (ou devia dizer: “Tenho saudades de mim quando andava no D. Manuel II?”), foi lá que fiz alguns dos meus melhores amigos e conheci alguns excelentes professores. Mas não posso, por muito que quisesse, apresentar esses sete anos da minha vida, o meu ensino secundário, como um exemplo de boa escola e de boas práticas para contrapor ao ‘descalabro’ actual. Em quase todas as escolas que conheço, os miúdos são mais livres, mais felizes, vão para a escola com mais gosto, aprendem mais e saem de lá com uma formação mais profunda, mais útil e mais rica, têm um relacionamento mais saudável com os professores, do que no liceu em que andei. Dão erros? Muitíssimos, e isso é péssimo. Como é que se faz para não darem? Não sei. Toda a gente tem a solução; eu não tenho. Gostava que não dessem e não deixo passar um aos meus alunos. Mas mesmo essa constatação – dantes ‘nós’ não dávamos erros, agora ‘eles’ não escrevem uma frase direita – é falaciosa e injusta, como veremos.

Nós não queríamos mudar...

A palavra ‘mudança’ invadiu as nossas vidas; é repetida pelos políticos até à náusea, como se mudar, em si, fosse uma coisa boa. O problema é que nós reagimos mal à mudança. Inconscientemente, sabemos que o mundo evoluiu constantemente (nem sempre para melhor) desde as suas origens; mas como que damos por adquirido de que essa evolução só faz sentido para conduzir o mundo até ao presente: agora tudo está bem e as coisas deveriam ser como sempre foram. Foi generoso que a família, a escola, os valores, fizessem o seu caminho para chegarem até nós; mas agora chega: a evolução chegou ao seu termo natural. Quero que a minha família seja sempre como era (como eu imaginava que era) quando eu era pequenino; quero que os alunos e as escolas sejam como eram há trinta e quarenta anos, porque assim é que estava bem. Eu dou aulas quase iguais há trinta anos, seguindo métodos quase idênticos; dou aulas em grande parte semelhantes às que recebi na Faculdade. Se sempre funcionaram bem (ou pelo menos, eu acredito que sim, porque nunca ninguém as pôs em causa), porque razão

haveria eu de ter de mudar tudo agora? Porque razão os meus alunos não são iguais ao aluno que eu fui quando fiz o curso? Porque é que dão erros se eu não dava? Porque é que lêem pouco ou nada se eu lia muito? Porque é que não sabem estudar sozinhos nem fazer nada sem me perguntar, quando eu fiz o curso praticamente sem contactar um professor e nunca pedi ajuda para nada?

Não é preciso pensar muito para tomarmos consciência de que todos sentimos isto, em primeiro lugar, e de que essa convicção subentendida é absolutamente irracional e não se aguenta de pé por uns minutos sequer.

Com ritmos diferentes, com picos de febre e momentos alucinantes alternando com outros em que parece que o mundo está imóvel, com transformações espectaculares e fulminantes ou alterações subterrâneas e imperceptíveis, o mundo muda, a vida muda, os valores mudam, as concepções do tempo e do espaço mudam, o significado das palavras muda. E o normal é que seja assim. É a vida. Portanto, e para me servir da minha experiência pessoal, se o meu modelo de aulas hoje, se os meus métodos pedagógicos, se as minhas balizas científicas são, basicamente, as que conheci como aluno há mais de três décadas, há duas hipóteses: ou os meus alunos continuam a responder bem a essa forma de ensinar (e então significa que os jovens pararam no tempo desde os anos 70), ou os meus alunos são agora diferentes (muito, pouco, alguma coisa) – e então significa que ando a dar as aulas erradas.

É claro que o mundo tem mudado a uma cadência vertiginosa, nomeadamente com a era digital, o mundo dos computadores, a explosão das comunicações, a globalização. Está próximo o dia em que nem a mais profissional e atraente apresentação em *powerpoint* (que um professor amigo classifica como “a cábula dos medíocres”; não sou eu, é ele!) consiga prender a atenção dos alunos; e no entanto muitos de nós ainda entram tranquilamente na sala com os velhos apontamentos para exposições orais de uma hora e meia ou duas horas. Mas se pararmos uns momentos e nos fixarmos em cada um dos nossos alunos, que revolução! A família – a sua estrutura, a sua composição, os seus papéis sociais - sofreu alterações brutais; nem sempre para pior, deve dizer-se: mitificar as antigas relações de pais com filhos, comparando-as com as actuais, que seriam superficiais e pouco firmes e intensas, é mistificar a realidade. Também mudou a nossa relação com o tempo, o grande tempo, e por isso mudaram as ‘idades do homem’. Dantes tudo nos parecia razoavelmente claro: à infância sucedia-se a adolescência (nos liceus, para quem tinha acesso a eles), depois o curso, com namoro incluído; a passagem à idade adulta fazia-se pela tropa, pelo casamento; seguia-se um emprego, nem sempre fácil, e a constituição de uma família. Que percorreria as suas etapas até à reforma. Não era sempre assim, não era sempre fácil, mas o modelo era este. Tudo isto está baralhado, nos dias que correm: vemos eternos adolescentes que, por falta de emprego, por impossibilidade de conseguir casa, e porque em casa dos pais se está muito bem, se instalam comodamente nela pelos anos fora, por vezes trazendo para lá companheiros e namorados. Vemos pais e mães eternamente adolescentes, que adoram confraternizar com os amigos dos filhos e até confundir-se com eles, não percebendo que eles, os filhos, precisam de pais, os amigos sabem como e onde os arranjar. Temos, como na Idade Média, o sentimento de insegurança a minar as relações e as vidas: insegurança afectiva, insegurança familiar, insegurança profissional, insegurança material. Os pequenos e os jovens viram-se para os adultos em busca de uma segurança que estes raramente lhes podem dar. Até porque os adultos disputam duramente, com os jovens, o mercado de trabalho. Que aos trinta e poucos nos começa a classificar como ‘velhos’. Porque – e isso é um dos factores que mudou mais dramaticamente – uma concorrência cega domina praticamente todos os sectores da vida e da actividade; e os valores do sucesso tornaram-se, eles também, dominantes. O sucesso é entendido não como um sintoma mas como um fim: quem enriqueceu, mereceu destaque ou ocupou a ribalta é porque tem mérito, sejam quais forem os meios para o ter conseguido; o critério – Viva quem vence! - é antigo, e desprezível. Mas está aí. O que posso eu dizer dos meus alunos? Que, em relação aos *meus* critérios, tendo-me a mim como termo de comparação (ou seja, a imagem que eu faço do que eu era), eles parecem muito imaturos numa série de parâmetros, eventualmente mais desempoeirados em outros, diferentes em várias dimensões, misteriosos em muitas. Escrevem muito pior do que eu escrevia, lêem menos e, em regra, estão menos à vontade a falar línguas estrangeiras. Mas isto – insisto, porque é muito importante – é uma avaliação superficial que eu faço, classificando-os a partir das minhas competências. E isso é logo meio caminho andado para eu não reparar nas enormes potencialidades e capacidades que eles têm e que são totalmente diferentes das minhas. O à vontade na informática é a constatação mais evidente, mas haverá muitas outras. O assunto merecia muitos livros, mas o meu ponto é o seguinte: o autismo em que muitos de nós, professores vivemos, associado a essa eterna ideia de decadência, à convicção de que nós sabíamos tudo e eles não sabem nada, e isto está cada vez pior, cria em nós a mais nociva das predisposições. Nós que, pela essência mais sagrada da nossa profissão, devíamos estar atentíssimos à novidade, às mais ligeiras alterações das nossas salas de aula, e acolher com entusiasmo sugestões, ideias criativas, alterações à rotina, enquistamo-nos em práticas envelhecidas, ficamos medrosos, conservadores, amargos, irredutivelmente fechados. Péssima atitude para encarar os desafios excepcionalmente difíceis que temos pela frente numa sala de aulas.

Também por estas razões, a chamada ‘opinião pública’, que nós, professores, engrossamos alegremente, tem uma visão errada, deformada, alimentada pelo senso comum mais rasteiro, sobre o que é hoje o nosso ensino e as nossas escolas.

Não é o fim do mundo!

Vejamos resumidamente aquilo a que os sociólogos chamam os “paradoxos e desafios da escola de massas”. Desde logo, as queixas constantes e monótonas, contra o nível dos alunos que não pára de baixar; contra a violência que se apossou das escolas, contra o ar enfadado das crianças ou dos jovens que nos ouvem e que nada parece ter o condão de interessar...

Devemos admitir que o sistema de ensino nunca digeriu a massificação; e se outros países, que passaram por ela há muitas décadas, a prepararam com mais tempo e com muito mais meios, ainda assim vivem mal com ela, em Portugal essa massificação deu-se tarde, começando nos inícios dos anos 70, com a “Reforma Veiga Simão” e logo depois o 25 de Abril, e foi especialmente perturbadora. A escola, até então preservada numa redoma, foi invadida pelo mundo cá de fora, pelos jovens, pelos dramas sociais e as convulsões familiares, pela ditadura do mercado e dos diplomas, pela cultura de massas, pela chamada liberalização dos costumes. É possível que a escola faça sentido, seja eficaz e atraente, funcione para uma parte dos alunos; mas é evidente que ela já não corresponde às expectativas e às necessidades de muitos outros.

O meu liceu, repito, era reservado a uma elite (e aos filhos dos mais humildes que se destacassem). Dentro dessa elite, havia ainda a turma de elite, a ‘dos estágios’ (não foi apenas hoje que se inventaram as turmas dos ‘betinhos’ ou dos ‘lulus’ para os filhos dos professores e dos funcionários e para ocupar os melhores professores e os melhores horários). A nós, os poucos escolhidos, o liceu tentava dar uma “grande cultura”, a das obras clássicas, e as leis mais importantes das ciências. Era, como constatam os sociólogos, uma escola malthusiana, muito selectiva (ou seleccionada): poucos na primária, menos no secundário, muito menos a entrar na universidade e um pequeno grupo a sair dela licenciado.

Esta escola que eu conheci e frequentei tinha um reduzido efeito no que se chama a distribuição dos papéis sociais. Muitíssimo menos do que hoje. Chegávamos a doutores muito menos pelo nosso talento e muito mais pela nascença, embora o talento contasse. Mas a escola parecia justa, porque permitia alguma promoção a uns poucos dos mais pobres (a maioria nem sequer lá entrava).

Tal como eu o senti pessoalmente, as escolas não se preocupavam propriamente em acolherem com carinho a infância e a adolescência. A criança era essencialmente um *aluno*; e, na menos interessante tradição da Grécia e da Roma clássicas, um homenzinho que impunha castigar sem complacência sempre que não se portasse como tal. A separação dos sexos, que no Porto apenas foi interrompida com a abertura dos liceus Garcia da Orta e António Nobre, já nos anos 70, mostrava como a escola e a sociedade estavam afastadas. As disciplinas escolares não tinham espaço para as energias infantis e juvenis; isso ficava para as actividades circum-escolares (as natações – no meu caso o Clube Fluvial Portuense, que representei briosamente como atleta federado; e os Institutos, sobretudo o Francês e o Britânico...). Ninguém se preocupava com uma eventual “psicologia da infância e da adolescência”. Sobretudo – insisto neste aspecto porque me continua a parecer central – a segregação social marcava cruelmente o acesso à escola: o liceu recebia os filhos das classes altas e médias; os jovens de famílias com dificuldades frequentavam as escolas industriais e comerciais, muitas vezes à noite; os jovens do interior ou de aldeias eram muitas vezes encaminhados para os seminários. O que permitiu à maior parte deles, sejamos justos, ter um futuro muito mais digno.

Essa velha escola que eu conheci, que muitos de nós conhecemos, claríssima, firme (nos métodos, nos conteúdos, no perfil de alunos e professores, nas instalações... - em tudo) foi então substituída pela chamada escola democrática e de massas: muito complexa, com funções muito mais exigentes, muito mais diversificadas e muitas vezes conflituais. Com a massificação chegaram a concorrência e o mercado. E a escola foi confrontada com ondas de jovens e adolescentes que nada tinham a ver com as antigas elites.

Por outro lado, o papel do professor (particularmente do professor primário) dessacralizou-se, para se profissionalizar. E a escola, como a família ou a Igreja, perdeu o monopólio da socialização e da transmissão cultural; sofre a concorrência dos *media* e de uma cultura juvenil nascente. Entre o espaço privado da família e a escola, formaram-se muitos espaços de socialização dominados pelos *media* e pelo consumo. Por isso nós, os professores, nos sentimos tantas vezes numa posição de fraqueza.

Dantes nunca se colocava o problema da abertura da escola à vida e ao mundo. Agora a escola é obrigada a provar diariamente essa abertura (e a universidade mais ainda, nem que seja pelo expediente fácil de integrar personalidades do ‘exterior’ em comissões consultivas). Ora o que é “a vida”? A economia, a juventude ou a diversidade de culturas? A antiga função de integração nacional da escola já não chega para assegurar a sua legitimidade.

Vivemos sob a ditadura da *utilidade* escolar, medida pela suposta ou verdadeira utilidade social (traduzida em emprego, remuneração e consideração social) dos diplomas que cada escola dá. O que tem implicações de dois tipos: os que falham na escola correm riscos acrescidos de exclusão social, por um lado; por outro, parece estar em fim de estação o nosso gosto desinteressado pela ‘grande cultura’, porque sabemos que o nosso futuro depende das nossas notas. Com todo o respeito pelos *Maias* e por Camões, escolhemos mais ou menos envergonhadamente o colégio que nos promete a entrada dos filhos em Medicina.

É visível que já não basta o capital cultural que se traz de casa; temos de lhe juntar competências puramente táticas: saber escolher uma 'boa' escola, o curso 'certo', as 'actividades' extra úteis. Os pais têm de ser especialistas no mercado da educação. Resultado: pais por vezes muito exigentes (o que é bom), por vezes excessivamente exigentes (o que é mau), crianças e jovens pressionados e angustiados (o que é péssimo), sistema geral mais dinâmico, escolhas mais abertas (o que é óptimo).

No meu liceu, o liceu não era meu. Hoje, a massificação combina-se com o alongamento significativo dos estudos. A escola foi virtualmente tomada; e as coisas complicam-se quando se trata de jovens mais pobres e menos dispostos a aceitar códigos e obrigações sociais. Assim se explica uma tensão, uma distância, entre o jovem e o aluno; dantes eram a mesma coisa, mas agora, alertam os investigadores, pode haver entre eles uma coexistência pacífica ou não. A selecção precoce que existia dantes, sobretudo social, desapareceu. Por isso o ensino básico e secundário nos parece sofrer de uma 'crise de motivações'. Queixamo-nos disso todos os dias; dizemos que, na sua maior parte, os alunos são mal-educados. O que acontece simplesmente é que muitos deles não foram 'formatados' para uma escolaridade longa. E que muitos dos jovens que enchem as nossas escolas não querem ser nossos *alunos*.

Não é o fim do mundo. Ainda não.

"A noite nunca é total.

Há sempre,

Sou eu que o digo,

Sou eu que o afirmo,

no fundo da mágoa, uma janela aberta,

uma janela iluminada..."

Estes versos, que Paul Éluard dirigia aos amantes sem esperança, valem para nós, professores e educadores cansados. Assistimos a mudanças brutais, sentimos tensões e vivemo-las sempre como crises destrutivas, quando era nestes momentos que ganharíamos em tomar alguma distância e matizar as coisas. Porque há claramente sinais positivos: a escola reforçou, e muito, as suas funções de integração, ao penetrar em terras, bairros, meios e estratos sociais onde nunca estivera; distribui *mais* qualificações, e mais variadas, a níveis cada vez mais elevados. É um veículo cada vez mais indispensável de integração social. Espera-se sempre mais da escola em termos educativos; o velho currículo único está em últimas exibições; a escola preocupa-se crescentemente com a personalidade de cada um.

Só que estes factores dinâmicos, que dão força e vida à escola, também são a sua fraqueza. É aquilo a que os sociólogos chamam os paradoxos da escola contemporânea: cada vez se espera mais da escola (aliás actualmente pede-se-lhe quase tudo: que dê as matérias tradicionais, que dê formação humana, civismo, que tome conta das crianças enquanto os pais trabalham e que, já que está com elas, lhes forneça educação sexual, rodoviária... - uma festa!); mas quanto mais influente, mais vigiada de perto e mais criticada. Espera-se que a escola saiba integrar e agradar a 'públicos' diferentes, com necessidades diferentes e diferentes expectativas, muitas vezes contraditórias. A relação pedagógica pode tornar-se muito difícil.

Curiosamente, a sociologia da educação tem mostrado tendências interessantes, desde os anos 80. A primeira, e mais surpreendente, é uma *melhoria continuada dos resultados gerais do sistema*, precisamente o oposto das análises catastróficas dominantes. Também houve uma *melhoria clara da democratização*: as classes populares beneficiaram da massificação; podem sentir-se globalmente mal numa escola que não foi pensada para elas, para as suas expectativas, para as suas necessidades, para as suas dificuldades, para as suas referências. Mas estão lá dentro.

Há constantes na nossa actividade, em quase todos os países semelhantes ao nosso: a maior parte dos professores diz que os alunos estão diferentes e que a relação pedagógica implícita não funciona como dantes. Mas atenção: não falo apenas dos professores mais velhos; os recém-entrados na profissão repetem a cantilena, mesmo quando não andaram num liceu de elite e a escola que eles frequentaram se parece bastante com aquela onde hoje trabalham. Como dizem os polícias americanos: "goes with the territory"; adaptando com alguma liberdade, este 'choradinho' 'faz parte do nosso modo de vida'. Uma percentagem elevada de nós pensa: a) que os alunos não estão motivados; b) que não estão a fazer nada na escola – a não ser a atrapalhar o nosso trabalho com aqueles que 'querem aprender'. Se os alunos não têm hábitos de trabalho, se não precisam daquilo para nada, se não vêem o interesse do que estudam, como os vamos interessar? Se a profissão é cada vez mais stressante e esgotante, não será sobretudo por termos de motivar e de conquistar gente com expectativas e normas de conduta que têm pouco a ver com a escola tal como ela existe e está organizada?

Há um evidente desajustamento entre a oferta e a procura que deveria ter como consequência imediata uma reconversão profissional. No fundo, eu acredito que estou a formar os meus alunos para um dia serem bons professores de História em boas turmas de boas escolas; e eles, na cada vez mais duvidosa hipótese de conseguirem emprego, e como de certeza não terão a sorte de receberem as turmas de elite, dão com eles em pleno ‘território comanche’ (ou TEIP, na terminologia oficial portuguesa), as escolas ‘problemáticas’ e as turmas ‘problemáticas’, como se pudesse existir uma escola e uma turma que não fossem problemáticas!, e percebem que têm de descobrir muito rapidamente como ter mão naqueles ‘selvagens’, primeiro, como motivá-los, depois, como descer ao nível dos alunos, como construir uma ordem na turma, como baixar os objectivos para poder cumprir os mínimos. Muitos conseguem bem e com entusiasmo, outros razoavelmente, *muitos nunca conseguem*. Mas depois, num segundo momento, há as grandes desigualdades, os alunos muito fracos (cada vez mais fracos e cada vez mais); os fossos aumentam. Hoje ninguém acredita na igualdade na escola e no triunfo do mérito. Aliás, como é que se faz para compatibilizar estes dois princípios: igualdade e mérito? Andamos há anos a perseguir este sonho. Formámos turmas especiais ou turmas homogêneas; alternámos horários de manhã e de tarde; instituímos os tais Territórios Prioritários de Intervenção Educativa; inventámos o estudo acompanhado e a área projecto, a formação para a cidadania; os planos de recuperação... Numa palavra, os actores escolares sentem-se dilacerados, e têm a sensação de que se exige tudo à escola (uma coisa e o seu contrário).

A escola ‘ocupada’ pelos jovens

Embora isso não nos sirva de consolo, a verdade é que a escola antiga estava fechada sobre si, isolada e protegida: desde logo dos ‘pecados da adolescência’, para citar Santo Agostinho. Quem não se lembra do velho liceu feminino Carolina Michaelis, com a reitora ou a vice-reitora à porta a controlar a altura das saias das alunas ou algum atrevimento de bâton ou de pintura na cara? A cultura juvenil era fraca ou inexistente; para a maioria dos jovens, a entrada no mundo do trabalho fazia-se cedo. O modelo educativo deixava tranquilamente muita adolescência fora de portas. Por isso as escolas de um só sexo faziam sentido e não eram um escândalo – como deviam ser. Hoje, para muitos de nós, a adolescência como que ‘parasitou’ a escola. Porquê? Porque depois de, há muitos anos, ter entrado em massa nas escolas, acabou por inventar, dentro delas, uma vida colectiva e própria quase totalmente estranha aos estudos e à aprendizagem tradicional. Tal como nos agora clássicos “Morangos com açúcar”, as escolas do nosso tempo converteram-se nos cenários de eleição para as paixonetas e os dramas. Isto poderia ser apenas incómodo ou desconcertante para nós, professores, mas todos nós aprendemos a viver com essas coisas. O pior é que a escola de massas é, por definição, totalmente permeável aos problemas sociais, que nos invadem as salas em toda a sua crueza e brutalidade, quando antes ficavam de fora dos muros e das grades. É a forte diversidade de alunos, é a pluralidade de culturas (embora nem todos os bairros sejam a Azinhaga dos Besouros que nos assombra as noites nos telejornais), é a pobreza, o desemprego, as crises ou a miséria de muitas famílias; mesmo no ensino superior, sinto que cada vez mais os alunos procuram em mim um conselheiro, um amigo mais experiente, um pai, e me contam os seus problemas à mais leve oportunidade – ou mesmo sem ela. Mas a escola também foi invadida porque perdeu o monopólio da ‘grande cultura’. Para dizer isto melhor, numa sociedade de comunicações de massa, os alunos podem aceder ao mundo sem passar pela escola; com um teclado e um écran por perto, eles sabem, lêem, vêem e ouvem tudo o que lhes interessa, sem mediações. Dantes, sobretudo para os miúdos pobres, a escola podia ser o único bilhete de viagem para fora da aldeia. Agora não; ou as pessoas acreditam que não, o que vem a dar ao mesmo.

Mas, roubando o título de um poema ao meu amigo Manuel António Pina, “Ainda não é o fim, é talvez apenas um pouco tarde”. Por mais que tudo isto seja pesado – e só Deus sabe como às vezes é sufocante... - temos que perceber bem, porque essa constatação ajuda-nos, que isto não é “A” crise, que não estamos a assistir à decadência e ao fim da escola, ao crepúsculo das regras e da simples boa educação; não, ainda não chegou o fim dos tempos, o barulho que ouvimos é só o de miúdos excitados e hiper-activos, não o dos Quatro Cavaleiros do Apocalipse. Sofremos todos os problemas, os paradoxos e os desafios da sociabilização moderna, do desencanto com as instituições (com *todas* as instituições: partidos, igrejas, famílias), da entrada num mundo verdadeiramente laico. Não lamentemos o fim do lado sombrio e repressivo de muitas das escolas por onde passámos! Antes de nos queixarmos, ou ao mesmo tempo que nos queixamos, tentemos perceber o que está a mudar e a nascer sob os nossos olhos; tentemos ver se há oportunidades para nós, os que somos professores porque gostamos do que fazemos e os que sabemos que dificilmente poderíamos fazer outra coisa.

Se nós considerarmos que todos os males que nos afligem vêm do choque entre a ‘boa velha escola’ tradicional e a massificação (com a conseqüente baixa de nível), teremos que inventar muitas soluções, muitos especialistas, muitos remédios parcelares (as constantes reformas, a maioria das quais de sucesso duvidoso, para dizer o mínimo...) - e vamos perder sempre. Gastaremos o nosso escasso tempo a identificar problemas, a caracterizar alunos difíceis, a inventar políticas sectoriais – sempre para tentar chegar à *turma* e à *escola de excelência*. Na minha opinião, como disse, será uma causa perdida. Pessoalmente até simpatizo por princípio com causas perdidas; na escola é que não me parece grande ideia.

Tentemos ir por outro lado: estamos a ser arrastados por uma mudança a que é impossível resistir. Talvez os problemas essenciais sejam outros – também muitíssimo difíceis (‘para valentes’, como eu digo, por brincadeira, aos meus alunos). Que tipo de autoridade e de legitimidade posso eu ter, como educador, num regime realmente democrático e menos formal e institucional? Como é que a escola pode responder a públicos diferentes e a pessoas diferentes, sem as aprisionar e as condenar aos destinos que lhes são atribuídos aleatoriamente – ou seja, como é que a escola pode baralhar a gelada “assumpção das profecias”, em que os jovens com dificuldades acabam por ter, por puro ressentimento, os comportamentos e os percursos desviantes que se vaticinou que teriam? Que devo eu ensinar para formar pessoas numa sociedade em que a escola perdeu o monopólio educativo? Que posso eu oferecer, na escola, que a televisão, a consola e o computador não ofereçam melhor do que eu? Talvez comece a ser o momento de mudar de atitude. Talvez chegue de queixas, de lamentos e de resistência a tudo e mais alguma coisa. Talvez seja mais eficaz, mais inteligente e, desde logo, mais agradável para nós ceder por uma vez à corrente e deixarmo-nos levar, com curiosidade, o entusiasmo possível e muita coragem, por estas mutações fantásticas que atravessam a escola (e não só a escola). Só por má vontade não haveremos de reconhecer que estão aí, para quem se sentir com ânimo, desafios que vale a pena enfrentar.

Vidros foscos

Uma atitude diferente passaria, em primeiro lugar, por aceitarmos repensar algumas ideias feitas. Proponho, para terminar, três exemplos. Começemos pela mais espalhada de entre as ideias feitas: a de que a televisão está a estupidificar as pessoas; que ela, combinada com o computador e os jogos de consola, está a nivelar os nossos miúdos pelo grau zero da inteligência, a transformá-los numa massa apática que fala com palavras incompreensíveis e não gosta dos *Maias* nem dos *Lusíadas*. Está por provar. Pelo contrário, um investigador americano publicou recentemente um estudo que intitulou, de forma provocatória, Tudo o que é mau faz bem, e que conclui deste modo: “A queda da cultura para o abismo é um mito; não vivemos numa era perdida, de prazeres fáceis, sem comparação com a riqueza intelectual de outros tempos. Nem somos mandriões, inexoravelmente atraídos pelas formas de entretenimento menos complicadas que existam. À nossa volta, o mundo do entretenimento de massas está a tornar-se mais exigente e sofisticado, e o nosso cérebro gravita de bom grado em torno dessa complexidade. E, ao fazê-lo, o efeito desse entretenimento é ainda mais acentuado. O efeito natural da cultura popular ao longo do tempo não é no sentido da estupidificação – é exactamente o contrário”.

Não peço para concordarmos às cegas; peço para encararmos o assunto com outros olhos.

Segunda ideia: a nossa escola está em crise porque os clássicos *curricula* estão a ser desrespeitados; inventa-se muito e enfraquece-se a provada estrutura, com o Português, a Matemática, as Ciências, a Filosofia, as Línguas... enfim, as *disciplinas* que todos conhecemos, comodamente repartidas em aulas de uma hora! Outra tese repetida até à exaustão – e falsa. Este modelo de escola que se caracteriza pela estruturação do ensino em disciplinas e pelo domínio do escrito sobre o oral, desde a escola primária à universidade, data essencialmente dos finais do século XIX. Em França, é em 1880 que o ensino secundário se divide em disciplinas e que se começa a destinar uma fracção de tempo para cada uma (o horário). Porque é que nunca pensamos de onde viria o conceito *disciplina*? A resposta não é entusiasmante. Há factos curiosos: se a História e a Geografia andaram tanto tempo associadas, nessa mesma França, foi porque em Lyon era o mesmo professor que tinha que leccionar as duas matérias. A Psicologia, por ter nascido nas faculdades de Medicina, ficou até hoje ligada às ciências da vida nos organismos de investigação franceses. Em Harvard (sim, em Harvard!), o actual *curriculum* data de 1892; nesse longínquo ano, quando foi aprovado, dava um grande destaque à álgebra. Porque a álgebra é importante? Não: porque o director devia favores ao responsável de Princeton, que acabara de lançar um livro de álgebra e queria vendê-lo.

A partir de divisões do saber muitas vezes aleatórias, discutíveis e bem datadas, formaram-se corporações de pensadores e investigadores que defendem os seus títulos e os seus pequenos poderes. Sob a pressão de fortíssimos *lobbies* que actuam na área da educação (e nós, professores, somos um dos mais poderosos, mas não o único), opera-se aquilo que um investigador chamou “a transposição didáctica”, que conduz à produção de um saber escolar descontextualizado e tornado linear através de uma arrumação arbitrária, para ser passível de ser ensinado nas nossas escolas. Porque qualquer ‘matéria’, para ser ensinada numa escola, deve passar por um tratamento que a deforma: deve ser generalizada, sintetizada e simplificada. Depois, cada reforma vai acrescentando aos velhos programas novas ‘camadas’; por isso acabamos a ter de ‘dar tudo’, como em História. Do Paleolítico Antigo aos nossos dias. “Enciclopedismo, divisão em fatias descontextualizadas, saberes abstractos desligados do real...eis alguns dos argumentos da crítica das disciplinas, vistas como uma emanção da cultura escolar nascida há um século, e hoje fortemente posta em causa no debate nacional sobre a escola”. Estas palavras de Martine Fournier para a França actual (e neste país a democratização do ensino fez-se nos anos 50!) valem também para nós. Uma vez mais, não estou a dizer que estão certas (embora acredite que estão). Apenas que quando se vai mais fundo que o queixume ou o desabafo se constata muitas vezes que o mundo que nos está a fugir debaixo dos pés não era eterno; teve, ele próprio, uma origem e uma evolução. E pode mudar muito mais ou desaparecer sem que isso signifique o fim da espécie humana – ou mais simplesmente um grande prejuízo.

Numa crónica recente, Daniel Sampaio reproduzia uma carta de um professor, incomodado por, na sua escola, se ter decidido voltar a colocar vidros foscos nas janelas das salas de aulas, para lutar contra a incapacidade de concentração dos alunos e a sua ‘tendência para a dispersão’. Reconhecendo muitos dos motivos do mal-estar que se sente nas escolas, e que resumi no início deste texto, Daniel Sampaio comentava: “O futuro nunca poderá estar nos ‘vidros foscos’. Pensar que isolamento do exterior poderá conduzir a melhor concentração é errado. Os alunos sempre terão piores resultados nas disciplinas dos professores de quem não gostam, ou que sentem que não gostam deles. Educar é a pessoa dar-se como modelo, ser educado é a pessoa crescer e evoluir de maneira a ela constituir-se ela mesmo como modelo. Por isso, o aluno cresce emocionalmente se conseguir ver *naquele* professor alguém que quer imitar, uma pessoa com quem faz sentido ser parecido ‘quando for grande’: quanto mais o jovem for imaturo e instável, mais crucial será este trabalho de identificação aluno-mestre. Esta relação entre duas pessoas é a base do êxito na sala de aula e pode ser conseguida através da confiança e do respeito mútuo, partindo da diversidade que caracteriza a escola de hoje”. Ou seja, os alunos não terão vontade de olhar lá para fora se as coisas realmente interessantes, se a vida se passar na sala de aula, à frente deles. O truque é *apenas* esse.

Comecei com uma declaração bombástica de Roger Schank, acabarei, abusando, com três citações dele (porque seria demais copiar vinte ou trinta como gostaria):

1. “É evidente porque é que as escolas são assim. Em 1600 um monge tinha um livro e lia-o porque os outros não sabiam ler: isso era uma boa ideia em 1500. O que acontece é que não mudámos de sistema desde então, e hoje continua a entrar na sala um senhor que dá uma aula, e como ninguém se lembra do que se disse na aula, é preciso fazer um exame. Assim se estuda e se mete tudo dentro da cabeça. Eu pergunto aos meus estudantes: quantos seriam capazes de passar no exame do ano passado se o fizessem agora mesmo? Eles perguntam: podemos estudar? E eu digo-lhes que não. Que se supõe que deviam ter aprendido. A resposta é que não conseguiam”.
2. “A existência de salas de aula é baseada na premissa - uma premissa sempre assumida mas nunca discutida - de que as pessoas podem aprender sentando-se em silêncio e ouvindo. Imaginamos que as pessoas aprendem se lhes for dita a verdade por especialistas e depois praticando para passar em testes, para ver se as suas mentes conseguiram reter aquela verdade.”
3. “Os professores – conclui este investigador e pedagogo americano – deveriam concentrar-se em tentar compreender o que é que os estudantes podem fazer, a ajudá-los a fazer.”

Matizando um pouco algumas das ideias que fui tentando passar, talvez seja mesmo o fim de um tipo de ensino e de um tipo de escola. Mas o que podemos entrever dos novos desafios é tão estimulante para um professor de gema que não acredito que troquemos o desabafo pelo encanto da viagem. Afinal, como nota Daniel Sampaio, educar é dar-se como modelo. Ou, como abrevio eu, educar é dar-se.

Bibliografia

Donnat, Olivier e Tolila, Paul. (2003). *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*. Paris : Presses de Sciences Po.

Donnat, Olivier. (1994). *Les Français face à la culture*. Paris : Éditions La Découverte.

L'École en mutation (2000 Dez.). Sciences Humaines, 111.

La France en débats : École, laïcité, citoyenneté, intégration, urbanisation, 35 heures... (Dez. 2002-Jan. Fev. 2003). Sciences Humaines, (hors-série 39).

Johnson, Steven. (2006). *Tudo o que é mau faz bem*. Lisboa: Lua de Papel.

Les nouveaux défis des parents (2007 Out.-Nov.). Psychologies, (hors-série 10).

Qu'est-ce que transmettre ? Savoir, mémoire, culture, valeurs. (2002Março-Abril-Maio). Sciences Humaines, (hors-série 36).

Quels savoirs enseigner? (2001 Nov.). Sciences Humaines, 121.

Steiner, Georges e Ladjali, Cécile. (2005). *Elogio da transmissão. O professor e o aluno*. Lisboa: Dom Quixote.

Steiner, Georges. (2005). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.