

REINVENTING THE SCHOOL: EXPECTATIONS AND EXPERIENCES



Educa, International Catholic Journal of Education

N° 4, 2018

<u>Continuidade e Renovação: Ideologia e utopia de uma novidade pedagógica</u>	<u>7</u>
<u>Notas para la movación de la educación jesuita después de visitar las innovaciones en marcha en Catalunya</u>	<u>23</u>
<u>La revolución de las escuelas21</u>	<u>49</u>
<u>Diffuse education: a new proposal for the emancipation of our young people</u>	<u>67</u>
<u>Designing school together, between pedagogy and architecture</u>	<u>75</u>
<u>Innovative schools in Poland: historical and contemporary aspects</u>	<u>97</u>
<u>Da Urgência da Reinvenção da Escola</u>	<u>127</u>

DA URGÊNCIA DA REINVENÇÃO DA ESCOLA*

José Matias Alves[†]

Carla Baptista[‡]

Resumo

Os esforços para renovar a qualidade dos processos e dos resultados escolares foram uma constante ao longo do século XX. Teorias, projetos, movimentos, reformadores sempre viram os seus objetivos limitados porque o modelo escolar [a gramática escolar, isto é, o modo de organizar o conhecimento, os espaços, os tempos, o agrupamento de alunos, a alocação dos professores aos alunos] permaneceu inalterável na sua estrutura.

A matriz burocrática da organização dos sistemas educativos e da própria escola e a débil articulação dos elementos do sistema são outros traços que têm dificultado a mutação reclamada.

Esta permanência estrutural impediu uma metamorfose substantiva e limitou muitos dos ideais sonhados. Com a crescente democratização do acesso à escolarização e conseqüente massificação escolar tornou-se evidente o colapso do sistema.

Trata-se, pois, de reinventar uma outra escola, instituindo uma outra gramática: colocando no centro todas as aprendizagens que as pessoas têm de realizar para poderem ter uma vida digna e decente no século XXI, formas mais articuladas, integradas e flexíveis de conceber e gerir o conhecimento, agrupamentos mais flexíveis de alunos e professores, outros espaços e outros tempos que permitam adequar os currículos às pessoas concretas, uma maior liberdade e autonomia ao nível local e organizacional para que as inteligências e as vontades das pessoas possam dar outros frutos educativos.

Palavras-chave: modelo escolar, inovação, currículo, espaço, tempo, alunos, professores, modos de trabalho.

† O presente texto é uma versão muito alterada de uma sequência da dissertação de mestrado de Carla Baptista [O mal estar discente numa escola de outro século – olhares dos alunos, 2016] e orientada pelo primeiro autor.

‡ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa (CEDH); jalves@porto.ucp.pt.

‡‡ baptistacarla@gmail.com

Muito se tem debatido a finalidade e a função central da escola na sociedade atual. Perante um presente profundamente complexo e um futuro incerto, muitos investigadores pensam, refletem, interrogam-se sobre a eficiência, a justiça, a justeza, a equidade dos modelos escolares institucionalizados.

Mas o paradoxo maior tem a ver com o facto de o modelo escolar, desde a sua génese, ter vivido com a consciência dos seus limites e limitações. Desde os inícios do século XX que a noção de crise se instalou e perdurou.

De facto, a pedagogia *deweyana*, os “centros de interesse” de Decroly, o método de Montessori, o “Plano Dalton” de Parkhurst, o “método dos projetos” de Kilpatrick, “a liberdade pulsional” de Neill e Rogers, os fundamentos teóricos de Skinner no ensino programado, a “classe em ação” de Dottrens, a educação da sociabilidade de Freinet, entre tantas outras teorias pedagógicas do século XX, permaneceram limitados ao âmbito de experiências isoladas que não conseguiram alterar a lógica de organização e funcionamento do sistema. Isto porque se manteve a “gramática” do modelo escolar, ou seja, mantiveram-se as práticas curriculares e organizacionais segmentadas e estandardizadas que estruturam as escolas (divisão do conhecimento em parcelas disciplinares, o *trabalho às migalhas*, a segmentação do tempo e do espaço escolares; a separação e o nivelamento de alunos e a sua distribuição por anos e turmas, a divisão dos professores em grupos de especialização e recrutamento e a sua rígida alocação a turmas fixas).

A lógica da ação escolar continua, no início do século XXI, inserida num modelo arcaico, desvinculado das teorias pedagógicas que aspiram a promover a aprendizagem de todos [sobretudo dos que não querem aprender], que por sua vez têm sofrido o “empobrecimento que suporta toda a teoria que não resolve os problemas reais” (Tedesco, J. C., 2000, p. 45). Tedesco (2000) faz o balanço da dicotomia teoria-ação pedagógicas da seguinte forma:

Os teóricos da educação foram desclassificados como utópicos e irrealistas e os empíricos da educação foram desclassificados pela incapacidade de justificarem, sistematizarem e difundirem as suas ações. (p.45)

Hoje, mais do que nunca, é urgente reinventar a escola. Como Perrenoud (2001) refere,

num mundo onde a mudança se tornou um valor central, quem resistir abertamente desqualifica-se. É, por isso, necessário opor-se não à mudança mas a uma reforma, não porque ela obriga a renovar os seus hábitos – a verdadeira razão, mas por que está mal concebida e não responde às necessidades. (p.22)

Pela primeira vez na História, temos consciência que estamos a formar alunos/pessoas para tipos de sociedades que não conhecemos. Não serão, portanto, solução as reformas de ensino centralizadas, formatadas e rígidas dirigidas à ficção do “aluno médio”.

Na verdade, como ironicamente sustenta Hargreaves (2003),

as reformas educativas standardizadas são tão valiosas para uma economia do conhecimento sólida e para uma sociedade civil forte como as pragas de gafanhotos o são para uma plantação de milho (p. 20).

Urge pensar e construir a escola do futuro com pressupostos humanistas e colaborativos, onde se estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, onde se viva a democracia, a tolerância, pensando-se o mundo para nele se intervir (Canário, 2005) e o transformar à medida de uma humanidade solidária, comprometida com os excluídos, com a justiça e a equidade.

As orientações do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1998) continuam hoje a ter plena pertinência e vão exatamente neste sentido - a educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. O mesmo documento critica os atuais sistemas formais, apelando a outros caminhos:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspetiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. (p. 102)

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. (p. 100)

O que observamos, no entanto, ainda atualmente, é exemplificado por Hargreaves (2003):

em vez de finalidades ambiciosas pautadas pela humanidade e pelo sentido de comunidade, as escolas e os professores têm sido espartilhados pela estreiteza de visões que se concentram nos resultados dos exames, no cumprimento dos objetivos previamente estipulados e nos rankings das escolas. (p. 14)

Efetivamente, “os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares”, Canário (2005, p. 88).

Os modelos atuais estão pois desadequados dos tempos incertos e “líquidos” em que vivemos. É urgente (re)olhar a escola com espírito aberto e responsável, “precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito.” (Nóvoa, 2009, p. 71).

Visão em plano aproximado

Para que possamos perceber mais aprofundadamente esta urgência na redefinição / reestruturação do desenho organizacional da escola no século XXI, será importante *olharmos* a escola enquanto organização específica, muito moldada pelo mundo fabril.

A escola como organização educativa tem constituído, nos últimos anos, um dos objetos de estudo preferenciais da investigação educacional. A escola passou, assim, a ser olhada como um objeto científico, e não apenas social.

A definição de organização escolar encaixa-se com facilidade em qualquer definição genérica de organização, embora, não raras vezes, como refere Nóvoa (1992):

A abordagem das escolas como organizações é olhada com grandes desconfianças e suspeições no terreno educativo. Os professores e os cientistas da educação não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análise construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo económico e empresarial (p. 9).

Entendendo-se a realidade escolar como uma organização complexa, é evidente a necessidade de dimensões variadas para a sua compreensão e análise. Passou-se, então, de uma ideia de organização como uma entidade unificada, para uma “noção simultaneamente muito mais complexa, abstrata e fluida, de construção, de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de acção” (Friedberg, 1993, p. 111).

Na verdade, como refere Morgan (2006), “as organizações e os problemas organizacionais podem ser vistos e entendidos de muitas maneiras diferentes” (p. 345), pois “as organizações são muitas coisas ao mesmo tempo. Elas são complexas e têm muitas facetas. Elas são paradoxais” (p. 19). De forma a que as organizações possam ter mais eficácia, os responsáveis pela organização “precisam aprender a ler as organizações de diferentes perspetivas e a desenvolver estratégias de ações consistentes com as visões que obtêm” (Morgan, 2006, p. 20).

Nesta sequência, é relevante examinar a organização escolar em três perspetivas diferentes: a perspetiva burocrática, a perspetiva da ambiguidade e a perspetiva democrática.

Na perspetiva burocrática, a escola é, segundo Alves (1999),

uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos. (p. 10)

Estas características desenham um sistema de ação específica e concreta que implica “o domínio da racionalidade formal, a dominação pela autoridade, a superioridade técnica, a existência de objetivos claros e unívocos que orientam o funcionamento da organização e as ações das pessoas.” (id. Ibid., p. 10)

Ora, reconhecemos facilmente aqui diversas características da organização escolar: programas e currículos impostos pelo centro político e administrativo; definição parametrizada da organização do tempo e espaço escolares; formas de avaliação dos alunos universalmente impostas por documentos ministeriais; uma forte relação de hierarquia entre professores, direções, direções gerais.

Importante será notarmos que tem sido esta lógica de ação burocrática a explicação para a possibilidade de uma contínua e persistente existência, ao longo das últimas décadas, de modelos escolares uniformes, *estanques*, de massificação, nos quais a organização assenta na imagem de um aluno *médio abstrato* associado à noção *turma*. E, assim, se mantém a *gramática escolar* (tradução da metáfora “grammar of schooling”, Tyack e Tobin, 1994): um horário e um espaço para a turma; uma planificação curricular para a turma; um diretor de turma; a escola organizada por salas onde cabem turmas com um padrão fixo de alunos; professores alocados às turmas; o professor controla o ritmo da turma; compartimentação do conhecimento em disciplinas. Estas práticas organizacionais que estruturam as escolas foram mantidas nas escolas, acreditando-se que se poderia, assim, ensinar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo (Perrenoud, 2000).

É certo que este modelo “se encerrou num tipo de organização que permitiu a escolarização de massas” Perrenoud (2000, p.12) e que este facto constitui um enorme avanço na escolarização de milhões de pessoas.

Na verdade, a “expansão da ‘escola de massas’ é um dos grandes acontecimentos que vai transformar as sociedades ao longo do século XX (...). É impossível pensar o século XX sem pensar a escola do século XX” (Nóvoa, 2009, p. 73). Esta transição de um modo de ensino mais individualizado para modos de “ensino simultâneo (um mestre, uma classe)” (Canário, 2005, p. 62) justificou o surgimento dos sistemas escolares que hoje ainda permanecem. Este tipo de organização “sofreu um processo de

naturalização, que lhe confere um caráter inelutável e o faz parecer como “natural”” (id. Ibid., pg. 62). Na verdade,

Constituindo-se na matriz que condiciona a ação dos atores educativos e, em simultâneo, o pensamento crítico e transformador sobre a escola, este processo de naturalização não só torna a dimensão organizacional relativamente “invisível”, como também contribui para a estabilidade da escola (id. Ibid., pg. 62)

De notar que este sistema burocrático, entendido como uma estrutura ao mesmo tempo de segurança e de proteção, “desresponsabiliza os agentes perante a resolução dos problemas concretos, sendo este o preço a pagar pela falta de autonomia e liberdade”, como refere Alves (1999, p. 11).

Também Canário (2005) anota que

se por um lado, o processo de naturalização desarma os educadores (...), por outro, os debates e os projetos de mudança sobre a dimensão organizacional, ao respeitarem, em regra, os limites impostos pelo modo existente, conduzem a uma invariância organizacional que condena à ineficácia as “querelas” sobre os métodos pedagógicos. (p. 62)

A perspetiva burocrática da organização escolar dá-nos, então, “conta de uma realidade que existe para lá da ação dos professores: a escola está munida de uma pedagogia “oficial” e estrutura e condiciona o pensamento e a ação dos que nela trabalham” (Formosinho e Machado, 2007, p. 97). Efetivamente, os profissionais que nela trabalham são considerados como “técnicos que [supostamente] têm de cumprir minuciosamente indicações que afetam os conteúdos, a metodologia, e avaliação e a estrutura e funcionamento internos” (Guerra, 2002, pg. 187).

Importa, no entanto, considerar que, com o crescimento e conseqüente complexidade da instituição escolar pública, o alargamento do acesso à escola para todos e o aumento da idade de escolarização obrigatória, a forma de organização das escolas baseada na racionalidade burocrática tornou-se numa estrutura ainda mais elaborada e rígida (Elmore, 2001) e conseqüentemente ineficaz.

Não obstante a pregnância deste modelo, sabemos que o “discurso oficial” não é exatamente o mesmo do “discurso dos factos” (Guerra, 2002, p. 79), havendo “evidências diversas que revelam que as escolas não se limitam a aplicar de modo objetivo, uniforme e racional os currículos, os programas e os regulamentos” (Alves, 1999, p. 11).

Na verdade, se a escola é, por um lado, um espaço de reprodução normativa, é, também, ao mesmo tempo, um espaço de não obediência e de recriação das normas; o cariz normativo nem sempre é

sinónimo de ações em conformidade, o que levou Lima a defender uma visão “díptica” da organização escolar (Lima, 1992).

Esta outra forma de ler a escola assenta numa perspetiva de ambiguidade, a partir da qual se considera a organização da escola como uma

realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua em que as intenções e os objetivos surgem insuficientemente definidos, em que as tecnologias (o modo de realizar a educação) são pouco claras e frequentemente mal dominadas, em que a participação dos atores é fluida, em que a tomada de decisão é desordenada, imprevisível e improvisada. (Alves, 1999, p. 15)

Por outro lado, especialistas no estudo da organização escolar, evidenciam a escola como um sistema debilmente articulado (*loosely coupled system*). A referência “loose coupling” surgiu na literatura por Glassman, 1973 e por March and Olsen, 1975 e assenta na imagem de que “coupled events are responsive, *but* that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness” (Weick, 1976, p. 3). Weick (1982) caracterizou a estrutura organizacional a par de uma análise de “loosely” a “tightly coupled systems”. Comparando essas duas formas, apontou quatro características de um sistema com ligações/articulações fortes, herméticas (“tightly coupled”): a existência de regras; concordância sobre as regras; sistema de inspeção para verificação de conformidade e feedback para desenvolver a conformidade. Nos sistemas de articulação débil (“loosely coupled system”), uma ou mais destas características estão ausentes. Weick, propõe, assim, que as escolas sejam consideradas como sistemas debilmente articulados. É que este tipo de sistema contém unidades que são independentes, ainda que com uma articulação frágil, débil. Esta débil articulação é evidente quando essas unidades se afetam mutuamente “suddenly (rather than continuously), occasionally (rather than constantly), negligibly (rather than significantly), indirectly (rather than directly), and eventually (rather than immediately)” (Weick, 1982, p. 380).

Uma das desvantagens deste sistema é o facto de as grandes mudanças serem muito difíceis de implementar, gerir e, ou manter (Weick, 1982).

Esta forma de análise ajuda, assim, a explicar um sistema constituído por elementos vagamente conectados, onde as coisas não acontecem sempre de forma articulada. Dentro da organização há uma articulação débil entre meios e fins, intenção e ação, hoje e amanhã, “órgãos de linha e staff, sistemas de autoridade (autoridade legal/poder de especialista), eleitores e eleitos, processos e resultados, problemas-decisões-ações-resultados” (Alves, 1999, p. 15).

Mais tarde, Weick e Orton (1990) acrescentam que uma análise da organização escolar deverá implicar uma interpretação dialética:

Within organization theory, there are many unidimensional variables but few dialectical concepts. Dialectical concepts are rare because they are difficult to build. (...) If loose coupling is maintained as a dialectical concept, it can illuminate the answers to several organizational puzzles that have eluded organization theorists. (p. 216)

Estes autores referem que a debilidade das articulações no sistema não significa que não haja articulação, mas antes que devemos focarmo-nos no nível da intensidade dessas articulações, bem como no grau de interdependência das diferentes unidades do sistema.

Concordamos, no entanto, com o que defende Cabral (2013) quando afirma:

não obstante a convivência de lógicas de articulação com lógicas de autonomia, importa reter que a ambiguidade e débil articulação que caracterizam a escola têm efeitos inequívocos ao nível do planeamento da ação educativa e da forma como esta é operacionalizada. (p. 141)

Analisando-se, no entanto, ainda, na organização escolar, os elementos que estão articulados, fica evidente que o mecanismo do poder não está articulado com o mecanismo “technical core”. Na verdade, “it should be established that authority and task are not prominent coupling mechanisms in schools” (Weick, 1976, p.17).

Elmore (2000b), partindo desta visão da escola, aponta que administradores pouco têm a ver com o

technical core of education – the decisions about what should be taught at any given time, how it should be taught, what students should be expected to learn at any given time, how they should be grouped within classrooms for purposes of instruction, what they should be required to do to demonstrate their knowledge, and, perhaps most importantly, how their learning should be evaluated. (p. 2)

Na verdade, o “núcleo técnico” da educação reside nas salas de aula individuais e não nas organizações que as rodeiam (Elmore, 2000b). “Teachers, working in isolated classrooms, manage the technical core. This division of labor has continued unchanged over the past century” (id. Ibid., pg. 2)

Seguindo o pensamento de Elmore, a lógica de uma reforma baseada em padrões colide com a estrutura organizacional vigente, assente na lógica dos sistemas debilmente articulados. Isto porque a primeira efetivamente consiste numa ameaça ao “technical core”, uma vez que se pressupõe que as escolas são responsáveis por aquilo que os alunos aprendem e, portanto, alguém deveria, então, gerir as condições para que essa aprendizagem ocorresse, atingindo-se, assim, os resultados esperados. Ora,

assim sendo, esta lógica de reforma baseada em padrões coloca de forma explícita a prestação de contas pela aprendizagem dos alunos na escola e nas pessoas que lá trabalham. Mas, segundo a visão “loose coupling”, existe uma articulação muito débil entre o poder (administração) e a prática (tarefa diretamente relacionada com a aprendizagem dos alunos), o que travará a grande mudança/reforma pretendida. Para além disto, acresce a situação de que “which cannot be directly managed must, in this view, be protected from external scrutiny” (Elmore, 2000a, p. 6), ocorrendo aquilo a que os teóricos da organização denominam de “lógica da confiança”. Assim, “administrators, then, do not manage instruction. They manage the structures and processes that surround instruction (...)” (Elmore, 2000b, p. 2).

A teoria “loose coupling” explica muitas das características das escolas públicas atuais e a continuação da *gramática escolar*. Por exemplo, esta teoria explica o facto de as escolas (i) “continue to promote structures and to engage in practices that research and experience suggest are manifestly not productive for the learning of certain students” (Elmore, 2000a, p. 6) e (ii) explica também “why manifestly successful instructional practices that grow out of research or exemplary practice never take root in more than a small proportion of classrooms and schools.” (id. Ibid., pg. 6)

Em última estância, (Elmore, 2000a) a lógica da escola enquanto sistema debilmente articulado coloca em perigo a escola pública como a conhecemos.

Como refere Cabral (2013), “a escola surge, assim, como uma organização anárquica, na qual a relação entre metas, membros e tecnologia não parece ser linear, nem funcional no que respeita à missão central de *fazer aprender* os alunos” (p. 142).

O sentido da escola

Os debates sobre a escola, sobre a sua eficácia, sobre a sua finalidade, sobre a sua funcionalidade têm apresentado, genericamente, nas últimas décadas uma argumentação baseada na insatisfação, num mal-estar.

Canário (2005) aborda a questão da “crise da educação”, salientando que, por um lado, a ineficácia e a confusão dos debates sobre a escola exprimem uma crise do modo de a pensar e, por outro lado, que o conceito de “crise” não será tão adequado como o conceito de “mutação”, pois aquele remete para problemas de natureza conjuntural e este remete para mudanças e problemas de carácter estrutural. Na linha de pensamento deste autor, a democratização e massificação da escola marcam o rompimento do equilíbrio que caracterizava a “escola das certezas”. As mutações políticas, sociais e económicas levaram a uma dupla perda de coerência da escola: por um lado, uma perda de coerência que é externa,

pois a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir; por outro lado, essa perda de coerência é interna, uma vez que o funcionamento interno da escola não é compatível com a atual diversidade dos públicos, nem com as “missões impossíveis” que lhe são atribuídas. O problema central da escola é apresentado, essencialmente, como um problema de déficit de legitimidade. Existe um fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização. E, assim, deparamo-nos com um déficit de sentido no trabalho escolar de professores e alunos, apresentando o trabalho escolar características de alienação. Os processos atuais da educação escolar são mesmo a antítese do conhecimento que hoje temos acerca de como aprendem os seres humanos.

Fazendo um diagnóstico sobre a situação atual da escola, ainda seguindo a esteira do mesmo autor, este afirma que a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado), é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, pois faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades). Canário defende, mesmo, que:

o problema central da escolar é, essencialmente, um problema de déficit de legitimidade, o que condiciona o principal requisito para que a escola seja eficaz: a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado. (pp. 86-87)

Formosinho (1997) afirma que “a escola de massas é uma organização que nasceu já em crise, ou melhor, é uma organização cuja construção incorporou desde início essa representação de crise” (p. 11), Perrenoud (1995a), por sua vez, fala da dose de “violência e da falta de sentido das formas de escolarização de massas” (p. 17), acrescentando que:

O problema não é novo. Desde que a escola existe que, de mil e uma maneiras, alguns já demonstraram que esta criava para muitos condições de aprendizagem contrárias às regras elementares de um funcionamento intelectual fecundo. (p. 19)

Nóvoa (2009) sustenta que

estamos a viver uma fase de transição, na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada concepção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação. (p. 49)

Alves (2011) lembra que:

Quase toda a gente sabe que o modelo de organização escolar tem prestado relevantes serviços à sociedade e às pessoas. Mas, nas últimas décadas, com a escolarização de massas, tem tido

dificuldade em cumprir as promessas consagradas nas leis, com destaque para a promessa da igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais. (p.1)

O mesmo autor (Alves, 2000) afirma que hoje cresce uma sensação de vazio, de inutilidade e que “o problema central da escola é a sua falta de sentido, a persistente alienação face ao presente, o fechamento de quase todos os horizontes” (p. 34).

As teorias da motivação, por outro lado, mostram que a coerção e a falta de autonomia do sujeito (características da maioria dos modelos escolares vigentes) podem matar o interesse pela aprendizagem.

Elmore (2012) afirma já não acreditar na eficiência dos sistemas públicos escolares, "I do not believe in the institutional structure of public schooling anymore," e refere o afastamento profundo entre “learning” e “schooling”, salientando que a aprendizagem está a emigrar das escolas. Este autor defende que quanto mais tempo os atuais modelos do sistema educativo se mantiverem, maior será aquele afastamento. Na esteira deste autor, as escolas como instituições baseadas nos modelos atuais são totalmente disfuncionais e como consequência disso irão morrer. Os modelos atuais da escola são desenhados e funcionam ponto por ponto exatamente no oposto do que sabemos (neurociência) sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Elmore (2012), Robinson (2015), Mitra (2012), Hargreaves e Shirley (2012), Hargreaves (2003), Canário (2005) seguem esta linha de convicção - o sistema escolar está obsoleto, desatualizado, estando latente a sua reestruturação.

Robinson (2015) refere “the world is undergoing revolutionary changes; we need a revolution in education too.” Hargreaves (2003, p. 41) afirma que as escolas estão a “preparar os jovens para a mudança rápida e para a complexidade de um mundo pós-moderno e pós-industrial”, permanecendo, todavia, “presas aos princípios modernos (ou até pré-modernos) da fábrica e dos mosteiros.”

Perante esta situação, urge, pois, reinventar a escola, sendo que “este é o desafio maior: reencontrar a sua missão e a sua visão fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência” (Alves, 2010, p.74), até porque “in the end, theories of educational change must be judged not by their ideological or philosophical underpinnings, but by their outcomes and effects on students” (Hargreaves e Shirley, 2012, p. 5).

De seguida, então, olhemos mais de perto *as pessoas que moram* nas figuras do *aluno* e do *professor* e pensemos um sistema de escolarização baseado numa outra gramática.

Outra gramática de escolarização¹

Nenhuma regra geral, nenhum princípio universal virão já guiar a ação de mudança. Esta é uma ação política, no pleno sentido do termo, que não releva de uma lógica de otimização nem mesmo de maximização. Enquanto ação política, vai buscar a sua racionalidade e a sua legitimidade só aos atores que a têm e que a inscrevem num contexto, isto é, a um sistema de atores empíricos com as suas características, as suas estruturas de poder, as suas capacidades e as suas regras do jogo. Como toda a ação política, ela pode certamente alimentar-se de princípios e de valores de alcance geral: mas não são unicamente esses valores que a justificam e a legitimam, é a sua capacidade de transformar efetivamente no sentido desejado a estruturação do sistema de atores em questão, ou seja, são os seus resultados.

(Friedberg (1995))

Nesta nota final, seja-nos permitido sistematizar as dimensões morfológicas, sintáticas e semânticas que viabilizam o funcionamento de uma nova gramática escolar.

A evidência primeira (a tese) que importa destacar é que é possível uma outra forma de escolarizar as crianças e os adolescentes. É possível outra forma de fazer aprender os alunos. É possível outra forma de organizar e desenvolver o currículo, outras formas de organizar o trabalho pedagógico de professores e alunos, outra forma de gerir espaços e tempos, fora da velha ordem industrial.

Estas possibilidades estão ancoradas num conjunto de fatores que passamos a enunciar, seguindo alguns dos ensinamentos de Hopkins e West (1994):

i) As pessoas.

As pessoas estão no centro do processo de escolarização. Os dirigentes sabem que a escola não melhorará se os professores não evoluírem individual e coletivamente. Ainda que os professores realizem individualmente grande parte do seu trabalho, se o estabelecimento de ensino, no seu conjunto, pretende melhorar, devem existir muitas oportunidades de encontro, de debate, de partilha para que os docentes aprendam juntos e assim se desenvolvam pessoal e profissionalmente.

¹ Esta última sequência é da autoria de Alves e Cabral (2017) que escrevem sobre as práticas de inovação observadas em 2017 em 9 escolas de Barcelona.

No caso das escolas jesuítas da Catalunha são conhecidos os famosos 5 C que fundam, orientam e iluminam a ação:

Educar pessoas

Competentes

Conscientes

Compassivas

Comprometidas

Criativas

A ação profissional dos professores é tendencialmente orientada por este forte sentido teleológico. Os professores existem para estarem ao serviço das pessoas dos alunos, ao serviço das aprendizagens pessoais e sociais de natureza cognitiva, afetiva, emocional. Respira-se o axioma de que *todos podem aprender*. E toda a organização pedagógica se funda e fundamenta para tornar verdade este princípio. Este sentido de comunidade humana de aprendizagem é uma marca nítida que tem de ser persistentemente construído.

ii) Currículo.

Sim, as pessoas. Mas pessoas que aprendem, que fazem do conhecimento a pedra angular do futuro. Sabe-se que sem conhecimento não há liberdade, não há inclusão, não há uma ordem democrática e participativa. Por isso, tudo tende a estar organizado para que os conhecimentos sejam apropriados, produzidos, pesquisados, partilhados. Mas estes conhecimentos não se constituem como um *currículo único pronto a vestir*, padronizado e estandardizado. As escolas reconstroem o currículo prescrito em função dos alunos concretos. E, nas realidades observadas, é uma invariante pedagógica o recurso sistemático a um desenvolvimento curricular baseado em projetos de natureza interdisciplinar e transdisciplinar. Há, neste domínio, diversas possibilidades: há quem na Educação pós-primária dedique 60% do tempo semanal a atividades de projeto (restando 40% para trabalho ordenado segundo a lógica disciplinar); há quem dedique 60% do tempo semanal a práticas de base disciplinar (podendo embora aí também aí existir trabalho de *projeto*) e 20% a projetos de âmbito disciplinar (por áreas disciplinares contíguas) e 20% a projetos transdisciplinares que reúnem durante 15 dias 6 ou 7 professores que trabalham com os alunos num trabalho pedagógico de produção (todos os projetos geram um produto específico, instituindo-se, assim, a passagem de uma pedagogia do consumo para uma pedagogia da produção e da transformação).

Neste quadro de desenvolvimento curricular tende a não haver manuais. Os recursos são produzidos pelos professores, havendo o recurso sistemático à internet, ao trabalho de pesquisa, aferição e partilha.

iii) Espaços

Embora haja alguma diversidade nesta variável, os espaços tendem a ser amplos (no caso dos Jesuítas da Catalunha é um padrão), permitindo alguns deles reunir entre 50 a 60 alunos cujo trabalho de projeto é supervisionado e orientado por três professores. Contíguo a este grande espaço há dois pequenos espaços nos topos que permitem um trabalho mais resguardado (ou tutoria específica com um ou dois alunos) em pequenos grupos.

A amplitude dos espaços obriga a uma interação entre os professores (e a uma planificação conjunta), obriga a uma descentração face à pedagogia do *magíster dixit* (aqui impossível), força a agrupar os alunos em pequenos grupos de 3 a 4 alunos que têm de estar numa atitude e numa disposição de projeto e de produção.

Em muitas salas, as paredes (e as portas) são de vidro o que aumenta a transparência, a luminosidade e a observação do que se está a fazer.

E, neste cenário espacial, os professores são mediadores, catalisadores, agentes de monitorização, feedback formativo, gestores de aprendizagens.

iv) Tempo

O tempo tende a não ser tão esmigalhado adotando-se uma duração maior. E compreende-se que possa ser assim porque neste tempo os alunos não estão passivamente sentados a ouvir. Eles podem mover-se, podem interagir. O tempo de projeto, sendo de implicação é também de atenção.

Ainda nesta variável, a generalidade das escolas começa o dia com 10 a 15 minutos de tempo comum de reflexão. É uma forma possível de gerar a sintonia, a preparação para a aprendizagem, a focalização num sentido educacionalmente relevante.

v) Agrupamento de alunos

A unidade turma de 20 ou 30 alunos perde relevância e deixa de ser a única unidade de referência organizadora. Como vimos, podemos ter na maior parte do tempo semanal grandes grupos de 50 a 60 alunos. As interações são por isso muito maiores e mais ricas. As oportunidades de encontro e de interconhecimento elevam-se. A lógica da segmentação e da segregação dilui-se.

É certo que nem todas as escolas adotam esta solução, mantendo a turma tradicional embora a trabalhar segundo lógicas pedagógicas diferentes.

vi) Modos de trabalho pedagógico

Esta é a principal singularidade do *modus operandi* destas escolas que usam uma “tecnologia intensiva” para gerar a implicação e a aprendizagem. Como já referimos, não há aqui a *cadeia de montagem, a exposição sistemática, o professor no centro a debitar um discurso*. A lógica organizadora é colocar os alunos em ação fazendo lembrar o princípio pedagógico tão antigo proclamado no início do século XX por John Dewey, do *learning by doing*. A pedagogia é aqui a mãe de todas as promessas de libertação e de emancipação. Uma pedagogia da autonomia, da responsabilidade, da interação, do contrato, e que tão bons resultados parece gerar.

vii) Tecnologias digitais

Em praticamente todas as escolas, os alunos, desde o final da primária (5º e 6º anos), usam tablets ou computadores pessoais como instrumentos basilares de trabalho, substituindo os manuais clássicos. Não quer isto dizer que não haja papel. Há muitos produtos produzidos manualmente e que estão expostos nas paredes das salas e dos corredores. A introdução massiva destes “novos quadros” introduzem a possibilidade de uma pedagogia mais personalizada e horizontal, mais flexível, substituindo o velho quadro negro *fixo, vazio, transmissivo, coletivo*.

viii) Um tempo de professores

Esta reinvenção das práticas de escolarização é possível porque as escolas têm professores que se dispuseram a ser autores, a ser criadores de novas possibilidades educativas. Porque quiseram ser professores numa outra inscrição profissional que lhes faz mais sentido. Porque viram que o trabalho colaborativo pode ser gratificante e uma forma de fuga à solidão, ao sofrimento e à angústia profissional. Porque viram a alegria no rosto e no coração dos seus alunos e isso é o seu principal alimento. Porque sabem, pelo saber da experiência feito, que outra escola é possível. Mais humana, mais atenta, mais próxima de realizar o potencial de cada ser humano.

No final desta nota, regressamos à inscrição de Friedberg: esta é uma realidade eminentemente política desejada e gerada pelos atores, pelas suas vontades, interações, estruturas e dinâmicas que se criam para que a vida tenha um outro sentido e um outro sabor.

Referências

- Alves, J. e Cabral, I. (2017). Uma Nova Gramática Escolar em Ação. *Uma Outra Escola É Possível*. Porto: FEP
- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de ação – as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Edições Asa.

- Alves, J. (2011). *Dez princípios para uma renovação da educação escolar*. [Em linha]. Disponível em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/161054.html> [Consultado em 5 de maio de 2018]
- Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo Sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2013). Gramática escolar e (in)sucesso: Os casos do projeto fénix, turma mais e ADI. Porto: Católica Editora
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? – um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Ed. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. S.Paulo: Cortez Editora.
- Elmore, R. (2012). *The futures of school reform*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.c-span.org/video/?308871-1/education-reform> [Consultado em 5 de maio de 2018]
- Elmore, R. F. (2000a). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. F. (2000b). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, , 1-9.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber (e) Educar*, 2, 7-20.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). *Modernidade, burocracia e pedagogia*. In J. M. Sousa, & C. N. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita* (pp. 97-119). Porto: Edições Asa.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra - dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Sage.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hopkins, D, Ainscow, M (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell
- Lima, L. A. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho
- Mitra, S. (2012). *Beyond the hole in the wall. Discover the power of self-organised learning* Ted Books.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*. S.Paulo: Editora Atlas.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Orton, J., & Weick, K. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? – desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.

- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools – revolutionizing education from the ground up*. Great Britain: Penguin Books.
- Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática. *Educação Em Revista*, 8(1), 1-20.
- Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Weick, K. E. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements. In P. S. Goodman, & Associates (Eds.), *Change in organizations* (pp. 375-408). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.