

O FUTURO TODO DE UMA VEZ

Carlos Nogueira Fino

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Portugal.
cfno@staff.uma.pt

Introdução

Um dos problemas da educação é a memória, ou a sua falta. Outro, é o simplismo dos que consideram que a história da educação começou no momento em que, pela primeira vez, pensaram nela. E, se isto é muitas vezes verdade entre os que praticam a escola vulgar de Lineu, a que tem muros, turmas, programas, livros de texto (sejam eles em papel ou exilados em tablets) currículo expresso e oculto, alunos, professores, auxiliares da ação educativa, técnicos de laboratório, funcionários administrativos, etc., é ainda verdade maior entre a nova elite da virtualização da instrução. Para não falar dos que, alcandorados a funções de gestão política da educação, acreditam que sabem por inerência e o futuro é o que resultará das suas decisões executivas e/ou legislativas.

Mas, neste texto, os alvos da minha reflexão são aqueles que, acreditando que o futuro da escola é o que conseguem imaginar, e a sua imaginação é um olhar de sentido único, atraído pelo brilho dos gadgets tecnológicos, que cega o contexto e oblitera o passado da educação, como se não tivesse existido, ou tivesse acontecido numa espécie de idade das trevas. No entanto, bastaria recuar menos de cem anos para percebermos como a tecnologia foi sendo utilizada, invariavelmente ligada aos processos de instrução, ao abrigo de um eficientismo determinista muitíssimo pouco sofisticado e absolutamente redutor, que não mudou a escola física nem o seu destino. E bem poderia, se tivesse havido mesmo imaginação e vontade, como bem demonstrou Papert (1980, 1986, 1990, 1991, 1993), pedagogo eminentíssimo da área da tecnologia, respaldado pelos contributos dos teóricos críticos e pós-críticos da escola e do currículo, de produção tão abundante e profunda, quão profunda é a ignorância generalizada e contumaz dos que os ignoram. Enfim, há sempre alguém a pregar no deserto e, na maioria das vezes, os profetas são tidos por loucos, sobretudo se propõem heterodoxias.

Sputnik e a “pedagogia por objetivos”

As relações entre a escola e o futuro são de sempre, uma vez que é o futuro que lhe dá sentido, mesmo quando esse futuro parece estar cada vez mais retido no passado. A escola prepara, ou deve preparar, as novas gerações para o futuro delas, caso contrário, deixa de ter norte e fica à deriva. Entra em crise.

É claro que nem sempre as crises são percebidas da mesma maneira por toda a gente. E até pode acontecer que a maioria das pessoas nem se apercebam da sua existência. Por outro lado, a forma e o conteúdo da escola nunca foram o resultado do que a maioria das pessoas pensavam que deveriam ser. Eu, pelo menos, não me lembro de ter sido chamado a participar em nenhum referendo em que me pudesse pronunciar sobre a forma e o conteúdo que a escola deveria ter, e passei a vida inteira dentro dela, quer como aluno, quer como professor. A escola, convenhamos, é determinada por outros poderes e por outras instâncias, servindo o senso comum, isto é, a maneira como o comum dos mortais se habitua a representá-la, para pouco mais do que ajudar a manter-lhe a inércia e a estabilidade. Coisas letais, em momentos de crise.

Uma das crises mais emblemáticas que a escola enfrentou aconteceu a meados do século XX, em 1957, na sequência do lançamento do Sputnik pela União Soviética. A esta distância, é difícil acreditar que o lançamento para o espaço de um satélite artificial, por uma das duas superpotências do planeta, possa ter provocado uma crise curricular na outra, mas a verdade é que pode. No que diz respeito à confiança, os Estados Unidos não tinham, até então, grandes motivos para duvidar de que a sua escola lhe permitia desenvolver uma ciência e uma tecnologia de vanguarda, capaz de garantir uma primazia estável na corrida espacial. Ora, a surpresa desagradável de terem sido os soviéticos os primeiros a colocar um objeto em órbita, abalou a percepção dos americanos, pelo menos a dos responsáveis políticos e económicos, sobre a sua escola e determinou profundas alterações nos currículos, bem como a adoção de mecanismos de avaliação e de controlo de qualidade.

Convém recordar que, muito antes dos efeitos da crise do Sputnik à escala global, se levantaram vozes denunciando o que lhes parecia serem defeitos do modelo de escolarização que tinha emergido para atender necessidades da industrialização. Essas vozes fizeram-se ouvir desde o início do séc. XX e, muitas delas apresentando modelos alternativos baseados na

psicologia científica emergente (da aprendizagem e do desenvolvimento), e propondo novas pedagogias inspiradas pela evidência científica. Essas vozes eram numerosas, espalharam-se por todo o planeta e organizaram-se num movimento conhecido pela Escola Nova, de natureza plural, agregando propostas concretas de organização escolar e de métodos de trabalho alternativos, cujas concretizações de alguns ainda persistem, pelo menos com a invocação dos nomes dos seus inspiradores (escolas Pestalozzi, Waldorf, Montessori, método Freinet etc.).

O movimento da Escola Nova foi particularmente audível durante a primeira metade do século, mas não se pode dizer que tivesse estado sozinho na crítica, explícita ou implícita, e na apresentação de alternativas, ainda que com fundamentos de outro tipo. Tomemos, por exemplo, as tentativas de mecanização do ensino/aprendizagem, buscando lograr uma educação mais “eficiente”, como a de Pressey, nos anos vinte, ou a de Skinner, campeão do condutismo mais radical, nos anos cinquenta, sob a forma de máquina de ensinar para a instrução programada, cujo funcionamento se baseava no condicionamento operante (Fino, 2017).

Instrução à distância

Acompanhando o desenvolvimento dos sistemas escolares presenciais, foram surgindo, desde o início do século XX, meios alternativos de instrução à distância. Estes meios utilizavam os correios, a rádio, o cinema, a televisão e, a partir dos anos sessenta, sistemas de ensino assistido por computador, plataformas digitais de distribuição de conteúdos, etc. Nalguns casos, destinavam-se a criar a possibilidade de incluir na escolaridade alunos que viviam em regiões remotas, onde era difícil ou impossível construir escolas e mantê-las a funcionar. Noutros, explorava o interesse na autoformação por parte de pessoas que já tinham empregos e não podiam frequentar estabelecimentos de ensino diurno. Daí às universidades abertas e aos sistemas de formação profissional em linha foi um pequeno passo.

O desenvolvimento da informática e da telemática, bem como a generalização do uso de aparelhos “inteligentes” e ubíquos (computadores, tablets, smartphones) criou a possibilidade, e o interesse em reaproveitar conteúdos de instrução já validados e testados e foi dando um ânimo cada vez maior à educação à distância, tida por muitos como a legítima herdeira e continuadora da escola do passado. E o marketing e o empreendedorismo educacionais

têm-se encarregado de nos explicar isso mesmo. E argumentos não lhes faltam, acredito, tendo em vista o histórico acumulado de experiência.

Cingindo-nos apenas às tecnologias de informação, teremos de recuar mais de sessenta anos para recuperarmos o lançamento do sistema PLATO, primeiro sistema de ensino assistido por computador, que foi desenvolvido na Universidade do Illinois, em 1960. Em Portugal, a história começa um pouco mais tarde, mas data de 1985 o lançamento de um projeto nacional de introdução das novas tecnologias, como se dizia então, nas escolas dos ensinos básico e secundário. O projeto foi designado de MINERVA, acrónimo de Meios Informáticos no Ensino Racionalização Valorização Atualização e envolveu centenas de professores e milhares de alunos em atividades que contaram com o apoio de muitas universidades e politécnicos, instituições onde funcionaram os polos dinamizadores do projeto.

Seja como for, é enorme a experiência acumulada no uso destas tecnologias, e imenso, também, é o acervo de literatura científica (livros, artigos, teses, dissertações, etc.) que já lhe foi dedicada. Note-se que a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) tem apenas duas secções, sendo uma delas, precisamente, a secção de Educação a Distância.

Refira-se também que, fora do âmbito das pedagogias da Escola Nova, as propostas de mecanização do ensino ou da sua distribuição à distância não logram distanciar-se destes cinco elementos identitários essenciais:

- Uma conceção de professor como mero técnico e de pedagogia como a aplicação de um conjunto de técnicas (de ensinar), tidas por “científicas”;
- Transmissão de conteúdos seleccionados e validados a montante (acima da intervenção dos professores e independente dos interesses/desejos manifestados pelos alunos);
- Sistemas de avaliação centradas no produto (muito vezes desconsiderando integralmente o processo) e igualmente seleccionadas e validadas a montante do ato “educativo”;
- Reutilização dos conteúdos, uma vez fixados e homologados.

Ou seja, durante décadas a fio, as propostas de utilização da tecnologia ao serviço da instrução nunca deixaram de ter a escola fabril e o desenvolvi-

mento curricular tecnológico como modelos inspiradores. Não admira que essas propostas não incluam nenhum plano de transformação dos fundamentos das escolas físicas através da tecnologia, como, aliás, vem acontecendo em praticamente todos os restantes sectores da atividade humana. Ao invés, anteviam e anteveem a sua substituição por meios mais “eficientes” (e mais baratos). Dizendo de outra maneira, a tecnologia e o seu potencial disruptivo ficam sempre de fora das instituições escolares físicas, e a que ficou dentro (para uso presencial ou à distância) foi somatizada e curricularizada, reforçando o modo de funcionamento da escola fabril, mas com uma nuance: cada vez a ênfase é maior nos conteúdos e menor na relação pedagógica ou no enriquecimento dos ambientes sociais onde a interação (entre pessoas) acontece e de que a aprendizagem é, como apontava Jean Lave (1988, 1993), uma das suas características.

Sobre estas propostas, poder-se-ia resumir que almejam uma escola desmaterializada, em que a pedagogia e os professores-humanos se vão tornando cada vez mais supérfluos, não afastando o alarme dos que receiam que se caminhe para que a docência venha a estar a cargo de (ro) bots muito menos dispendiosos, que não fazem greves nem reclamam valorizações salariais. E cuja formação seja instantânea, sem envolver coisas supérfluas como estágios pedagógicos, reflexão sobre a prática e velharias desse tipo.

Conclusão

O problema é que, enquanto nos anunciavam o famoso futuro da tecnologia prometida, e antes de as escolas físicas terem sido inevitavelmente descontinuadas por não passarem de fósseis vivos, eis que começou a pandemia da COVID-19 e o confinamento por motivos sanitários. De repente, milhares de alunos tiveram de ficar em casa, bem como os seus pais, em teletrabalho, e os seus irmãos, cujas escolas ou infantários haviam sido também encerrados. E, claro, também os professores.

Assim, o que fazer do que restava do ano letivo de 2019-20 e do ano letivo 2020-21? E os exames nacionais? E as aprendizagens dos alunos? Numa época de generalização do uso da internet, quando grande parte das famílias dispõe de acesso (pago) a redes domésticas de wifi, o que é que os especialistas em educação à distância tinham para partilharem connosco das suas visões da escola do futuro, tão evidentes nos seus escritos? E que dizer do

entusiasmo dos governantes, repleto de salas de aula do futuro e com poucas dúvidas de que o atalho para o futuro passará por plataformas digitais de distribuição de conteúdos?

Pouca coisa, em resposta àquelas perguntas, atrevo-me a concluir. E as respostas foram as que sabemos: como primeira solução, um híbrido de regresso à telescola da segunda metade do séc. XX, intitulado #EstudoEmCasa, assim com hashtag e tudo, como que a atestar premente atualidade, acompanhado da redescoberta da plataforma Zoom, que havia sido desenvolvida para dar suporte a reuniões corporativas online. Isto é, aulas em que turmas inteiras viam e ouviam os professores a atuarem segundo o mais lídimo estilo da escola de massas: um professor-emissor emitindo para um grupo de alunos-recetores passivos, cuja verdadeira presença era discutível, uma vez que podiam estar visíveis no seu retangulozinho do ecrã, no caso do Zoom, mas empenhados noutras coisas bem menos curriculares.

Como segunda solução, mais da mesma telescola e generalização do Zoom e equivalentes para a lecionação de aulas magistrais, como se a alternativa à escola presencial fosse escola presencial à distância, mas com as imitações que lhe são conhecidas. O que é certo é que a telemetria dos espectadores do #EstudoEmCasa (o qual, por ironia, era transmitido no canal RTP Memória) não nos foi revelada e ficámos, portanto, sem saber a percentagem dos alunos que tinham a televisão ligada durante as transmissões.

O que, sim, sabemos, é que o estado não assumiu os custos relacionados com os acessos à internet dos alunos e dos professores confinados, além de não ter conseguido sequer acautelar um acesso de boa qualidade a todos os intervenientes. E que, no final do confinamento, toda a gente suspirava pelo regresso ao bom e velho ensino presencial, em escolas físicas, com professores de carne e osso e, sobretudo, alunos que se voltavam a encontrar no velho espaço da sociabilização e da verdadeira interação.

É claro que, perante uma situação tão inesperada, era escusado esperar uma saída sugerida pelos entusiastas da educação à distância, da educação online e da educação em rede, muito mais habituados a imaginar ambientes de distribuição de conteúdos, cuja aquisição se faz por self-service. Por isso, os professores reais tiveram de fazer das tripas coração mais uma vez, para manterem as escolas ativas, adquirindo competências informáticas e fazendo da improvisação a ferramenta principal. É certo que empobreceram o currículo ao mínimo dos mínimos. É verdade que adotaram métodos de ensino contemporâneos da industrialização. É factual que se desceu ao grau zero da

pedagogia e que a própria didática se tornou monocórdica. Mas mantiveram as escolas à tona, quando tudo parecia soçobrar à volta delas.

Isto é, mantiveram vivo o passado, enquanto o famoso futuro ficou à espera.

Referências bibliográficas

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. David McKay Co.

Fino, C. N. (2017). Um século de máquinas de ensinar, 50 anos de máquinas para aprender. *Revista Hipótese*, 3(3), 68-74.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge University Press.

Lave, J. (1993). The practice of learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 3-32). Cambridge University Press.

Papert, S. (1980). *Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas*. Basic Books.

Papert, S. (1986). *Constructionism: A New Opportunity for Science Education - A Proposal to the National Science Foundation*. MIT Media Laboratory.

Papert, S. (1990). Introduction. In I. Harel (Ed.), *Constructionist Learning*. MIT Media Laboratory.

Papert, S. (1991). "Situating Constructionism". In I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism* (pp. 1-12). Ablex Publishing.

Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking schools in the age of computer*. Basic Books.