

A escola que eu (não) quero

Há 16 anos atrás, Paulo Abrantes publicou na revista n.º 43 um editorial intitulado «As duas faces da escola». Na altura, o texto serviu para expressar os sentimentos contraditórios que duas realidades distintas associadas à escola lhe provocavam. Recentemente, a expressão «as duas faces da escola» surgiu-me espontaneamente na minha cabeça a propósito de duas situações que vivi num curto espaço de tempo.

A primeira situação diz respeito à forma como algumas escolas do 1.º ciclo da minha área de residência têm lidado com a realização de testes de avaliação. Ao que soube, ficou estipulado que o professor titular da turma não deve estar presente no momento em que os alunos fazem o teste, nem tão pouco é responsável pela sua correção. Este procedimento foi adotado desde o 1.º ano de escolaridade e abre assim as portas ao ambiente formal dos exames, em nome da isenção, do rigor e da preparação das crianças para futuras avaliações externas. Muitas crianças reagem com nervosismo, receando cometer quaisquer erros e duvidando dos seus conhecimentos, mesmo aqueles que já pareciam mais do que interiorizados. Ficarão então preparadas para quê? Dominarão melhor os conteúdos por começarem a ser pressionadas desde os 6 anos? Terão desenvolvido melhor as suas capacidades? E a avaliação das suas aprendizagens será mais fiável por ser outro professor a vigiar e corrigir os testes? Qual será a imagem do professor titular que se transmite aos encarregados de educação com este procedimento? Não será a de alguém tendencioso a quem não se pode confiar a avaliação dos seus alunos? Significa então que a avaliação das aprendizagens se restringe aos testes?

A segunda situação ocorreu-me quando assisti à apresentação dos meus alunos do 3.º ano da licenciatura em Educação Básica sobre os seus projetos interdisciplinares que irão realizar com as crianças num ambiente de jardim de infância ou de 1.º ciclo, durante o mês de estágio. Nas semanas anteriores estiveram a observar atividades nos contextos e com as crianças com quem vão trabalhar para assim poderem partir dos seus interesses e questões e delinearem um projeto que vá ao encontro desses mesmos interesses. As propostas apresentadas têm temáticas, dimensões e graus de envolvimento diferentes. Alguns alunos mostraram-se mais entusiasmados, outros mais preocupados. Entre estes, três alunas estavam muito desanimadas porque a turma de 2.º ano com quem vão trabalhar realizará em maio o teste intermédio, pelo que a professora cooperante lhes pediu para «darem matéria» e não fazerem um projeto. Com esta limitação, o melhor que as alunas conseguiram produzir no momento foi a ideia de que o projeto pudesse ser a «preparação para o teste intermédio». Entre os alunos mais entusiasmados estava um par que também irá trabalhar com uma turma de 2.º ano, mas desta vez sem a perspectiva de um teste intermédio no horizonte. Contaram-nos que o seu projeto tinha como ponto de partida uma quinta pedagógica onde as crianças estão muito envolvidas, não porque a avistem diariamente ou tenham

pontualmente semeado algo que nunca mais viram crescer, mas porque efetivamente tratavam do que tinham cultivado e já sabiam muito sobre a produção daqueles legumes. Os futuros professores perceberam que tinham ali um ponto de partida excelente para um projeto, mas souberam estar atentos aos genuínos interesses dos alunos que agora queriam saber coisas relacionadas com a fase anterior ao cultivo (como por exemplo, como se prepara o estrume) ou posterior (o que fazer aos produtos depois de apanhados, como transportá-los, etc). Tinham também várias entradas para a matemática: como podemos estimar a quantidade produzida de um legume num determinado espaço de tempo? Se quisermos vender os produtos, qual o valor aceitável a pedir? Quanto dinheiro poderemos fazer? E para cozinhar um prato para a turma, quais as quantidades que precisamos? ...

As duas faces da escola, pensei eu... estas duas apresentações, cenários tão distintos embora com crianças das mesmas idades, tinham algo que as separava de forma evidente — o teste intermédio. No primeiro caso, não havia tempo para que crianças com 7 anos pudessem realizar um projeto e assim aprender de forma significativa a partir dos seus interesses. Havia que trabalhar para o teste, tudo estava pronto para isso. Até os alunos já tinham os livros de preparação que as editoras tão prontamente disponibilizam numa livraria perto de nós (ou à distância de um clic). No segundo caso, a metodologia de projeto parecia ajustar-se perfeitamente às aprendizagens visadas, até os conceitos de área e perímetro, planificados para o 3.º período, se articulavam facilmente com o tema do projeto e as questões formuladas, sem necessidade de forçar ou distorcer a matemática para marcar presença num trabalho interdisciplinar.

Volto então à questão que Paulo Abrantes colocava naquele editorial: «Quando falamos da escola, estamos a referir-nos a quê?» À escola onde os alunos são «formatados» para terem um bom desempenho num exame ou teste, treinando-os em questões tipo que uma editora achou representativas daquela prova? Ou à escola onde os professores praticam um ensino com base em metodologias adequadas que visam uma aprendizagem com sentido e onde os alunos possam efetivamente estabelecer pontes entre aquilo que já sabem e o que devem aprender? À escola onde os professores são meros executores das decisões superiores? Ou à escola onde os professores têm voz, sentido crítico e participação na gestão do currículo?

Diz-se que o governo tem aplicado a austeridade como o tratamento para a doença do défice e com isso está a matar o país. Eu digo que o governo aplica o tratamento dos exames para (aleadamente) tratar as falhas nas aprendizagens dos nossos alunos e com isso está a matar o ensino. Se não podemos recusar o tratamento, pelo menos não sejamos nós a aumentar-lhe a dose.

Lina Brunheira

Escola Superior de Educação de Lisboa