

# Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva

FRANCESCO TONUCCI (\*)

O que pretendo apresentar não é uma teoria pedagógica, mas antes uma tentativa de encontrar, a partir de muitas e diferentes experiências escolares, algumas constâncias e coerências. Por um lado, será possível compreender as motivações e as articulações que explicam uma escola transmissiva, já unanimemente recusada a nível teórico, mas ainda presente na prática educativa dos nossos países; por outro, delinear um modelo alternativo que, a partir das poucas e fragmentárias experiências existentes, possa prefigurar uma nova escola.

A utilidade desta contribuição parece-me dedutível de dois graves problemas abertos na nossa realidade escolar:

- a) uma separação total e crescente entre teoria psicopedagógica e prática escolar, separação essa que não parece atenuada pelo progressivo alinhamento da legislação escolar às indicações da pesquisa psicopedagógica;
- b) frequentes propostas sectoriais no campo dos currículos, provenientes de especialistas das diversas disciplinas e carenciados de um projecto global. O modelo que apresento fala de duas escolas: são naturalmente duas escolas hipotéticas, que representam os extre-

mos de um *continuum* que compreende as várias experiências reais.

## A ESCOLA TRANSMISSIVA

Penso ser mais correcto denominar esta escola de transmissiva, e não de tradicional, pois o nome descreve o seu funcionamento sem exprimir juízos de valor. Esta escola funda-se sobre três pressupostos fundamentais:

- 1 — A criança não sabe, e vem à escola para aprender;
- 2 — O professor sabe, e vem à escola para ensinar a quem não sabe;
- 3 — A inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos.

Este último pressuposto, que parece paradoxal pois já o filósofo latino escrevia: «a inteligência não é um recipiente que se encha, mas é um pedaço de madeira que arde», parece-me necessário para explicar alguns aspectos importantes desta escola como por exemplo, a organização dos programas.

---

(\*) Investigador do Instituto de Psicologia C. N. R., Roma.

Destes pressupostos é possível reconstruir coerentemente toda a organização escolar, desde os seus aspectos mais simples, como a disposição das carteiras, aos mais complexos como as propostas de conteúdos. Para não nos perdermos numa casuística demasiado ampla podemos identificar alguns princípios gerais que derivam dos pressupostos indicados:

*Igualdade:* a escola transmissiva considera que todos os alunos são «iguais»: a criança não sabe, nenhuma sabe e todas são iguais porque iguais a zero. Partindo deste princípio pode-se pensar num programa que, partindo do zero, alcance níveis ulteriores, graduados por idades e iguais para todos.

O princípio da igualdade leva à formação de turmas homogêneas por idades (na hipótese de que as crianças com a mesma idade sejam iguais entre si), levou no passado à formação de turmas diferentes para rapazes e para raparigas, e leva a pedir aos alunos que se uniformizem vestindo uma bata igual para todos. Este princípio tende a excluir a presença numa escola *normal* de crianças portadoras de *handicaps* propondo-lhes ainda um critério de igualdade: os cegos com os cegos, os surdos com os surdos, os psicóticos com os psicóticos...

*Fecho e separação:* esta escola não pode aceitar uma confrontação com o que acontece fora da escola. O pressuposto é de que a criança não sabe; ela não pode por isso levar para a escola a sua experiência, pois se o fizer leva qualquer coisa que conhece, e que talvez conheça melhor do que o professor, e cada criança conhece coisas, e conhece-os de modo diferente. Por isso, os bolsos dos alunos têm que chegar vazios, não se podem levar para a escola sinais do que acontece fora desta, tudo isto *incomodaria*. Por isso, coerentemente, as portas da escola estão fechadas — não se sai nem se entra — em sentido real e metafórico. Este princípio de separação é válido também, e principalmente, em relação à cultura: a escola fica de fora de qualquer debate, pesquisa ou

revisão; considera aceitável só aquilo de que se pode dizer: é verdadeiro! Aceita só o que é seguro, estável, e portanto tudo o que não é cultura. A recolha de todos as certezas constitui-se nos livros de texto, que representam assim uma resposta certa a todas as possíveis perguntas.

*Transmissão:* o principal mecanismo que permite a passagem dos conhecimentos é a transmissão de quem sabe a quem não sabe. A lição é o exemplo mais representativo deste procedimento: o professor, que sabe, explica aos alunos, que não sabem, coisas novas. A novidade é uma característica típica da lição transmissiva: esta confirma o aluno na sua ignorância e coloca-o nas melhores condições para aprender. De facto, compete ao aluno ouvir, recordar e repetir.

Nesta escola não está prevista nenhuma troca horizontal entre as crianças, pois nenhuma troca útil seria possível entre quem *não sabe*. É por isto que tentativas de troca horizontal são impedidas, e consideradas como distúrbios ou «copianço». É por isto que a sala de aula assume coerentemente uma estrutura de filas de carteiras viradas para o professor. É por isto que se usa um livro de textos igual para todos.

O esquema cognitivo que regula a sucessão das lições é o indicado no terceiro pressuposto: apresentar uma disciplina de uma forma ordenada, partindo dos seus elementos mais simples, encaminhando-se gradualmente para os mais complexos. Se esta afirmação parece lógica e simples, a sua actuação é menos lógica e mais complexa. Para matérias como a língua e a matemática parece lógico partir dos conceitos base e proceder de seguida à sua actuação: partir das regras da ortografia e da gramática, por um lado, e do conceito de número e das operações, por outro, para a sua aplicação na escrita e no cálculo. A título de exemplo paradoxal lembro-me de um livrinho usado no ensino da matemática, há alguns anos atrás, no Brasil: a primeira página continha a de-

finição de número, a seguir o quadro dos números de um a cem, depois as definições das quatro operações: o que significa somar, subtrair, etc. A hipótese era que naquela altura a criança tinha todos os elementos para operar no mundo do cálculo! Noutros casos não existe uma ordem lógica real; dá-se então uma ordem arbitrária que a tradição se encarregará de fazer parecer lógica: por exemplo, em Itália, a geografia nacional estuda-se sempre (ou, pelo menos, os manuais assim o apresentam) do Norte ao Sul, do Val d'Aosta à Sicília. Como hoje, por proposta didáctica longamente utilizada se prefere começar pela região de pertença, e acabado o estudo desta recomeça-se pelo Val d'Aosta! A história vem sempre proposta partindo da pré-história e prosseguindo ao longo dos séculos. Parecem organizações lógicas, mas são profundamente arbitrárias e no entanto, nunca se confrontam com a realidade da criança, com o seu modo de conhecer e de avançar no conhecimento. Uma característica permanece comum a todos estes programas: não existe aproximação à criança, à sua experiência, ao campo do seu conhecimento directo: a história nunca chega à sua história, a geografia ao seu território, a língua ao seu dialecto, a matemática à complexidade lógica dos jogos infantis. Confirma-se, assim, que a criança não sabe é que a escola pode correr o risco de uma confrontação com ela.

*O professor sabe:* o afastamento dos conteúdos propostos, da experiência da criança, a lição baseada na novidade e na surpresa garantem e defendem o professor no seu papel de ser *aquele que sabe*. O professor é o garante da verdade, de tudo o que merece ser aprendido, tal como ele o ensina. O seu papel não é fácil! Sabe que é um dos profissionais menos preparados e dele se espera que tudo saiba e que nunca falhe. Estas condições provocam, necessariamente, as atitudes de defesa acima mencionadas: fecho ao exterior, aos conhecimentos das crianças, à confrontação cultural.

Deste princípio deriva, coerentemente, a avaliação escolar, entendida como mensuração do aluno. As crianças não sabem, encontram-se, inicialmente, numa situação para todos igual, a todos são oferecidas as mesmas oportunidades de aprendizagem, porque «igual para todos» é a proposta do professor. Aprender ou não aprender depende, então, apenas das crianças, ou então das suas condições: não aprende quem não quer aplicar-se, quem não tem capacidade para o fazer ou quem à sua volta não tem um ambiente familiar interessado e estimulante. O professor e a escola permanecem sempre fora de questão. No fundo, de acordo com o terceiro pressuposto, trata-se de medir o preenchimento do recipiente, inicialmente vazio.

O psicólogo: No interior desta escola também os técnicos assumem um papel coerente. É interessante examinar como, a partir dos primeiros anos da década de 70 (depois de 68), em Itália começaram a entrar na escola figuras de especialistas, e como tal não modificou substancialmente a prática educativa. Típico foi o exemplo dos animadores teatrais, ou das actividades integrativas (fotografias, pesquisa, actividades expressivas). Eram frequentemente especialistas preparados, que deixaram o seu sector profissional para se dedicarem à educação. A sua relação com as crianças, era muito boa e criativa, mas marginalizara o professor incapaz de usar estas técnicas. O professor permanecia ligado às tradicionais actividades escolares, às quais podia dedicar-se de uma forma ainda mais rígida, porque delegara no animador o relaxamento, a diversão e a criatividade. De novo, e coerentemente, separação e delegação.

O psicólogo entra na escola num período e com uma história similares e assumindo um papel similar. Aparece inicialmente com a emergência do problema da inserção das crianças portadoras de *handicaps* psico-físico-sensoriais nas classes normais. A partir

do momento em que o psicólogo aparece, o número de crianças com problemas assinalados pelos professores multiplica-se. Inventam-se novos *handicaps* como o «caracterial». O professor encontra uma nova e importante delegação a fazer: separar as crianças normais das que têm problemas, e entregar estas últimas ao técnico, continuando a trabalhar com as primeiras, (cada vez mais iguais entre si), que melhor o podem seguir.

O psicólogo na escola acaba por justificar a separação e a selecção, assumindo o encargo de encontrar estratégias adequadas para a reabilitação e a reinserção das crianças assinaladas pelo professor. A experiência italiana de muitos anos parece demonstrar que essas reinserções não se verificam, e quando acontecem dão lugar a histórias de insucesso e abandono escolar precoce.

*A pesquisa científica:* o investigador sempre trabalhou na escola com prazer, mas a razão principal está no facto de na escola ser muito fácil, encontrar sujeitos, construir amostras complexas, seguir os mesmos sujeitos durante vários anos; é a mesma razão pela qual o investigador trabalhou muito no exército e nas prisões. Frequentemente, a pesquisa científica ocupou-se do processo educativo, mas a atenção maior foi dedicada, mais uma vez, ao aluno, para compreender como e porquê as noções dadas pelo professor são entendidas, lembradas e reproduzidas. Novamente o acento é posto na relação entre sucesso escolar e as capacidades intelectuais do indivíduo, a classe social, a motivação. Estudaram-se, então, os níveis de inteligência utilizando provas (testes) cada vez menos compreensíveis para a criança. Interessante é o problema da motivação, frequentemente estudado com as mesmas metodologias usadas nas pesquisas sobre a publicidade: por quantos minutos pode permanecer a um nível elevado a atenção de um grupo de crianças de diversas idades? Resultados desconcertantes emergiram, sendo sugeridos aos professores como propostas metodológicas: a criança não pode

permanecer atenta por mais de dez minutos, para uns, quinze, para outros. Coerentemente, neste tipo de escola estudava-se a atenção das crianças face a conteúdos para elas desinteressantes (como o transeunte que apenas dedica a sua atenção a um cartaz se para tal é constrangido por algo que o atrai irresistivelmente). Não se pode ignorar a criança que passa horas inteiras com os seus brinquedos, chegando a esquecer-se de comer, desenvolvendo o grande trabalho cognitivo que hoje a pesquisa reconhece no jogo infantil.

*A escola construtiva:* chamo-a construtiva não em relação a teorias particulares, mas novamente para descrever uma das suas características fundamentais: a *construção* por parte da criança do seu conhecimento.

O projecto de uma escola alternativa, que, reafirmo, não nasce como desejo utópico, mas como projecção de experiências escolares concretas existentes nos nossos países. Deveria fundar-se em pressupostos contrários aos que já foram precedentemente ilustrados:

1 — a criança sabe e vem para a escola para reflectir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver;

2 — o professor garante que cada um possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos.

3 — a inteligência (para continuar com a imagem já utilizada) é um vaso cheio que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação.

O primeiro pressuposto não deve ser confundido com uma afirmação de tipo «rousseauista», não significa que a criança é boa e tem dentro de si todos os conhecimentos, e a obrigação da escola é a de lhe não impedir a maturação; não significa também que a criança saiba muito ou bem; não se trata de uma afirmação nem quantitativa nem qualitativa, mas metodológica: não sei o que ele sabe, não sei como o sabe, mas

sei que sabe. Sabe pelo menos à quanto tempo nasceu, quando chega à escola tem portanto seis anos de história, seis anos de experiência. E partir deste pressuposto, hoje já assumido mesmo pelos novos programas da escola primária italiana, significa revolucionar totalmente as relações, os programas, os métodos didácticos. Brevemente descreveremos de novo alguns princípios gerais que derivam dos pressupostos enunciados.

*Diferença:* esta escola acredita na diferença e funda-se sobre ela. Se a criança sabe, todas as crianças sabem e sabem coisas diferentes e de maneiras diferentes, porque são diferentes as suas experiências, e diferentes os seus recursos. Fundar-se sobre a diferença significa aceitá-la até às suas últimas consequências, até aos limites paradoxais do *handicap*. Enquanto que a primeira escola deve coerentemente excluir o diferente (do cego até ao que não aprende), esta, pelo menos teoricamente, aceita e conta com o diferente (todos são diferentes). Aquela, no máximo, pode albergá-lo, tolerá-lo; esta pode inseri-lo activamente na sua programação. Isto não significa naturalmente que os problemas foram resolvidos, significa apenas que são resolvíveis com metodologias adequadas, eventuais apoios e os necessários aprofundamentos. De acordo com este princípio, seria desejável um grupo-turma não homogéneo no que toca a idade, mas que encontre eventualmente, em situações particulares, diferentes agrupamentos homogéneos possíveis: por alturas, gostos, sexo, força, habilidade, competência, etc... É esta, hoje, uma proposta de difícil realização, mas com certeza coerente; reflectir sobre ela, pode levar a encontrar experiências de actualização porventura parciais.

*Abertura:* esta escola é aberta, pode-se entrar e sair. Pressupôr que a criança sabe, significa aceitá-la, com o que sabe, o que sente e o que sabe fazer. Significa aceitar que a criança, cada criança, leve para a escola os sinais da sua experiência, dos seus

conhecimentos; significa acolher dentro da escola os documentos e os testemunhos do que acontece lá fora, como parte da experiência das crianças (pessoas, jornais, notícias, etc.); significa enfim precisar de sair para explorar juntos e criticamente o território, que constitui o ambiente socio-cultural das mesmas crianças.

Mas aceitar a criança que sabe significa muito mais do ponto de vista pedagógico e portanto programático, significa começar sempre o trabalho escolar a partir daquilo que as crianças, todas e cada uma, realmente conhecem, do assunto proposto; isto significa trabalhar sempre partindo «do-que-está-perto».

*O-que-está-perto:* «o-que-está-perto» é um conceito base para esta escola e significa exactamente estar à mão. Está perto tudo aquilo e somente aquilo que se pode tocar, do qual é possível um conhecimento real, directo, crítico. Geralmente a esta afirmação de princípio opõem-se que a escola ficaria bloqueada no presente sem possibilidade de estender-se para a frente no tempo, no espaço, no aprofundamento; a escola ficaria prisioneira de um inaceitável espontaneísmo. Mas quem faz esta objecção normalmente não conhece a escola e não viveu com certeza as experiências da escola construtiva. O conceito «o-que-está-perto» é um conceito relativo, que se modifica com o tempo e com a mudança das capacidades e das competências do indivíduo e do grupo. Nos primeiros anos de vida da criança, «o-que-está-perto» é, com efeito, aquilo a que ela pode chegar materialmente, que ela pode tocar com as mãos, explorar com a boca, mas depois *as mãos* crescem e podem tocar mesmo os objectos fisicamente ausentes através das palavras, das representações, dos símbolos. Há arqueólogos para quem os Fenícios estão «perto» porque possuem informações e conhecimentos tais que lhes permitem *manipular*, tratar criticamente este povo para mim tão distante (ligado apenas a este-

reotipos em que acreditei confiado em alguém que *sabia*: bons navegadores, ladrões, inventores da escrita, traficantes de púrpura...)

Partir do-que-está-perto da criança implica uma revolução metodológica.

*O grupo*: a primeira escola baseia-se na relação individual professor-aluno: o número dos alunos constitui apenas uma complicação organizativa, requer disciplina e multiplica as operações de verificação; nesta escola o grupo constitui a referência constante para a identificação e elaboração dos conteúdos, mesmo se o indivíduo deve permanecer o sujeito irrenunciável do processo educativo: cada um deve contribuir, atingir os níveis máximos possíveis.

Podemos definir a actividade do grupo como o lugar dos diferentes pontos de vista: «pontos de vista», «diferentes», «lugar».

*Pontos de vista*: uma correcta acção didáctica requer que sobre o assunto tratado todos os sujeitos envolvidos possam ter o seu ponto de vista, isto significa que as propostas escolares devem sempre basear-se em conhecimentos reais anteriores (o conceito que usámos supra do-que-está-perto). A escola transmissiva constrói a sua proposta sobre a novidade: do não conhecido ao conhecido, produzindo nos alunos atitudes de descrença no seu próprio conhecimento. Ao invés, esta escola parte do princípio, aparentemente paradoxal, de que se possa conhecer o que se conhece já avançando por aprofundamentos e reestruturações. Isto produz um grande reforço nos alunos que tomam consciência do seu conhecer e permanecem protagonistas do processo seguinte.

*Diferentes*: uma escola construtiva goza da diferença. Os diferentes pontos de vista constituem o motor indispensável da acção educativa: evidenciam contrastes ou contradições, solicitam confrontos progressivos e aprofundamentos ulteriores. Remetem para outros testemunhos, para os livros, para as

respostas dos especialistas (incluindo o professor).

*Lugar*: o objectivo do trabalho de grupo é o lugar dos diferentes pontos de vista (lugar entendido como termo lógico e não topológico: convergência, acordo). Objectivo da escola transmissiva é a verdade, cada problema proposto tem uma solução exacta, cada pergunta uma resposta verdadeira, até ao ponto de dever ser repetida e aprendida. Esta escola tem como objectivo soluções relativas e provisórias. O grupo termina o seu trabalho quando chega a uma solução aceitável para todos os membros, com a consciência de que aquela solução poderá ser sucessivamente modificada quando os instrumentos ou as condições o tornarem possível (ou necessário). A escola educa para a progressiva aproximação à verdade, ou melhor, para a passagem do conhecimento subjectivo ao conhecer intersubjectivo.

*O professor*: o professor passa de garante da verdade a garante do método. O seu papel, em vez de se apagar, exalta-se, não deve mais fechar-se em humilhantes atitudes defensivas. Já não é, ou melhor, já não finge ser aquele que tudo sabe e que sobre tudo pode dar respostas, está explícito que não pode conhecer o que os seus alunos conhecem, da forma como eles conhecem, mas sabe como se trabalha sobre os conhecimentos, como os deve confrontar, como se deve proceder. Já não é um improvisador, um «artista», é um profissional. Sabe colher nas crianças interesses e motivações, sabe propôr conteúdos «próximos», sabe evidenciar os conhecimentos presentes, garantindo a todos o direito à palavra e à contribuição, sabe evidenciar as constâncias e os conflitos, sabe estimular ao confronto e ao aprofundamento, sabe orientar a pesquisa dos documentos, sabe como fazer durar o trabalho ao longo do tempo, sabe verificar os progressos de cada um, sabe adaptar as suas intervenções ao desenvolvimento real da turma... Poder-se-ia continuar a alargar a descrição do novo trabalho deste adulto que

não sabe mas sabe procurar, sabe acompanhar um trabalho complexo como o de uma turma empenhada num processo de pesquisa.

O professor não é o saber mas um seu mediador. Sabe procurar o saber onde se encontra nas melhores condições possíveis: é por isso que leva para a aula muitos livros, que convida especialistas nos diversos sectores (do artesão ao administrador, ao perito de um sector disciplinar), que sai da escola para encontrar os diversos aspectos da vida produtiva e cultural, onde eles vivem e são verdadeiros, e não só através da dedicação do conto e da leitura. Este profissional sabe que a sua proposta não é válida só pela precisão da exposição mas também, e principalmente, pela carga que transmite; sabe então que o encontro das crianças com um escritor ou com um pintor pode não só enriquecer o seu conhecimento, mas também contribuir para a construção de atitudes, para a leitura-escrita, ou para a compreensão ou produção artística.

No interior desta atitude geral também a lição, entendida como o tratamento por parte do professor de um assunto, pode ser correctamente recuperada. A diferença substancial relativamente à lição transmissiva é que esta é uma proposta do professor enquanto que no caso da escola construtiva a lição chega como uma resposta a uma pergunta conscientemente formulada pela turma.

Também a avaliação assumirá novas características. O programa escolar não é plenamente previsível, articula-se e modela-se sobre as respostas da turma, não teria portanto sentido uma avaliação que se limitasse à mensuração final das aprendizagens. É preciso pôr em acção estratégias oportunas para que o professor e os alunos (e também as famílias) possam aperceber-se do que se passa. O professor deverá necessariamente fazer uso de metodologias típicas da pesquisa científica: a observação e a documentação de todas as actividades que,

geralmente, não deixam marcas susceptíveis de avaliação (os comportamentos na turma, os processos para atingir os resultados, as discussões, o comportamento nos tempos livres, os comportamentos do próprio professor); a leitura e a interpretação dos dados recolhidos (apontamentos, documentação, trabalhos das crianças nas várias áreas disciplinares, provas objectivas, etc.); a verificação contínua dos níveis de aprendizagem de cada criança e do próprio trabalho, de modo a que sejam possíveis os necessários ajustamentos para atingir os objectivos pré-fixados. É importante que também as crianças e as suas famílias sejam envolvidas nas várias fases da avaliação, para poderem participar activamente nas rectificações necessárias (abrandamentos, acelerações, momentos de recuperação, de aprofundamento, etc.)

*A pesquisa científica:* para conhecer uma realidade dinâmica como a descrita, a pesquisa científica deve também modificar as suas atitudes e as suas metodologias. Da pesquisa sobre a escola é preciso passar a uma pesquisa na e com a escola, com todas as dificuldades e complicações que isso comporta. É preciso trabalhar com os professores e, através deles, conhecer uma realidade que de outra forma seria impossível conhecer: a turma é como um delicado ecossistema que se modifica profundamente quando um elemento novo aparece. A presença do investigador, ou mesmo de máquinas de observação-registo acarreta notáveis mudanças no comportamento do aluno e do professor. Também os temas de pesquisa científica deverão mudar, acompanhar o difícil processo de reforma da prática escolar e fornecer indicações úteis aos professores. Seria importante conhecer melhor as diferentes relações que crianças, professores e famílias têm com a escola: as expectativas, satisfações, desilusões...; as várias relações das crianças e dos professores com as propostas escolares; como as crianças conhecem e como modificam o seu conhecimento; quais os conhecimentos espontâneos que as crian-

ças têm nos diversos sectores disciplinares e como os utilizam; como surge o confronto no grupo e a modificação dos conhecimentos, etc.

Mesmo o professor assume pois uma nova relação com a pesquisa, quer na pesquisa como método didáctico, quer na pesquisa científica propriamente dita. Já não será possível que saiba promover e garantir um correcto trabalho de pesquisa com as crianças, um professor que não viva ele mesmo uma experiência real de pesquisa. Parece-me que esta experiência pode ter três níveis: pessoal, profissional e eventual.

*Pessoal:* o adulto que quer transmitir à criança atitudes de pesquisa como a curiosidade, a necessidade de confronto, de aprofundar, de encontrar soluções, de procurar novas vias e de as pôr em prática, deve ser um adulto que vive, na sua vida pessoal, estas atitudes. É difícil enfrentar este tema, que parece fugir do âmbito institucional, mas que no entanto se deverá pôr em destaque sempre que se quiser estudar uma correcta formação inicial dos professores. Neste momento apenas o referimos para sublinhar a sua indiscutível importância.

*Profissional:* já se falou bastante sobre este aspecto: o professor que põe em marcha um trabalho de pesquisa na turma, portanto um trabalho garantido metodologicamente mas aberto aos êxitos finais cognitivos e operativos, deve necessariamente segui-lo com atitudes e métodos de investigador.

*Eventual:* existe, por fim, a possibilidade de que o professor participe juntamente com o investigador na pesquisa propriamente dita. Este nível não é absolutamente necessário, e não é fácil. O professor empenhado nisso, é de qualquer modo chamado a desempenhar contemporaneamente dois papéis diferentes e, por vezes, contrastantes: por um lado, ser o professor dos seus alunos, interessado no máximo rendimento de cada um, plenamente participante e envolvido, por outro o de ser, pelo contrário, observa-

dor natural capaz de recolher e fornecer dados credíveis sobre os comportamentos dos mesmos alunos. De um lado põem-se os problemas da sua turma, do outro defronta os problemas gerais da escola.

*O psicólogo:* o técnico trabalha com o professor, não para receber delegações ou dividir com ele competências, mas para o tornar cada vez mais capaz de ser o professor para todas as crianças. Sobretudo na ausência de uma adequada formação profissional, o professor precisa de ajuda, de conselho e às vezes, de apoio. É também útil uma presença, técnica, menos envolvida na didáctica e mais sensível aos aspectos relacionais, nas reuniões de professores. O psicólogo, na minha opinião, na escola, deveria trabalhar o menos possível directamente com as crianças (independentemente dos problemas que apresentam) e, pelo contrário, trabalhar com os professores para tornar possível e melhor o seu trabalho. A reabilitação, as terapias, quando necessárias, deverão ser utilizadas, mas provavelmente não farão parte das competências da escola e poder-se-ão desenvolver em outros momentos e em outros lugares. Pelo contrário, poderão ser interessantes todas as actividades que o próprio psicólogo poderá sugerir, e que praticadas por todas as crianças as ajudam a compreenderem-se melhor, a redescobrir pontos de encontro com os colegas que são diferentes, a reencontrar dimensões cognitivas e comunicativas desconhecidas ou pouco valorizadas: os gestos, o tacto, o corpo, etc.

## CONCLUSÕES

Concluindo estes apontamentos, parece-me correcto olhar à nossa volta para observar como se está a desenvolver na realidade esta reforma da escola, aliás necessária e irrenunciável para quase todas as forças culturais, produtivas e políticas dos nossos países. Referir-me-ei, naturalmente, à situação



italiana, convicto de que possa ser significativa também para a vossa... Vou referir brevemente aquilo a que costumo chamar o paradoxo italiano: de 1974 até hoje, em Itália, promulgou-se um corpo de leis educativas que a colocam entre os países mais avançados da Europa, mas a nossa prática escolar ficou entre as mais retrógradas e a nossa formação de professores é certamente a mais insuficiente da Europa. Vejamos um pouco melhor esta estranha e preocupante situação. Segundo a legislação vigente, a escola, seja qual for o nível e grau, é administrada e dirigida por um conselho eleito democraticamente de entre professores, pais, estudantes (do ensino superior), e não docentes, e presidido por um pai; as crianças portadoras de *handicaps* (independentemente da gravidade) podem inscrever-se na escola regular, a avaliação numérica e final foi substituída por uma ficha de avaliação mais articulada, os professores devem elaborar colegialmente a programação, são-lhe pagas mensalmente vinte horas por actividades que não as de didáctica; na escola obrigatória, se julgarem oportuno, podem não adoptar um manual igual para todos os alunos e utilizar o dinheiro a isso destinado para adquirir materiais e livros alternativos; foram aprovados novos programas para a *scuola elementare* <sup>(1)</sup> e para a *scuola media* <sup>(2)</sup> (6-14 anos) que estão muito mais próximos do que acima foi exposto como sendo a escola construtiva do que da escola transmissiva. Nestes dez anos, a escola real, a que frequentam os meus filhos, continua a ser a mesma escola, praticamente a escola que eu próprio frequentei à quase quarenta anos; é assim, uma escola cada vez mais velha porque entretanto tudo o resto mudou em progressão geométrica. Na minha opinião, nada mudou porque os professores têm estado completamente fora de todo este

processo de transformação. Todas as leis destes últimos dez anos foram feitas independentemente dos professores; estes, na sua grande maioria, sentiram-nas como hostis. A formação inicial dos professores permaneceu intacta e regulada ainda hoje pelos programas da reforma Gentile (filósofo idealista e ministro da instrução pública do governo fascista) de 1924! Os professores do ensino primário, que segundo os novos programas deveriam educar os futuros cidadãos democratas, são formados por uma escola com ordenamentos fascistas!

Todas as novidades, muitas vezes fortemente inovadoras, foram inicialmente aceites com tremor, digeridas seguidamente de qualquer forma, assimiladas, neutralizadas e reduzidas a novidades formais que podiam conter a *práxis* de sempre. Antes deste decénio fatal, em Itália existia uma forte presença de experimentação didáctica sobre a organização das turmas, sobre a inserção dos deficientes. Os professores empenhados nestas pesquisas (não muitos mas bastante activos e preparados) eram submetidos a inspecções e censuras pela sua actividade suspeita; estavam quase sempre isolados no Conselho dos professores. Poucos anos depois, graças às forças progressistas no Parlamento e nas comissões, quase todos os conteúdos daquelas experimentações elitistas e corajosas se tornaram leis do Estado e por isso, obrigatórias para todos. Mas não tendo havido mudança na formação, é óbvio que não podiam ser realizáveis. Mas o mais grave, na minha opinião, é o facto de uma legislação tão progressista ter liquidado a experimentação. É hoje difícil cumprir a norma e por isso impossível pensar ultrapassá-la com novas experimentações. A nossa escola vive hoje praticamente na ilegalidade e na incapacidade de cumprir os seus ordenamentos, no temor de que outros, mais avançados venham ainda.

*A formação:* parece-me coerente com o que foi dito terminar com algumas reflexões sobre a formação inicial dos professores

(1) Escola primária, que em Itália é de 5 anos.

(2) O correspondente ao ciclo preparatório, que em Itália tem a duração de 3 anos.

que, creio, deve ser considerada a única real possibilidade para uma efectiva reforma futura. A escola fazem-na os professores, se os professores forem diferentes a sua escola será diferente. Será diferente também sem novas leis: neste caso seriam os próprios professores a pedir leis novas, adequadas às novas necessidades.

Duas reflexões gerais. O professor é prisioneiro de um círculo vicioso: é o único profissional que passa sem solução de continuidade da formação à profissão, é o único que nunca sai da escola. Deverá assim educar as crianças para a vida e para a experiência social, um adulto que conhece esta experiência unicamente através da mediação escolar. Não é difícil encontrar soluções aceitáveis para este problema, mas creio ser importante tê-lo presente.

A segunda reflexão diz respeito à lógica suicida que ainda hoje rege os estudos do magistério (pelo menos em Itália): para ensinar as crianças mais pequenas serve uma formação menor, e para ensinar os mais crescidos não é preciso aprender a ensinar. Quem ensina as crianças dos 3 aos 6 anos termina os estudos aos 17 anos, quem ensina as crianças dos 6 aos 10 anos termina aos 18 anos e somente ensina nos níveis seguintes cumpre um regular curso universitário, sem por isso fazer quaisquer estudos que o preparem para o ensino. Isso significa confiar as crianças, no seu período mais delicado e de maior desenvolvimento cognitivo e afectivo, às pessoas menos preparadas. Sobre estas bases se construirá depois toda a formação futura. Significa também pensar que para saber ensinar é suficiente conhecer a matéria: quem conhece bem a matemática sabe ensiná-la, o que naturalmente não é verdadeiro em absoluto.

Querendo tentar uma esquemática descrição de algumas propostas para a formação dos professores, parece-me que é preciso

partir da convicção de que a formação deverá ser homogénea e coerente com o modelo educativo que os professores deverão depois pôr em prática com as crianças. Assim, princípios de base como: a reflexão sobre os próprios conhecimentos, o trabalho de grupo, as técnicas de pesquisa, a observação e documentação, o uso de diversas linguagens, das mais corpóreas e manipulativas às mais abstractas e lógicas, a verificação colegial, o estudo das diferentes experiências didácticas, etc. Nesta óptica, as propostas poderiam ser:

*Formação universitária* para todos os professores de qualquer nível ou grau. Esta proposta saneia uma situação absurda, mas não resolve o problema. Para isso é necessário que a Universidade mude e se torne adequada a estas novas tarefas.

*Escola laboratório.* Para criar uma condição de experiência sobre a qual se possa reflectir, confrontar, aprofundar os estudos, será importante que os futuros professores passem uma parte do seu tempo numa turma, procurando observar, compreender e documentar as actividades que se vão desenvolvendo, de modo a que se possam tornar material de trabalho para todos. A elaboração, a confrontação, o aprofundamento serão feitos na Universidade com o contributo dos docentes, dos documentos, dos laboratórios.

Os laboratórios. A escola para professores deve permitir um uso e um desenvolvimento de todos os meios produtivos e expressivos, através de laboratórios adequados. Não será sempre fácil recuperar capacidades perdidas, mas poder-se-á pelo menos tomar consciência da própria relação com as técnicas, os materiais, os instrumentos. Estou certo de que quem estiver consciente tanto das suas capacidades como dos seus limites, será muito mais respeitador das ricas potencialidades das crianças.