

A escola, o sítio das perguntas

Marta Cordeiro*

Resumo:

A escola precisa de eleger objectivos e encontrar metodologias eficazes para os cumprir. Pensa-se a escola a partir da prioridade de garantir a igualdade entre os indivíduos, de forma a perseguir a igualdade social. Discute-se o papel da escola na reprodução das desigualdades, introduzindo-se a relação entre o capital económico e o capital cultural. Como estratégia para uma possível mudança na escola, assume-se a importância da investigação: a escola deve preocupar-se em ensinar os alunos a investigar, preparando-os para a incerteza do futuro, para a adaptação a contextos variados e para a auto-realização. Esta alteração tem em conta o ensino por projecto. As reflexões dirigem-se à escolaridade obrigatória, em particular até ao 9º ano, antes da iniciação à especialização.

Palavras-Chave: Educação; Igualdade; Projecto; Investigação.

Abstract:

The school needs to change and, above all, to choose goals and find effective methodologies to achieve them. The school is thought from the priority of ensuring equality between individuals, to pursue social equality. The role of the school in the reproduction of inequalities is discussed, introducing the relationship between economic capital and cultural capita. As a strategy for a possible change in school, it is identified the importance of research, i.e., to mitigate economic and cultural inequalities, the school must be concerned with teaching the students to investigate, preparing them for the uncertainty of the future, for the adaptation to varied contexts, and for self-realisation. This change considers the project-based education. The reflections are addressed to compulsory schooling, up to the 9th grade, before the initiation to specialisation. Some hypotheses of changes in the education system are indicated.

Keywords: Education; Equality; Project; Research.

* Professora Adjunta, Departamento de Teatro
ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa, Avenida Marquês de Pombal, 22 B, 2700-571, Amadora, Portugal.

Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA), Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal

1. Liberdade e Igualdade

A Constituição da República Portuguesa (2005), no seu artigo 43º, n.º 1, diz “É garantida a liberdade de aprender e ensinar”. A escola deve reger-se pela liberdade.

O objectivo é reafirmado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) que, no seu artigo 2º, n.º 2, junta o princípio da igualdade: “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

A escola ensina e promove a liberdade e a igualdade. Resta saber como o fazer hoje. Como é que se educa e promove a liberdade e a igualdade hoje? Desenvolvendo a capacidade de investigação. A escola educa e promove a liberdade e a igualdade, tendo por base o desenvolvimento de metodologias de investigação que permitam ao aluno estimar o conhecimento, desenvolver a curiosidade e a criatividade, escolher, compreender o contexto e compreender-se, adaptar-se para enfrentar o futuro, encontrar o bem-estar e o bem comum.

2. O que é a escola – o objectivo n.º 1

A escola portuguesa tem qualidades. Existe, especialmente até o 9º ano de escolaridade, e como princípio no ensino secundário, uma grande abrangência de conhecimentos ministrados que pode funcionar como base comum ao todo social, e como mostra de possibilidades de escolhas futuras.

Estes dois objectivos cumpridos pela escola – encontrar um denominador comum e permitir escolhas académicas ou profissionais – são meritórios, mas não suficientes para definir uma escola.

Antes de qualquer reforma, devia ser perguntado e respondido de forma clara (não sendo “clara” antónimo de “utópica”), “o que é uma escola?”. E, depois, o que deve ser a escola nos vários graus de ensino.

O problema é que (felizmente), pelo menos desde a dita Reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73), e mais amplamente no pós-25 de Abril, todas as pessoas foram alunos, conhecem a escola e se, por um lado, têm condições para a avaliar com base na sua experiência (como alunos e encarregados de educação), também existe a tendência para cristalizar aquilo que se entende como sendo um modelo de escola, a escola.

Afastando, desde já, um paradigma baseado na transmissão unidirecional de conteúdos, mas sendo certo que na escola se transmitem conteúdos (ou coisas, num sentido mais alargado) de forma multidirecional, entre professores e alunos, alunos e alunos, alunos e pessoal não docente, etc., de entre todas as combinações possíveis, dir-se-ia que, para além dessa função, a escola é o grande promotor da igualdade social, ainda que nisso falhe (como mostra o relatório do Tribunal de Contas, Relatório Panorâmico: Demografia e Educação, de 2021). Teoricamente, a escola permite que cada aluno se transforme no que gostaria de ser e, com isso, seja facilitada a mobilidade social. É sabido que o nível académico da população implica directamente com o desenvolvimento económico e, com ele, para além de outros factores, com os níveis de pobreza e com a coesão social (estudos da Comissão Europeia relacionam o forte desenvolvimento económico com os bons índices de coesão social, como no exemplo da Dinamarca; em sentido inverso, usam o exemplo de Portugal). Nesse sentido, a escola é o lugar pivot na estruturação do futuro económico, cultural e político de um país.

No dicionário (Almeida Costa e Sampaio Melo, 1999, p. 378), coesão significa “força com que se atraem mutuamente as moléculas de um corpo; união”. A coesão implica a existência de diferenças que se unem. A coesão social depende de encontrar a união entre os vários sectores sociais, elementos múltiplos com diferenças económicas, de género, de raça ou etnia, de opinião, de credo. Esta tarefa, indistinguível da da promoção da igualdade, é a tarefa n.º 1 da escola e, no actual contexto, pode ser cumprida pelo ensino público.

Reconhecendo todas as dificuldades e injustiças, a escola pública oferece lugar a todos. E não só a todos os alunos, também a todos os professores e não

docentes. Uma das grandes vantagens da escola pública é, para além dos alunos conviverem entre si com realidades distintas da sua, poderem conviver com adultos também muito diferentes entre si.

No ensino público existe porosidade e também existem buracos, vazios no horário diário dos alunos, o que os obriga a encontrar actividades fora da escola, com novos trajectos, novos grupos de amigos, ou ter momentos desocupados e mesmo de transgressão.

Um dos grandes problemas, na escola como na comunidade, é a enorme desigualdade. E esta desigualdade é, antes de mais, económica, para ser logo de seguida académica.

Em *The Shape of the Signifier*, Walter Benn Michaels (2004, pp. 26-41) pensa a organização social a partir da passagem do modelo da ideologia para o modelo da identidade: a ideologia é boa ou má e crê-se que a “minha ideologia” é melhor que todas as outras; por oposição, a identidade assume um carácter particular, é “de cada um” e não existe necessidade de a pensar como oposta a qualquer outra. Michaels analisa o paradigma da identidade através da sua comparação com o da raça (categoria que começa por desconstruir questionando a sua cientificidade): actualmente, afirma, é condenável ser racista e é politicamente incorrecto considerar que uma raça é melhor que outra; pelo contrário, incentiva-se a diferença e valoriza-se a raça como capital cultural (conceito que o autor também questiona, afirmando não existirem práticas, aprendizagens e gostos comuns a todos os indivíduos de uma raça). Ao pensar a adaptação deste modelo à análise das classes, afirma que se passou a considerar não existirem diferenças entre pobres e ricos quando, na verdade, as diferenças existem e não é indiferente ter ou não dinheiro: é melhor ser rico. Mas a adopção do modelo das identidades leva a crer que o importante é que cada sujeito, individualmente, trate os pobres como iguais e não seja classista, em vez de lutar para fazer terminar a desigualdade.

Este modelo aparentemente democrático aceita a desigualdade enquanto ilude a igualdade entre indivíduos e a sua capacidade de escolha. Adaptando o pensamento de Walter Benn Michaels ao contexto escolar, assistimos a algo

parecido: aceita-se a liberdade de escolha e esquece-se o facto da amplitude de escolhas estar a conduzir muitos indivíduos a becos, guetos, lugares sem possibilidade de opção; aceita-se a contingência dos vários actores, mas não se opta, realmente, pela melhoria das condições de base.

De forma mais efectiva, o facto de o sistema público albergar cada vez menos alunos de classes socio-económicas ditas favorecidas (ou muito favorecidas) contribui para a manutenção e desenvolvimento da fragmentação: para uma parte da população, há uma grande parte que é invisível.

Em *The Forms of Capital*, Pierre Bourdieu (1986) caracteriza os capitais económico, cultural e social. Se o capital social se relaciona com uma rede de relações e afiliações que possibilitam, depois, a aquisição de prestígio e valores económicos, como no caso de pertença a partidos políticos, clubes, ou determinadas escolas, o capital cultural é, essencialmente, obtido de forma invisível, a partir do contexto familiar. O capital cultural adquire-se ao longo do tempo, quando as famílias integram no seu dia-a-dia determinada linguagem, optam por certos consumos ou frequentam alguns eventos ou espaços culturais. Por ser obtido de forma invisível e apesar de necessitar de grande investimento por parte dos agentes, garante aos indivíduos qualidades que são reconhecidas, por terceiros, como fazendo parte da pessoa, “sendo naturais”, pertencendo ao terreno do talento ou do brilhantismo. Bourdieu (1986, p.17) distingue três formas de capital cultural: o incorporado (“the embodied state”, ou as disposições de corpo e mente – preferências, linguagem utilizada, consumos simbólicos), o objectivo (“the objectified state”, que diz respeito a bens adquiridos, como livros, equipamentos ou obras de arte) e o institucionalizado (“the institutionalized state”, relativo às qualificações académicas). Acontece que, uma vez que os programas académicos e a valorização de certas matérias e disciplinas derivam de um consenso imposto pelas classes médias, o sucesso académico também depende da existência de pré-requisitos que proporcionem ao aluno conhecer o código: a linguagem certa, a experiência em viagens ou museus, a aproximação a certos livros, filmes ou música. Estes pré-requisitos são reconhecidos pela escola e são

determinantes na obtenção de graus académicos elevados o que, por sua vez, é importante no acesso à profissão.

Em *Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais*, Teresa Seabra (2009) investiga o conceito de igualdade que, ao longo da história, se aproximou da ideia de equidade, tendo em conta que a homogeneização (tudo igual para todos) também produz desigualdade e que a escola tem vivido entre a expectativa da homogeneização e a necessidade de diferenciação (a produção de diferenças em função do público, tendo em conta a obtenção das melhores condições para cada indivíduo). No artigo, nota que a massificação da escolaridade fez com que a classe média desenvolvesse estratégias para manter a diferenciação, por exemplo, ao tentar escolher a frequência em determinado estabelecimento de ensino, pressionar para que determinadas turmas se constituam e tenham os considerados “bons professores”, ou na escolha de actividades extracurriculares. Seabra (2009, p.82) cita o estudo realizado por Floud, Halsey e Martin, de 1956, em duas regiões dos arredores de Londres, que concluiu que, para uma mesma classe social, o que distingue os resultados escolares dos alunos não é o factor económico, mas a existência de condições culturais favoráveis.

Sabendo que a escola reproduz os valores das classes favorecidas e que distingue positivamente os alunos oriundos desse contexto, mas percebendo também a dificuldade em alterar radicalmente este ciclo reprodutivo, a escola tem, pelo menos, que o reconhecer, dando-lhe atenção. Isto implica, por exemplo, alargar os programas para lá de uma visão eurocêntrica, aceitar o contexto de cada grupo de alunos como válido e partir dele, investigar os interesses das turmas e responder-lhes.

O maior problema do falhanço da escola enquanto promotor da igualdade é um problema de acesso, é um problema de contexto sócio-económico e de capitais culturais, é um problema material (que nem sequer começa na escola).

E há muitas escolas que são, elas mesmas, pobres: nos recursos humanos disponíveis, nos níveis de degradação versus conforto dos edifícios, no acesso

a meios digitais, na qualidade da alimentação, na existência de espaços de convívio próprios para o Verão e para o Inverno, nos orçamentos disponíveis para despoletar actividades e projectos.

Aquilo que qualquer análise empírica mostra foi confirmado no estudo *A Pobreza em Portugal, Trajetos e Quotidianos* (Diogo, 2021), da Fundação Francisco Manuel dos Santos: existe um vínculo claro entre o nível de educação e a pobreza; em 2017, a taxa de pobreza de indivíduos com escolaridade inferior ao 1º ciclo do ensino básico era de 46.5%, descendo para os 4.9% no caso de indivíduos com formação superior. O mesmo estudo conclui que a condição de pobreza afecta a capacidade de escolha dos indivíduos, limitando as suas opções e que esta condição se reproduz através das várias gerações. O ciclo implica que um contexto pobre aumente a precocidade com que se abandona o sistema de ensino, o que, por sua vez, encaminha os indivíduos com baixa escolaridade para profissões pouco qualificadas, muitas vezes com vínculos precários, parcamente remuneradas, com fracos níveis de realização pessoal e poucas possibilidades de ascensão social. O estudo diz, ainda, que quer tenham ou não gostado de estar na escola, os indivíduos que a abandonaram prematuramente reconhecem que a obtenção de melhores níveis académicos lhes teria proporcionado uma vida melhor, o que reflecte a forma positiva como a sociedade vê a escola. No texto, é sublinhada a importância da escola na diluição das desigualdades e apontada a relação entre o insucesso escolar e a proveniência de contextos socio-económicos frágeis. Esta relação justifica-se, para além das determinações económicas, através da capacidade das famílias acompanharem os estudos dos filhos, ou até da possibilidade de acederem a meios digitais.

A escola é a entidade que seria capaz de introduzir diferenças em percursos, à partida, condicionados, sendo desejável e exigível que conseguisse quebrar a cadeia de reprodução de desigualdades. Para isso devia ter meios que, em áreas que ultrapassam questões científicas e pedagógicas, apoiassem a comunidade escolar. Em parte, a escola cumpre esse papel, ao sinalizar situações de risco, fornecer alimentação, ou actividades extra-curriculares, por exemplo. Mas seria necessário mais meios e maior articulação com outras instituições e

com a comunidade. No entanto, naquilo que é a missão primeira da escola, a educação, combater a desigualdade implica, uma vez mais, encontrar o essencial. Uma vez mais, o que deve querer a escola? Ensinar a pesquisar, a encontrar meios para a produção de conhecimento, a desenvolver estratégias para responder a situações novas, a gostar de experimentar. Esses objectivos deviam sobrepor-se ao de responder correctamente a questionários e preparariam, certamente, os alunos para a mobilidade, a social incluída.

3. Currículos na era da Internet, o objectivo n.º 2

Se pensarmos nos currículos do ensino obrigatório e na sua progressão vemos que, desde o 1º ciclo, se divide o conhecimento em áreas fundamentais e que essa fragmentação aumenta até ao 9º ano. A lógica do ensino secundário é semelhante, embora adaptada à área de especialização escolhida pelo aluno.

Uma breve análise do currículo do 1º ciclo (Decreto-Lei 176/2014) esclarece quanto às prioridades, que se mantêm até ao fim do ensino básico: a ênfase no português e na matemática, seguida das ciências, das expressões artísticas e físico-motoras e da língua estrangeira. A prática diz que as expressões são esquecidas e delegadas nas actividades de enriquecimento curricular, que são optativas, “extras”. O modelo de ensino exprime o objectivo de, para além de compreensivelmente acarinhar a língua materna, endereçar esforços às áreas científicas e tecnológicas, incentivar e dirigir os alunos para a selecção de futuras formações nessas áreas, porque se acredita serem essas as especializações que melhor respondem ao modelo de desenvolvimento económico considerado adequado para o país.

Para além dos conteúdos, a lógica que preside à fragmentação do conhecimento em disciplinas fechadas, fazendo aumentar progressivamente o número dessas unidades curriculares (no 9º ano um aluno frequenta treze disciplinas), é uma lógica herdada da modernidade, quando se acreditava ser possível conhe-

cer o mundo através do papel da razão e se pensava que, para conhecer e dominar a realidade, era possível dividi-la em unidades apreensíveis, gerar categorias, como mostra a criação da enciclopédia de Diderot e D'Alembert em 1751.

A passagem da modernidade para a contemporaneidade concluiu que a lógica da enciclopédia é falível e, sobretudo, não se adequa a um contexto complexo, associado à emergência de uma cultura em rede (Taylor, 2003) e caracterizado pelo aumento da quantidade, velocidade e abrangência da informação disponível, que obriga à reformulação constante de pensamento e acção por parte dos indivíduos, e determina que o actual contexto seja extremamente dinâmico e reflexivo (Giddens, 2001). Em termos de modelo de conhecimento, talvez seja possível opor a enciclopédia à proposta do rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1993): a figura do bolbo ou do tubérculo ilustra um modo de relacionamento entre coisas que prescinde do esquema binário; é um modelo que vive da ligação entre conceitos, fazendo nascer novas hipóteses, novas entidades, constantemente.

Com alguma ligeireza, pode-se facilmente associar a imagem do rizoma à do hipertexto. Acontece que a lógica de leitura proposta pela Internet não relaciona, limita-se a apresentar, a abrir janelas ininterruptamente, sem fornecer um caminho ou uma proposta de relação entre conceitos. Não sendo esta característica um defeito, solicita ao leitor a capacidade de decidir sobre os potenciais esquemas de leitura, a maturidade para relacionar conteúdos, a avaliação da qualidade da informação disponível.

Daquilo que, sumariamente, foi acima dito, sublinha-se o aumento constante da informação disponível e, com isso, a falência de modelos de leitura finitos, bem como a alteração dos modos de leitura, não podendo ser omitido o facto das crianças e adolescentes se associarem mais prontamente à lógica do hipertexto que à do livro. Nestas circunstâncias, na escola, não é possível fugir a algumas perguntas:

- O que pode e deve ser a escola na actualidade, num mundo em rede?
- De entre infinitas possibilidades, o que deve ser ensinado?
- Como se aprende, como se lê?

Existe uma tradição e um conjunto de conhecimentos que foram sendo sedimentados ao longo do tempo. Nenhuma escola pode esquecer o seu passado, mas, tendo em conta o presente, também não pode manter-se no passado. Assumindo determinadas matérias como estruturantes, deve ser permitido associar-lhes outras e, para isso, a ideia de projecto deve nortear o pensamento da escola. Têm sido feitos esforços nesse sentido, mas não é possível manter a existência de treze disciplinas obrigatórias, cada uma com um programa, e a aposta no projecto. O projecto, por definição, agrega: implica um ponto de partida comum e o desvio das investigações dos alunos, cada uma na sua direcção. Posteriormente, o projecto pode voltar a agregar, caso as conclusões sejam partilhadas e discutidas. Novamente, o projecto abre espaços de discussão, de perspectivas e gera conhecimento. A questão é que não se pode continuar a querer que, em cada disciplina, o aluno “saiba” determinados factos para depois responder a um questionário. Este modelo obriga a subverter qualquer ideia de projecto porque faz com que cada docente traga, à partida, para o projecto, imensos tópicos obrigatórios. A metodologia do ensino por projectos encontra-se amplamente estudada e experimentada, podendo certamente ser colhidos exemplos no Movimento Escola Moderna.

Uma vez mais, se, por um lado, há um leque vasto de conhecimentos disponíveis – cuja tendência é aumentar, em virtude da produção científica e da divulgação, o que obriga a escolhas muito radicais quanto ao que deve existir como programa de ensino – e se, por outro lado, existe no bolso de cada português uma Wikipédia ou uma resposta da IA, como é possível manter currículos que pretendem transmitir, mais que gerar discussões? A alteração tem que passar pelo debate de conteúdos e pela consolidação de um espírito crítico relativamente à informação disponível.

De forma a preparar os alunos para a investigação (para a tarefa de procurar conhecimento novo, de acordo com as necessidades e circunstâncias), é preciso fomentar a curiosidade, ensinar a pesquisar, encontrar fontes fiáveis, isolar problemas, enunciar possibilidades de resposta, adquirir o prazer pela discussão, aceitar pontos de vista divergentes, argumentar.

Daqui, talvez resulte o encontro do objectivo n.º 2 da escola: investigar.

Existindo um projecto, alunos e professores podem investigar. E o leque de conceitos directamente relacionados com a investigação serve cada indivíduo, preparando-o para progredir e enfrentar as mais diversas situações; e serve também os objectivos sociais relacionados com a procura de bem-estar e com o desenvolvimento.

Harmonizar a investigação, suportada na ideia de projecto, com a existência de um leque de conteúdos e com a manutenção de disciplinas base, implica repensar a organização da escola. A rede de escolas é vasta, complicada, difícil de mover. Por isso, e porque a experiência acumulada é fundamental e teve mais benefícios que prejuízos, os currículos podem continuar a ser pensados em termos de grandes áreas – ciências, humanidades, artes. Mas, dentro de cada uma, será necessário reavaliar os conteúdos, optar pela discussão e não pela memorização e des-hierarquizar as várias disciplinas.

A Dinamarca é considerada um exemplo de sucesso no que respeita aos níveis de alfabetização e qualidade do ensino. Uma curta análise ao seu sistema mostra a existência de grande flexibilidade e a aposta na capacidade decisória de cada escola; revela, também, a expansão dos espaços de ensino, podendo o ensino ser realizado em actividades como acampamentos ou visitas; existe empenho no ensino das artes, de conhecimentos úteis ao quotidiano e até à gestão doméstica, e uma forte aposta no desenvolvimento psico-social dos alunos, existindo uma disciplina chamada “empatia”. Na estrutura existe, também, espaço para disciplinas de opção e a avaliação por projectos.

4. Prazer e alegria, o objectivo n.º 3

É um lugar-comum dizer que a escola precisa de mudar. Se o ambiente geral, entre alunos, professores, pessoal não docente e pais é de fadiga e acomodação, então a escola, que devia ser criativa, dinâmica, irreverente e inovadora, encontra-se em dificuldades. O que é preciso para refazer a escola? Uma ideia (talvez uma intuição fosse quase suficiente) de escola. Provavelmente,

também seria necessário alguma loucura e uma parte de fé. As instituições, e com elas a escola, têm-se tornado progressivamente mais organizadas, com procedimentos definidos; essa capacidade de estruturação é positiva, mas traz, com ela, males como a burocratização dos processos e relações e exclui do sistema coisas importantes como a intuição, o improvisado ou a falha. Note-se que falhar – errar – encontra-se implícito em qualquer processo criativo, como amplamente testemunham os processos artísticos, especialmente na contemporaneidade. E a escola é um processo criativo. Não podendo ser maioritárias, estas qualidades merecem ser acarinhadas, porque estão na base da experimentação, da mudança, da adaptação. Ter escolas absolutamente regradas e transparentes é tão impensável quanto ter pais absolutamente regrados e transparentes. A educação é sempre um processo em que há partes turvas. Na escola, tem que continuar a haver espaço para o desvio e na escola como sistema, as partes turvas são o lugar das perguntas: inventar perguntas e inventar respostas. Uma escola que abdica dessa prioridade perdeu, certamente, professores e alunos.

Porque persegue o ideal da enciclopédia, a estrutura curricular contém muitas coisas: muitas disciplinas, muitas matérias, muita carga horária, muitos TPC e muitos testes. A escola, que devia propor um modelo de convívio com a vida, limita-se a acelerar o passo para tentar adequar-se ao ritmo da contemporaneidade.

Em *Aceleração: a Transformação das Estruturas Temporais na Modernidade*, Hartmut Rosa (2019) defende a ideia de que a característica que distingue a modernidade é a dinamização das esferas económicas, políticas, jurídicas, sociais e culturais, que deixam de assentar em legados estáveis para se apoiarem em fundos dinâmicos. A modernidade persegue a própria dinâmica: crescer cada vez mais, obter mais lucro, ser mais eficaz, inovar os modelos científicos, otimizar mais. Para o indivíduo, a consequência é o aumento da competição, pois os benefícios não assentam na lógica da hereditariedade, mas na repartição constante dos benefícios, entre eles o *status*, com base nos sistemas de concorrência. O esgotamento dos indivíduos (o *burnout*) não se verificaria pelo aumento do trabalho ou aceleração do tempo, mas pela inexistência de um objectivo de

longo prazo: fazer um esforço no presente para ser compensado e poder disfrutar do futuro. Mas a lógica da contemporaneidade pede o esforço contínuo, para crescer ininterruptamente, sem perseguir o alívio da pressão. A partir de Paul Virilio, Rosa caracteriza a atualidade através da expressão “paralisia frenética”, que é a sensação de aceleração contínua, de aumento da velocidade, em simultâneo com a ausência de um fim ou meta, ou de uma alteração visível no horizonte do possível.

Para pensar, é preciso ter tempo. Para criar, é preciso ter tempo, parar. Se o objectivo da escola é promover o pensamento, a criatividade e a investigação, então a escola deve encontrar tempos e espaços que o permitam. Desde o ensino pré-escolar, deve estar previsto um momento – digamos uma disciplina, para facilitar – que tenha como único objectivo criar um vazio nos conteúdos e nas tarefas, e permitir pensar e conversar. Para assinalar o carácter particular desta disciplina, chame-se-lhe “Perguntas”.

Pensar numa pergunta é difícil porque, para perguntar, é necessário saber, de antemão, coisas; também é necessário dirigir a atenção e curiosidade para determinados temas; descobrir pontos de interesse (o que me interessa realmente, quem sou eu mas, também, como posso contribuir para o grupo); e, posteriormente, apresentar hipóteses, argumentar, acolher pontos de vista (ser tolerante e simultaneamente crítico), pensar em formas de verificar hipóteses, encontrar respostas ou manter dúvidas e perceber que nem tudo tem resposta, mas pode-se e deve-se continuar a procurá-las.

Nesta disciplina, todos têm o mesmo direito de falar, contrariando a ideia de que, para falar, é necessário ter o direito à palavra, ter o poder do discurso, que é um poder hierarquicamente atribuído e que define a dominação (Bourdieu, 1998).

Outra vantagem das perguntas é não existir um certo e um errado, o que também cria um espaço alternativo à avaliação que a escola impõe. E, a partir de qualquer pergunta, é possível fazer nascer ramificações que interessam àquele grupo particular de pessoas. Potencialmente, todas as perguntas podem

conduzir à compreensão do mundo e do lugar de cada um nesse mundo, permitindo articular campos de conhecimento, das ciências às humanidades e às artes. Numa escola diversa, tem que existir espaço para integrar conhecimentos, de forma mais democrática, afastando a ideia de que determinados alunos, por herança de contexto, estão mais bem preparados para responder satisfatoriamente ao tipo de ensino e de conteúdos ministrados. A escola também tem que repensar o consenso, por definição arbitrário, que a autoriza a não eleger um certo número de conhecimentos, práticas ou tradições como suficientemente importantes para pertencer aos currículos.

As discussões devem ter origem em programas, mas, também, em ideias que aparecem e são importantes para alunos e professores. “Perguntas” não gera equívocos: é um espaço de encontro, em aberto, com os olhos postos na filosofia e na arte, onde se oferece tempo para os vários assuntos importantes naquele momento e para aquelas pessoas.

Uma vez mais, o modelo de investigação está testado: é o que se encontra no processo artístico ou na filosofia.

Esta disciplina, “Perguntas”, podia até funcionar como um laboratório que permitisse testar a reformulação da generalidade dos currículos relacionados com a educação artística. Hoje, existe uma parte substancial do ensino das artes realizado através das actividades de enriquecimento curricular, da oferta complementar ou de projectos adjacentes. Mas, no que respeita a disciplinas obrigatórias, a ênfase encontra-se na educação visual e na educação musical, qualquer uma delas com uma dimensão horária muito reduzida, excluindo-se o teatro, ou a dança, por exemplo. O ensino da arte devia adequar-se a um mundo que questionou, há muito, as fronteiras entre disciplinas artísticas e introduzir de forma clara a relação dos alunos com as várias propostas e metodologias de criação, tendo por base o corpo (o fazer), por um lado e a evidência do projecto enquanto aproximação a conceitos, por outro. Por isso, “Perguntas” define-se na intersecção entre as artes e a filosofia e não é mais que um espaço para experimentar o alargamento destas dimensões, sem ter necessariamente por objectivo

um produto final (uma obra para exposição, uma apresentação) mas, ao contrário, o desenvolvimento de ideias e a produção de discursos críticos e individuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Costa, J., Sampaio e Melo, A. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto Editora.

Almeida, A. N., Vieira, M. M. (2006). *A Escola em Portugal: Novos Olhares, Outros Cenários*. Imprensa de Ciências Sociais.

Bailes, S. J. (2011). *Performance Theatre and the Poetics of Failure. Forced Entertainment, Goat Island, Elevator Repair Service*. Routledge.

Baudrillard, J. (1982). *Para uma Crítica da Economia Política do Signo*. Edições 70.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.

Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1998). *O Que Falar Quer Dizer*. Difel.

Deleuze, G., Guattari, F. (1993). Rhizome versus Trees. In C. Boundas, *The Deleuze Reader* (pp. 27-36). Columbia University Press.

Diogo, F., coord., (2021). *A Pobreza em Portugal. Trajetos e Quotidianos*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Giddens, A. (2001). *Modernidade e a Identidade Pessoal*. Celta Ed.

Gomes, C. A. (1987). *A Interação selectiva na Escola de Massas*. Sociologia. Problemas e Práticas, N. 3, 35-49. <http://hdl.handle.net/1822/17410>.

Michaels, W. B. (2004). *The Shape of the Signifier. 1967 and the End of History*. Princeton University Press.

Rosa, H. (2019). *Aceleração: a Transformação das Estruturas Temporais na Modernidade*. Editora UNESP.

Seabra, T. (2009). *Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais*. Sociologia, Problemas e Práticas, N. 59, 75-106. <http://hdl.handle.net/10071/1614>. [Artigo de revista]

Taylor, M. C. (2003). *The Moment of Complexity: Emerging Network Culture*. University of Chicago Press.

Tribunal de Contas (2021). *Relatório Panorâmico: Demografia e Educação*. Tribunal de Contas.

Legislação Consultada

Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional (2005).

Constituição da República Portuguesa (parlamento.pt)

Decreto-Lei 176/2014 do Ministério da Educação (2014). Diário da República: I Série, n.º 240. 0606406068.pdf (dre.pt)

Lei n.º 5/73 da Presidência da República (1973). Diário do Governo, I Série, n.º 173/1973. <https://dre.tretas.org/dre/33239/lei-5-73-de-25-de-julho>

Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo da Assembleia da República (1986). Diário da República: I Série. <https://dre.pt/application/file/222361>.

Sítios consultados

https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/pdf/p12_pt.pdf. Acesso em 29.10.2021.

<https://education.stateuniversity.com/pages/371/Denmark-PRIMARY-PREPRIMARY-EDUCATION.html>. Acesso em 05.11.2021.

<https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+privado+em+percentagem+do+total+de+alunos+matriculados+total+e+por+n%c3%advel+de+ensino-3025-253965>