

Cadernos d'inducar

fevereiro 2005

ARTICULAÇÃO DIFÍCIL
ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL
E NÃO FORMAL

rede
inducar



ARTICULAÇÃO DIFÍCIL ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL

– a resistência da forma escolar moderna

Introdução

No contexto daquilo que designamos por *educação não-formal* (ou se quisermos, de uma maneira mais lata, educação fora de escola), chamou-me particularmente a atenção o texto de Guy Vincent incluído na obra “L'éducation prisonnière de la forme scolaire?”. O processo de reconhecimento da educação não-formal esbarra frequentemente com uma espécie de resistência por parte da escola e dos diferentes actores educativos em seu redor. Como se a educação não-formal se configurasse como uma ameaça ao seu domínio social. Porquê? O texto de Guy Vincent, veio acrescentar pistas novas a esta minha reflexão.

Por outro lado, entendida como uma outra etapa no processo de reconhecimento da educação não-formal, os diferentes movimentos sociais, políticos e institucionais gerados com este fim, começam finalmente a apostar na articulação entre educação formal e educação não-formal (e não apenas no reconhecimento desta última) como chave de desbloqueio do processo. O texto de Pascale Garnier, sobre a dinâmica dos projectos, é extraordinariamente elucidativo, a título de exemplo, de como esta articulação se pode assumir plena de virtudes e simultaneamente plena de, uma vez mais, resistências e dificuldades.

É portanto sobre estes dois textos, essencialmente, que gostaria de basear a presente reflexão, explorando e aprofundando cada um deles não tanto à procura de respostas e conceitos chave, fechados, mas antes de novas questões e novas pistas de reflexão em torno desta problemática do reconhecimento da educação não-formal.

A impregnação social da forma escolar moderna

Não é raro escutarmos anunciar, à esquerda e à direita, o estado latente de crise do ensino e da escola e até, muitas vezes, da educação em geral. Dizemo-lo como se de uma evidência se tratasse, sem apelo a uma opinião contrária, apenas invocando uma solução futura esperada, que responda às imensas dificuldades com que a escola e o ensino de facto se deparam. Tratar-se-à então do fim de um modelo? Esta é também a questão que se colocam Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin no seu texto sobre “A história e a teoria da forma escolar”¹.

Aquilo que hoje nos parece, de facto, mais consensual é que as transformações sociais, políticas, económicas e culturais operadas no decurso das últimas décadas têm colocado à escola um conjunto alargado de desafios – estruturais e pedagógicos – que são pela sua natureza novos e que se enformam de características também elas desconhecidas até então. Podemos considerar aqui aspectos tão vastos quanto os novos paradigmas da aprendizagem, as mutações no perfil dos públicos escolares, a intensificação dos movimentos migratórios e da mobilidade (e o seu impacto na paisagem cultural escolar), as novas necessidades e exigências do mercado de trabalho, a emergência das novas tecnologias de informação e comunicação, etc. (Carneiro, 2000; Castells, 2002; Giddens, 2002).

Perante estes desafios, a escola parece situar-se numa encruzilhada desenhada pela sua própria natureza: por um lado é sua função social dar- lhes resposta, adaptando-se aos novos contornos educativos exigidos, mas por outro lado, a sua estrutura, enformada histórica e socialmente, não lhe permite ajustamentos nem rápidos, nem radicais. Porquê?

Guy Vincent sugere que, na resposta a esta questão, procuremos conhecer e compreender melhor aquilo que designa de forma escolar moderna, como esta forma se “impregna” na nossa sociedade contemporânea. Importa pois falar de forma escolar e não (apenas) de escola ou ensino, para compreender o que constitui a unidade duma configuração histórica particular, surgida dentro de certas formações sociais, numa determinada época e simultaneamente com outras transformações (Vincent e outros, 1994:13). Por outras palavras, a situação anunciada de crise da escola hoje, não se pode compreender sem a remissão a este percurso histórico específico.

1 in G. Vincent (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, PUL.

“Partons donc de l’«invention» de la forme scolaire, pour comprendre comment, non sans difficultés, un mode de socialisation scolaire s’est imposé à d’autres mode de socialisation, pour discerner aussi quels en sont les caractères principaux et tout ce qui partie de cette configuration historique singulière, alors que nous avons tendance à le croire, sinon naturel, du mains éternel et universel : la «pédagogie», les «disciplines», etc. Pour comprendre enfin comment l’hypothèse d’une «pédagogisation des rapports sociaux» pourrait rendre compte, de manière paradoxale, de la crise actuelle” (Vincent e outros, 1994 :14).

O que podemos aferir das explicações destes autores – e que, por motivos de tempo e espaço, não vamos aqui percorrer – é que, tal como nos acaba de dizer Guy Vincent, a encruzilhada, a crise em que a escola se encontra, é fruto, ainda que paradoxalmente, do seu próprio sucesso. Isto é, porque crescemos num modo de socialização escolar, exigimos hoje à escola – e não a outrem – respostas institucionais aos desafios educativos com que nos deparamos.

Na realidade podemos dizer que a nossa sociedade é escolarizada, não no sentido corrente de que mais e mais alunos frequentam a escola, mas porque a nossa sociedade é hoje ainda incapaz de pensar a educação de outra forma que não seja através da “constituição de um universo separado para a infância, do recurso às regras de aprendizagem, à organização racional do tempo, à multiplicação e repetição de exercícios que não têm outra função senão a de aprender e aprender segundo regras”, etc. (Vincent e outros, 1994:39) – dito de outra forma, incapaz de pensar a educação sem o recurso à forma escolar.

A forma escolar, impregnou a vida em sociedade, e isso é hoje visível não apenas no âmbito educativo propriamente dito, mas na forma como organizamos o nosso tempo, como fazemos as nossas opções de onde viver, como planeamos as etapas da nossa vida em função de tempos escolares, etc.

A articulação (difícil) entre educação formal e educação não-formal

Se parece pois natural que procuremos na escola as respostas às novas necessidades educativas emergentes, não seria no entanto de estranhar que, perante as dificuldades latentes de adaptação da escola, procurássemos de imediato outras vias educativas (mais ou menos institucionalizadas), em articulação com esta. Tal articulação, jogada na fronteira entre a educação formal e a educação não-formal, ao configurar-se vantajosa para o conjunto social, também não parece colocar em risco o espaço escolar, dada a posição predominante e dominante da forma escolar nos nossos processos de socialização.

“... ces altérations des limites de l’institution scolaire, ces incursions dans le domaine traditionnellement réservé à l’école d’agents extérieurs à celle-ci ou tenus à l’écart de celle-ci, cette «ouverture» de l’école pour reprendre cette expression issue de la pratique, sont au contraire et justement rendues possibles par le fait que le mode scolaire de socialisation est le mode de socialisation largement dominant, hégémonique, dans notre formation sociale. Autrement dit, l’espace scolaire pourrait s’«ouvrir» parce que cette «ouverture» ne remettrait pas en cause la prédominance de la forme scolaire sur la socialisation. Le mode scolaire de socialisation et la forme scolaire ne seraient donc pas fondamentalement affectés par les transformations institutionnelles“
(Vincent e outros, 1994 :45).

E no entanto, a realidade é ainda a de uma enorme resistência da escola ao “mundo exterior”. O texto que temos vindo a seguir, sugere-nos também que essa resistência possa ter lugar porque, precisamente, distinguimos escola, de forma escolar – instituição de forma. Por outras palavras, se o modo de socialização fundado na educação escolar parece não correr riscos, a escola e os professores parecem ter razões para se sentirem ameaçados, ao verem em perigo o seu monopólio como detentores de uma competência pedagógica legitimada (Vincent e outros, 1994 :46-47). É na sequência desta reflexão que o texto de Pascale Garnier sobre a dinâmica de projectos vem colocar em evidência algumas destas preocupações.

A abertura da escola a agentes externos

Poucos questionariam hoje em dia, o valor acrescentado trazido por um projecto, no qual os alunos se envolvam e através do qual descubram o prazer da aprendizagem, o estímulo para o conhecimento e um conjunto de relações novas com os outros e consigo próprios. E no entanto, são estes mesmos projectos portadores de desafios muitas vezes inimagináveis, colocados a professores e alunos, quando exigida uma prática pedagógica enquadrada na forma escolar de que falávamos atrás. O texto de Pascale Garnier sobre a “Dinâmica de Projectos”² evidencia isto mesmo, nestes dois tempos.

Os projectos são portadores de abertura, tanto ao nível dos conteúdos, quanto às metodologias de aprendizagem e à pedagogia utilizada, quanto ainda ao nível das relações de parceria que se estabelecem dentro e fora da sala de aula. Os projectos são portadores de ligações, tanto no âmbito

² in GARNIER, Pascale (2003), Faire la classe à plusieurs – maîtres et partenariats à l’école élémentaire, Rennes, Presses universitaires de Rennes

do quadro escolar formal – potenciando a interdisciplinaridade na aprendizagem – quanto na relação entre a escola e outros meios educativos – potenciando a articulação entre a educação formal, não-formal e informal. Os projectos são portadores da própria turma, funcionando como um género de alavanca emocional, relacional e cognitiva que permite transformar a prática pedagógica numa “prática apetitosa”.

Estas virtudes identificadas pela autora em relação aos projectos integrados num contexto de ensino e trazidos até aos alunos por agentes externos à própria escola, são ainda reforçadas por um pequeno estudo que visava analisar e comparar os impactos desta dinâmica tanto em contextos escolares “difíceis” quanto em contextos escolares “privilegiados”.

E o resultado é de facto bastante favorável à dinâmica de projectos. Em contextos escolares “difíceis”, a dinâmica de projectos como que rompe com resistências à (desbloqueia a) aprendizagem.

« Face à ces ‘enfants qui aiment leur école’, mais pour lesquels (...) ‘les apprentissages n’ont pas de sens’, il s’agit là d’utiliser le projet pour les confronter à des ‘situations vraies’, une ‘communication vraie’, condition sine qua non pour provoquer l’envie de ‘tout bêtement, lire, écrire, compter’ » (Garnier, 2003:207).

Em contextos escolares “privilegiados”, por seu turno, a dinâmica de projectos potencia (enriquece) a aprendizagem.

« Avec ces élèves, le projet permet de combiner la maîtrise des objets scolaires et le souci d’un enrichissement personnel et global de l’enfant qui l’excède » (Garnier, 2003:206).

Estas conclusões e esta visão assaz positiva do valor acrescentado trazidos pela dinâmica de projectos no âmbito do ensino escolar, remete-nos novamente para as questões do início do texto. Porquê, então, tanta resistência à intervenção exterior na sala de aula? Porquê dificuldades tão grandes na articulação destas dinâmicas com uma prática pedagógica escolar? Porquê este tipo de “fechamento social”, quase estigmatizado aos olhos de quem apenas procura uma aprendizagem enriquecida e um desenvolvimento pessoal e colectivo mais consentâneo com a realidade actual das nossas sociedades?

As respostas de Pascale Garnier não são neste aspecto reconfortantes. A autora não nos indica propriamente razões encerradas, esclarecedoras, antes nos propõe um conjunto de outras reflexões que exploram a essência desta encruzilhada. De entre elas, gostaria de aprofundar duas que me parecem particularmente pertinentes.

Tecnicidade Experiencial do Projecto – conflito de estilos pedagógicos?

A utilização do projecto como prática pedagógica, como alavanca de aprendizagem, ainda que portadora de resultados reconhecidos, exige do educador um conjunto alargado de competências nem sempre presentes no âmbito do professorado escolar tradicional – chamemos-lhe assim. Para compreender isto mesmo, convém atentar na diferença entre a prática pedagógica escolar tradicional e aquilo que temos vindo a designar ao longo do texto de dinâmica de projecto. Aos olhos de Pascale Garnier, estas diferenças são descritas com mestria da seguinte forma:

« Peuvent se décliner toute une série d'oppositions entre ce qui est mouvement et ce qui est figé dans des habitudes et dans des routines; entre ce qui est original, singulier et ce qui est répétitif, anonyme, impersonnel; entre ce qui est d'une évidence d'ordre affectif, sentiment intérieur, et ce qui est mesurable; entre ce qui est un état de recherche et d'ouverture, cheminement et rencontres, et ce qui est fini, méthodes et avoir faire bien installés. [...]C'est que l'enjeu fondamental est ici l'authenticité de l'activité mené avec les élèves, une authenticité faite chair, inscrite dans le profondeurs du corps, non pas factice ou superficielle représentée par un discours sur l'activité» (2003:194-195).

Falamos portanto de “matéria” com características diferentes, que fazem apelo a dimensões de desenvolvimento pessoal e colectivo diferentes (ainda que complementares) e que, portanto, reclamam uma pedagogia porventura também ela adaptada a estes conteúdos outros. Trata-se assim de saber fazer em permanência a articulação entre a experiência e o conhecimento, entre o prazer e a aprendizagem, entre a liberdade e a disciplina.

Ora, instaurar uma tal pedagogia em contextos de sala de aula não é – está visto – tarefa fácil. Tanto mais quanto falamos provavelmente de uma matriz pedagógica quase diametralmente diferente do que foi a formação dos próprios professores. Tratar-se-á pois, e desde logo, de um conflito claro de estilos pedagógicos. Terão hoje em dia os professores capacidade e recursos para fazer face a este tipo de desafios? Serão capazes de romper com práticas pedagógicas instituídas

e partir à procura de novas abordagens, novos instrumentos, novas metodologias que lhes exigirão, a eles próprios, uma nova aprendizagem? Aos seus próprios olhos, valerá a pena?

Ficamos com a impressão que é também muito disto que está em jogo quando encaramos a articulação entre a educação formal e a educação não- formal e as resistências dos agentes escolares à “abertura da escola” ou, como observávamos acima, quando isto coloca em questão as competências pedagógicas legitimadas (histórica e socialmente) dos professores.

Equilíbrio Projecto – Plano Escolar: conflito de competências a adquirir?

Por outro lado, sabemos que não é apenas ao nível das aptidões e estilos pedagógicos que os conflitos nesta matéria podem eclodir. É também ao nível das competências que a escola é socialmente suposta transmitir aos seus alunos. O seguinte trecho, extraído do texto que temos vindo a analisar, ilustra bem esta tensão:

« Maintenant, elle [la professeur] paraît en mesure de faire médiation entre ce qu'ils [les élèves] apprennent avec l'intervenant et à ce qui est à apprendre,... (2003 :202). »

É esta oposição entre o que eles aprendem e o que eles têm que aprender que cristaliza uma espécie de conflito de interesses entre uma lógica de aprendizagem “inata”, e uma lógica de aprendizagem “instituída” socialmente. Tanto mais que, como nos diz B. Charlot (1997), “aprender, é passar da não-posseção à posseção, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real” (cit in Garnier, 2003).

Ora, perante esta tensão, que opções se colocam ao professor? Que caminho seguir entre a aprendizagem desenhada pelos próprios alunos à luz das suas motivações específicas, dos seus interesses e necessidades pessoais (alavancados, deliberadamente, pela dinâmica de projecto), e o cumprimento de um programa socialmente contratado, o qual os professores são supostos fazer cumprir?

« C'est vrai que le niveau reste bas, mais c'est ce que je dis, on ne peut pas tout remettre en place en un an... Tant pis, s'ils ne savent pas ce que c'est un COD (complément d'objet direct), mais s'ils savent construire une phrase complexe avec une syntaxe correcte...» (2003 :208).

Esta opinião, de uma das professoras entrevistadas por Pascale Garnier, seria seguramente alvo de uma acesa discussão sobre as competências e responsabilidades dos professores, sobre a suas opções pedagógicas e programáticas e sobre a autonomia e liberdade que detêm sobre elas. Não faremos aqui essa discussão, mas podemos facilmente intuir a problemática nela incorporada e, **novamente, o que ela significa na articulação entre a educação formal e a educação não-formal.**

A crítica social: motor de transformação

Apesar do que está escrito para trás, a partir da leitura destes dois autores, não seria sensato terminar este texto sem deixar uma nota de positivismo. Ainda que difícil a articulação entre a educação formal e a educação não formal, ainda que rugosa a abertura da escola ao exterior, ainda que complexa a transformação imaginada nas práticas pedagógicas dos professores e na sua própria formação, estas não são no entanto hipóteses irrealizáveis. Apesar destes desafios, destas dificuldades bem concretas, o processo de transformação escolar não estagnou. Pelo contrário. A actividade crítica veiculada pelos seus próprios agentes educativos – professores e outros – não o permitem. Experiências como a que acabamos de apresentar em relação à dinâmica de projectos – assinaladas como experiências de privação relativa³ dos professores – induzem dinâmicas de acção, assentes numa crítica social justificada, numa lógica de denúncia pública constante.

Por outro lado, existem já, hoje em dia, um conjunto significativo de pequenas práticas, bem sucedidas, que demonstram ser possível transformar e adaptar os sistemas educativos actuais, no seu conjunto, sem que isso signifique necessariamente o fim de um modelo, ou sequer ameace o papel social atribuído institucionalmente à escola, o seu sentido social. O reconhecimento da educação não-formal e a articulação desta com a educação formal não será (ainda) uma causa perdida.

³ cit José Resende (aula da disciplina Políticas Educativas e Administração dos Sistemas de Educação, do Mestrado em Educação e Sociedade, 2004/2005)

- **Bibliografia**

- Carneiro, Roberto (2000), 2020: 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo – síntese do estudo, Lisboa,
- Castells, Manuel (2002), A era da informação: economia, sociedade e cultura - a sociedade em rede, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Garnier, Pascale (2003), Faire la classe à plusieurs – maîtres et partenariats à l'école élémentaire, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Giddens, Anthony (2002), As consequências da modernidade, Oeiras, Celta Editora.
- Vincent, Guy (1994), L'éducation prisonnière de la forme scolaire?, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.