

APRENDER É UM ASSUNTO PESSOAL: DA EDUCAÇÃO HIPERATIVA À EDUCAÇÃO CONTEMPLATIVA

Maria Inês Peceguina

inespeceguina@gmail.com

Clonlara School

Ana Carolina Mata

carolina.mata@clonlara.org

Clonlara School

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.093>

Introdução

Este texto resulta de uma revisão de literatura sobre a escola e a educação nas sociedades pós-modernas. Para além das referências teóricas, da investigação citada, resulta também da experiência pessoal das autoras, no território da psicologia da área da Educação e do Desenvolvimento, da investigação e do acompanhamento às famílias e crianças em projetos educativos nos quais a criança ocupa o lugar central no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, nas suas múltiplas dimensões (i.e., académico, cognitivo, social, pessoal, etc.).

Em síntese, e partindo tema da diversidade e da pluralidade da sociedade atual, explora a forma como o tempo, a falta de tempo, a massificação, a hiperatividade da sociedade, no geral, impede que a educação e a aprendizagem possam de facto ocorrer, de forma plena, com significado, considerando ao mesmo tempo a diversidade de um grupo e a singularidade de cada um que o constitui. Contrapõe a esta ideia de *educação hiperativa*, acelerada e obcecada por metas, classificações,

conquistas diversas em diversos conteúdos, a ideia da *educação contemplativa*. Esta, por oposição, caracterizada pelo tempo lento, orgânico, com significado e onde a verdadeira aprendizagem e desenvolvimento poderão surgir de modo consistente. Saberemos romper este ciclo? Ou manter-nos-emos em *eterno retorno*?

A Sociedade Pural e Diversa

Identidade e/ou singularidade? Dos não-lugares aos lugares.

Para além da pluralidade de diversidades (étnica, cultural, linguística, etc.) que se constitui, em si, como elemento distinto na caracterização do contexto educativo, não é possível que se pense e descreva o referido contexto, hoje, e se avalie o impacto desta caracterização na conceção e prática(s) educativas, sem considerar que o desafio não é inerentemente da escola, mas de toda a sociedade, de toda a educação.

E, nesta sociedade, na qual a escola se assemelha, talvez como nunca, a um grande espelho do que lá fora acontece, o maior desafio, propomos, é o de considerar, simultaneamente, o tecido do grupo, a identidade e a coesão do grupo, sem diluir a singularidade de cada elemento. Ou seja, o grande desafio, que é muitas vezes, na prática, um obstáculo quando se trata das relações e dos processos de ensino-aprendizagem - a sala de aula, a escola - é o de conferir significado às experiências de vida e de educação que têm lugar maior (ou tinham) noutros contextos de desenvolvimento, nomeadamente, a família e que agora estão centradas na escola.

O documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 6478/2017, 26 de Julho) é disso exemplo. Ou seja, se por um lado define e celebra a finalidade maior da escola como um organismo que deve, explicitamente, contribuir para o desenvolvimento da pessoa nas suas múltiplas dimensões, por outro, não é claro como é que na prática os professores devem (podem?) articular esta missão (mais uma) com as exigências, burocráticas, programáticas e classificativas que constituem o centro gravítico não apenas dos professores, mas dos alunos-pessoas. O desafio de conciliar a ação educativa para o coletivo, ao mesmo tempo que atende à singularidade.

Este desafio tem também expressão em muitas famílias, nomeadamente a valorização do desenvolvimento e sucesso da criança nas dimensões académicas e/ou cognitivas, a partir do momento em que a criança chega à idade escolar (por vezes, antes até). A criança, total, passa a ser a criança-aluna(o) o que se reflete por vezes em grandes

mudanças na organização do seu tempo, dos seus recursos, do seu direito fundamental, enquanto criança, ao brincar e ao movimento livre e determinado pela própria.

Assim, é como se existisse ao invés da abertura desejada, a pluralidade da diversidade, um efeito ou resultado de constrição. Em vez dos múltiplos lugares se constituírem como liberdade, como possibilidades para escolher e construir ou co-construir o seu projeto educativo, o seu desenvolvimento humano, o da criança, em articulação permanente com os outros, sobressai hoje um aperto. Um excesso. Uma pressa. Um não saber o que fazer com tantos diversos, tantos plurais, tantos critérios, tantos essenciais.

Byung-Chul Han (2014), numa reflexão sobre o conhecimento, de forma mais abrangente, identifica como consequência desta percepção de que tudo é possível, amplo e diverso, a desvalorização dos lugares. No contexto da escola e da aprendizagem acadêmica, em particular, assistimos a uma progressiva perda de valor, do lugar da escola, do lugar do professor, e também do lugar daquele que aprende, num processo paradigmaticamente de crescente passividade. Como se a aprendizagem, antes lugar de culto, e no qual a escola poderia imaginar-se *templo* e o aluno, *peregrino* (sem a conotação religiosa, mas sim do investimento pessoal, de significado), se tivesse metamorfoseado para um lugar de *exposição* ou *exibição* do conhecimento (os manuais, os programas, as metas, todos os descritivos teóricos, burocráticos, legais). Uma espécie de museu, desprovido de relação, de relações. Relações entre as pessoas; relações entre as pessoas e o conhecimento, a descoberta.

Na ausência de significado - aquele que aprende (incluindo o professor), não é autor do seu projeto, do seu processo. Transformou-se num *turista*. Nesta transformação, o *turismo*, por oposição à *peregrinação*, é gerador de *não-lugares*, um conceito introduzido por Augé (2009), para referir lugares (transitórios) nos quais a pessoa permanece anónima e onde a ausência ou falta de significado não permitem a construção de *lugares*. Heidegger (2008), através do conceito de *Dasein* (*ser-aí* ou *being-there*, na língua inglesa) propõe que a existência humana se define pela relação dinâmica entre, por um lado, a incorporação ou integração da pessoa num contexto com significado que permanece em background e, por outro, a descontextualização dessa integração quando o significado deixa de existir, ou nunca existiu. A impossibilidade para a relação dinâmica, autêntica, suspende o significado, o destino (projeto de vida) e o tempo de vida individual, a favor de uma imersão (fuga) no mundo do idêntico e anónimo.

Na cena educativa, esta perda de significado, entre outras razões, pode resultar do volume e velocidade com que atividades, tarefas, conteúdos que são propostos (ou impostos?) como metas, como elemen-

tares. Contudo, como não lhes é inerente a história, a memória e a identidade (de cada ser humano ali presente), diluídas no movimento do grupo, na exigência de a todos incluir e integrar numa monotonia e monofonia de eventos e trabalhos, trata-se de uma espécie de *profanação* da importância verdadeira de aprender, de conhecer, de melhorar, de evoluir, na abrangência maior de humano e co-habitante de um mesmo lugar que a todos (supostamente) pertence.

Na cena educativa, apressada, sufocada por objetivos e papéis, desritualizou-se e dessacralizou-se quase em absoluto, por um lado, o valor da pessoa que aprende (quem é, o que a motiva, o que a apaixona, o que a preocupa) e, por outro, o valor do conhecimento. Ou seja, progressivamente, e à medida que a organização escolar se transforma numa grande estrutura, fazendo convergir num mesmo espaço todas as crianças de uma determinada região, e que o acesso ao conhecimento deixou de estar contido num conjunto de instituições, entre elas a escola como lugar de destaque, perdeu-se tanto o valor da escola (o seu lugar *sagrado*), porque já não é a escola *dali*, como elemento da comunidade, onde as relações poderiam ser muitas vezes quase familiares, e cada um poderia ainda ser reconhecido na sua singularidade, como o valor do conhecimento, a celebração (rituais) do acesso a esse conhecimento. A celebração alegre da descoberta e da aprendizagem. Pela descoberta e pela aprendizagem em si mesmas.

Portanto o problema, que é ao mesmo tempo o desafio, talvez não seja o da multiplicidade, o da diversidade - línguas, linguagens, tradições, crenças, valores, etc., mas o do *desvalor*, primeiro, dessa singularidade, da pessoa na sua matriz, na sua história (que se perdeu, perdendo a sua alteridade e a do outro) e, segundo, o da relação com o conhecimento. Este último, talvez consequência da primeira perda. Ou seja, se a história pessoal não é para ser contada, celebrada, considerada no projeto educativo de cada um, o que importam outras histórias?

O Tempo

Da hiperatividade à contemplação

Não é expectável hoje, neste desfile apressado, que alguém se demore mais do que o funcionalmente necessário em qualquer conteúdo. Não se espera, nem se deseja ou permite, que aquele que aprende se alongue nas suas questões (ou sequer que as tenha). E quando se sobe a pirâmide, sempre na mesma direção e sem improvisos ou quedas, em confronto com a realidade, verificamos que a progressão foi muitas

vezes pouco além do básico, do mínimo, do medíocre. Tal ocorre devido à velocidade a que se espera que a aprendizagem ocorra. Ignorando e saltando apressadamente sobre o que já há muito sabemos que aprendizagem requer para que seja aprendizagem. *Tempo*. Para experimentar, pensar, assimilar, acomodar. A acumulação do exercício como se se tratasse de aprendizagens motoras (e até essas requerem todas as etapas antes referidas), mais não é que uma simulação, uma aparência. A criança-aluno ocupada com múltiplas tarefas e conteúdos de aprendizagem, de enriquecimento, de progressão, de aperfeiçoamento, não dispõe do tempo para beber, para aprender, verdadeiramente.

Não há também a expectativa de que a singularidade se manifeste muito para além da identidade de grupo (ou de subgrupo), já que a tendência é, e sempre foi, a de que as pessoas se agrupem em função de semelhanças, proximidade por identificação e, por esse motivo, pouco alterem ou incluam de diferente e inovador nas suas interações e relações, fenómeno que se observa logo no pré-escolar (Daniel et al., 2015). Ou seja, não obstante o território da escola, e da vida em geral, estar hoje povoado pela multiplicidade humana, e tal como antes se verificava considerando as diferenças dentro da mesma cultura (e.g., os da cidade *versus* os da aldeia; os mais ricos *versus* os mais pobres; os filhos dos médicos, engenheiros e advogados *versus* os filhos dos outros, etc.) na prática, são mais as situações em que as pessoas se organizam em grupos idênticos, dos que as de verdadeira comunicação e integração. Tal não significa que não seja desejável e que a escola não possa ter essa missão, também. Significa que para que tal aconteça é preciso, no entanto, que exista o tempo. Para estar. Para observar. Para contemplar.

Também consequência desta condição de *não-lugar* (Augé, 2009) em que a educação e as escolas em particular se transformaram, mas que, novamente, não são em si produtos da escola, mas antes manifestações de um estado geral, têm vindo a evoluir determinados padrões de problemas de saúde mental, entre eles, a hiperatividade (Polanczyk et al., 2007; CDC - Centers for Disease Control and Prevention, 2018). Um estado de agitação permanente, que mais do que inerente à criança, poderá ser do próprio do contexto. Dele consequência? (ver Smith, 2017, sobre a emergência da hiperatividade e défice de atenção em diferentes localizações geográficas). A medicalização da criança não a transforma intrinsecamente, apenas oculta o seu movimento, a necessidade do movimento. O contexto também não se transforma, e por isso inibe a possibilidade de transformação dos seus habitantes, neste caso, da criança.

Trata-se, portanto, de uma narrativa que se assemelha a um loop. E embora o *algoritmo* seja eventualmente simples na sua equação inicial, são tantas dimensões por onde se expande, tantas as dificuldades

que resultariam da mudança de foco do contexto para a criança, que qualquer movimento o pode ser apenas à superfície. Impessoal. Sem prejuízos maiores. Sem fraturas. Como se fosse sempre possível corrigir ou adaptar (o contexto) e não fosse às vezes inevitável e desejável destruir e criar de novo, completamente. Clarificando, o contexto da escola continua a ser um contexto essencialmente passivo, quieto, onde a liberdade para o movimento tem vindo progressivamente a diminuir; por outro lado, a criança, naturalmente ativa, precisa de mover o corpo, é no movimento que encontra a atenção, a motivação, a possibilidade para ter interesse, para aprender (Smith et al., 2011). O *comportamento de loop*, no qual permanecemos sem disso estarmos ativamente conscientes assemelha-se de certa forma ao conceito de *eterno retorno* recuperado por Nietzsche (2016), ou talvez melhor ao pensamento de Camus, no Mito de Sísifo (2020), onde o autor explora a natureza recorrente da existência, a repetição dos mesmos processos, dos mesmos erros. No contexto da escola, da educação, da sociedade, são múltiplos os eternos retornos não obstante as mudanças à superfície, ou seja, nas condições físicas ou qualidade das estruturas, nos equipamentos, nos materiais. Porém, o processo da comunicação, do ensino, mantém-se num registo muito próximo do que se encontra na origem da conceção de escolaridade obrigatória, no final do Séc. XVIII e início do Séc. XIX (Melton, 2003).

Por oposição a este funcionamento em *loop*, cego, Nietzsche, no Crepúsculo dos Ídolos (1970), salienta a importância de uma *Pedagogia da Visão*, atribuindo ao professor, a que acrescentamos *educador*, integrando todos os elementos significativos na vida de uma criança que adquirem pelo seu significado o papel de *modelos* adquirindo assim um poder especial para ensinar a criança, três responsabilidades essenciais, sendo a primeira de interesse para esta reflexão. Trata-se de responsabilidade para *ensinar a ver*. Este ato de *ver*, consiste essencialmente num treino da atenção, que habitua o olho à serenidade, à paciência, ao gradual, para uma contemplação profunda, uma visão e uma existência lenta e demorada.

É através desta aprendizagem que pode desenvolver-se, depois, a possibilidade para uma *vita contemplativa* (Arendt, 1998). Na terminologia atual da psicologia e da educação, tais habilidades serão talvez o equivalente, em parte, à *auto-regulação* e *inibição do impulso* (Bernier et al., 2010). Embora vá muito para além disso. Ainda assim, em termos comportamentais, significa que a pessoa é capaz de *não* reagir imediatamente a um impulso, a um estímulo (seja ele externo ou interno), utilizando estratégias que ou inibem ou regulam esse impulso. A pessoa em hiperatividade, ao contrário, não é capaz de desenvolver uma ação livre, voluntária. Não é capaz de observar e decidir, o que resulta numa

forma passiva de ação (Bronson, 2000).

A importância desta questão para este texto traduz-se, por um lado, no facto de ser cada vez mais frequente a prevalência de crianças diagnosticadas com hiperatividade (CDC, 2018), por outro, no facto desta situação transcender, como antes referido, o contexto da escola, sendo uma espécie de traço identitário da sociedade pós-moderna (Witta & Parish, 2008). Mais uma vez, não se trata de um problema da escola em si, mas de um problema do contexto que reúne em si demasiadas propostas e missões.

Escolarização e Educação, Dois em Um?

A redução de outros lugares de educação, não escolarizados, fora da escola

Num mundo que se caracteriza pela participação no trabalho em doses diárias que ocupam quase todo o tempo vigil (acontecendo o mesmo relativamente a tempo da criança na escola), a importância de outros lugares onde a criança pode aprender ganha menos expressão. Embora existam e existam programas educativos, a forma como se articulam com a escola e também a forma como muitos operam é semelhante em termos de linguagem. Existem, aparentemente, poucas possibilidades para que criança e o jovem aprendam através de outras linguagens, sem a orientação, regulação, supervisão, observação e validação do adulto. Mesmo nas atividades em tempo de férias, prevalece um registo essencialmente escolar, segregado pelas diferenças etárias, com uma qualquer finalidade de ensinar qualquer coisa e raramente com um propósito meramente de descanso, de ócio, de contemplação.

Considerando também este elemento, o da ausência de tempo e de espaço de existência fora da esfera do trabalho (no caso do adulto) e da escola (no caso da criança) que é uma espécie de matriz invisível e de que pouco se fala, não será tanto a escola que se alargou no seu território. Não será tanto a diversidade e a multiplicidade. Pelo contrário, embora em edificação mega, a educação e a escola comprimiram-se, fazendo convergir para esse seu espaço fechado e vigiado as várias escolas que antes existiam no contexto de outros lugares e momentos de educação e de aprendizagem, tais como a casa, a família, a comunidade, a rua. As várias singularidades. Se tomarmos este elemento de uma forma objetiva, o da ausência de tempo de qualidade em quantidade suficiente, prioritário, para acompanhar a criança no seu projeto escolar e educativo, então, ao contrário do que Nóvoa (2009) antes propôs, tal-

vez não tenha sido a escola que(m) transbordou, mas a sociedade que o fez. Uma e outra hipótese, sugerimos, não se excluem mutuamente.

Assim, o que transbordou foi talvez o modelo social, económico, político, arrastando consigo a estrutura primordial da família e da comunidade, do local. De tal modo que, hoje, cabe a muitas escolas, para além da instrução, que continua a desenvolver-se essencialmente nos mesmos moldes que a escola de massas (Brown, 1990) e/ou meritocrática, nutrir também de alimentos e de afetos quando um e outro não são possíveis ou em doses satisfatórias, mínimas, essenciais, nas famílias.

O que transbordou, e que coloca o desafio da mudança num outro patamar, foi a existência educativa, o desenvolvimento da pessoa noutra lugar e noutra registo que não seja o da escola, ou da pós-escola (centros de estudos, atividades de enriquecimento curricular e outras atividades estruturadas e organizadas por adultos), que tantas vezes se derramam ainda para dentro da casa, os trabalhos para casa (TPC), num tempo supostamente privado e de brincadeira da criança, reconhecida-seu por direito.

A realidade social e cultural, que é plural, diversa, poliglota, contém em si também este elemento que não é da escola, intrinsecamente, mas que resulta numa escola que se confunde e que se desnorteia. Que atua constantemente em múltiplas tarefas. Escola hiperativa. Que embora teoricamente saiba que a pessoa deve ser o centro, e é por isso que existe já referido Perfil dos Alunos (2017), acumula a função de instruir, minimamente, aprendizagens essenciais, e ainda de preservar e expandir competências, aprender a aprender, aprender ao longo da vida, compreender, aplicar. Naturalmente que estas múltiplas funções se atropelam conduzindo a que os professores ou assumam apenas algumas tarefas em concreto, ou sucumbam ao excesso, *burnout*.

O Sistema à Deriva

É nos lugares mais pequenos, ao largo, em pequenas ilhas que se podem encontrar o Norte

Numa abordagem sublime, pelo modo como mobiliza estes movimentos, Aviram (2010), refere que situações como a que nos encontramos atualmente, isto é a dificuldade para responder às necessidades e características da sociedade, são sintomáticas dum sistema disfuncional e completamente à deriva face à realidade para o qual foi criado.

Utilizando a metáfora do navio danificado (e antigo, mesmo que de

aspecto renovado ou modernizado na sua estrutura/arquitetura) descreve como os *capitães, oficiais e decisores*, não foram ainda capazes de reconhecer a nova natureza desta realidade tempestuosa e como são incapazes de identificar objetivos claros e consistentes. Neste des-norte, simulam desesperadamente o salvamento, mas as tentativas de navegação são semelhantes a um conjunto de mudanças superficiais e reformas intermináveis e repetidas do sistema. Estas mudanças, tornaram-se, como sabemos, quase ritualísticas, parte normal da atividade educativa em quase todos os sistemas educativos ocidentais nas últimas duas gerações. As reformas são descritas como holísticas, ou sistêmicas, com a finalidade de melhorar a mudança de paradigma. No entanto, uma vez que estas revisões não respondem às verdadeiras causas, às razões fundamentais desta crise, não são nem reformas, nem sistemáticas. Mais grave ainda, contribuem para a manutenção dos paradigmas obsoletos, inflamando cada vez mais a situação de emergência do sistema, cada vez com menos esperança, menos possibilidades a cada nova tentativa que falha. Cada revisão curricular, reforma, reorganização, perfil do aluno do futuro, etc.

O autor propõe que esta situação é de natureza objetivamente irreversível. Este *barco* não serve. É um *lugar não-lugar* (Augé, 2009). Sem identidade. Este sistema, não serve. Mantê-lo corresponde a um suicídio, metafórica e literalmente. Há evidência um pouco por toda a parte (OECD, 2017). Futuros comprometidos logo na infância. Há cada vez mais *meninos ao mar* que são mais tarde jovens e adultos e famílias, à deriva. E há mais ainda os que permanecem num silêncio, num balão, que é apenas uma superfície que envolve um nada. No seu interior, terminada a viagem, 12 anos (no mínimo), só de ida, a estas pessoas-alunos-balão, cujo percurso foi sempre ali na fronteira, sem cair, mas sem entrar, verdadeiramente, resta muito pouco. Poucas ferramentas, poucas competências, pouca autoestima, pouco de tudo. Por outro lado, é também uma profecia que se cumpre e que assim, através desta massa humana jovem, mas incapaz, jovem, mas de fracos sonhos e desejos, mantém tudo na sua devida ordem. Num ter-de-ser. Um navio semiafundado no lugar da esperança.

Assim, não se trata de uma preocupação nova, nem de um novo desafio, mas de um desafio que aí está, já há algum tempo, mas que todos, um pouco mais ou um pouco menos, tememos verdadeiramente enfrentar.

A escolarização, tal como acontece na sua dimensão *mainstream*, não é compatível com este tempo social, cultural, económico, ideológico. Individual. Não é compatível com a velocidade das mudanças da revolução tecnológica e digital e, por “contágio”, com as mudanças nas interações e nas relações entre as pessoas, em particular, as que nasceram já no tempo dessa (desta) revolução. Mesmo sem referências

bibliográficas exaustivas, basta-nos um olhar mais ou menos atento, uma *pedagogia da visão*, (Nietzsche, 1970) para que identifiquemos os elementos óbvios que denunciam a transformação do(s) contexto(s) de interação.

A maiorias dos lugares de possibilidades para interagir, da família, à escola, aos espaços públicos, antes diádicos, do um-para-um, ou do grupo em ligações comunicativas mais ou menos diretas, jogam-se agora em movimentos de triangulação: o “eu” - o espaço digital e virtual - “o outro”, por vezes o “eu” - o espaço digital - o “eu”. Resulta deste novo “parceiro” que tudo se transformou ainda sem sermos exatamente capazes de dizer como, em que medida, em que extensão. Os mais “clássicos” acenarão para a importância e o lugar insubstituível da pele, do contacto físico, da relação física. Os menos, abrirão a porta ao desconhecido, novos algoritmos, à inteligência artificial e as suas múltiplas evoluções. É essa incerteza que melhor define o paradigma atual. Incluindo o da educação. A pluralidade. O pós-modernismo. A globalização. Múltiplas línguas. Múltiplas linguagens. Navegamos do bem e do mal, o certo e o errado, para o bom e o mau, para o “nestas circunstâncias”, que o são para cada um, em cada momento. Primam o respeito pela diferença. A natureza, que somos todos, afinal, homens-animais, afinal. A sustentabilidade transformada em questão de sobrevivência. Não o foi sempre? E com ela, o que antes poderia ter sido natural, é agora imediato.

Neste cenário dantesco e, simultaneamente, de enormes possibilidades, onde e como é que se conceptualiza a escola? Como é que a escola, cuja génese em Portugal e em tantos países do mundo, remonta ao modelo industrial, massificado, orientado para a identidade de grupo e para a produção de um conjunto de ferramentas e saberes comuns, consegue adaptar-se a este desafio? À singularidade e ao global. É possível? E desejável?

O objetivo último deste texto é contribuir para uma reflexão crítica, sobre essa possibilidade, respondendo antecipadamente que sim, que é possível. Mas sem resposta sobre se é definitiva ou definitivo qualquer modelo. O que a melhor caracteriza, esta escola pós-moderna, numa perspetiva mais macro, tal como tem vindo a acontecer no mundo do trabalho, é o facto de já não operar no espaço delimitado pelo edifício escolar. O espaço físico.

A escola, não a do futuro, mas de agora, do presente (a necessária?) é a escola que é plural nos lugares que ocupa ou de onde parte. É a verdadeira comunidade de aprendizagem. Que ainda assim pode ter uma base. Uma casa. Uma espécie de ponto de partida. Mas que não se esgota nessa casa. Compreende todos os lugares possíveis, reais e existe e desenvolve-se a partir de necessidades, interesses, objetos e ferramentas reais. Não é um laboratório. Não é um lugar de preparação. Porque *preparar para* implica *a priori* saber (aproximadamente) para o

que se prepara. E neste momento, trata-se de uma equação complexa, que acrescenta este fator de imprevisibilidade aos múltiplos fatores humanos que por si só já são complexos e imprevisíveis. O melhor que a escola ou a educação que conta, também, com a escola, pode fazer, é *capacitar para*. A educação que é necessária, agora, é a que atende, verdadeiramente, às necessidades de quem se propõe a preparar. Crianças, jovens e adultos. Em contexto real.

Em existência paralela às escolas *mainstream*, coexistem outras escolas e modelos educativos que já funcionam numa lógica mais consistente com este novo paradigma. São as escolas que têm uma identidade pedagógica e que são escolhidas intencionalmente pelas famílias por causa dessa identidade. Uma intencionalidade que se estende para além dos conteúdos e dos programas. Nestas escolas, existe esse projeto de identidade, de singularidade, de pessoa. Estas escolas, porém, no contexto português, não só são uma exceção, em número, como ainda só conseguem manter a sua ação durante os primeiros anos de escolarização. A partir de um determinado momento, sobretudo o 2º ciclo, extinguem-se na sombra gigantesca dos programas, das metas, dos currículos, das aprendizagens essenciais. E, sobretudo, das avaliações que convertem de uma forma evidente e indiscutível a aprendizagem numa corrida a classificações, num processo perverso de memorização vazio, aniquilando o prazer pelo conhecimento e o tempo, o tanto tempo, tempo contemplativo, que é necessário para que a aprendizagem ocorra em condições. Ou que ocorra, de todo.

Estas escolas reclamam para si a denominação de *livres e democráticas*, desenhando-se na verdadeira (ou original) aceção de *curriculum* (o percurso de vida, *tempus fugit*). A mais antiga, e ainda em funcionamento, nasceu em Suffolk, Inglaterra, *Summerhill*. Outras, bastante populares no contexto das abordagens alternativas, existem sobretudo nos países de língua inglesa, tais como a(s) *Sudbury Valley School(s)*.

Da Educação Baseada no Medo, para a Educação Baseada na Confiança

A motivação intrínseca e a educação autorregulada (*Self-directed education*)

Nos últimos anos, alguns movimentos têm vindo a chamar a atenção para o facto de, tal como os adultos, as crianças dispõem de um conjunto de ferramentas para a aprendizagem, sendo a mais importante, talvez, a *motivação intrínseca* (Deci & Ryan, 2010). Em vez de

colocar o foco na escolarização, defende-se uma visão mais abrangente, de *educação* no sentido integral. Esta educação é entendida como o somatório de todas as aprendizagens que permitem que uma pessoa possa desenvolver a sua vida de uma forma significativa e satisfatória. Inclui as aprendizagens mais *básicas* (andar, falar, regular as emoções), e também as mais complexas (aqui, poder-se-ia incluir novamente a regulação das emoções; pensamento crítico, tomada de decisões, etc.)

Diz também respeito às competências e valores que são específicos de cada cultura e que definem as competências básicas ou essenciais que qualquer pessoa deve adquirir. Para além deste *racional comum*, prevê ainda que se codesenvolvam um conjunto de competências, experiências e conhecimentos que são de nível individual, singular, e que distinguem cada pessoa dentro da sua cultura e do seu grupo de pares. Desta singularidade, resulta diversidade, a diversidade que é preciso respeitar, valorizar, promover, pois à semelhança da teoria da evolução será talvez desta diversidade que resulta uma maior capacidade do ser humano para se adaptar a diferentes circunstâncias e necessidades, e para produzir e criar, para inovar.

Ao nível do sujeito, é também este conjunto de aprendizagens que definem a diferença, o singular e único, por contraste ao comum e coletivo.

O conceito de motivação intrínseca está também associado ao de *educação autorregulada* (ou dirigida; *self-directed education*), um conceito introduzido pelos mesmos autores (Deci & Ryan, 2012) e popularizado na última década por Peter Gray (2011), através da recém-criada *Alliance for Self-Directed Education* (2019). De forma sintética, considera-se que a educação autorregulada é aquela que resulta de atividades que são escolhidas pelo próprio e das experiências de vida da pessoa, independentemente destas experiências serem ou não deliberadamente desenhadas com a finalidade de educar. Assim, refere, de acordo com Gray (2011) embora possa também incluir aulas ou lições, se forem livremente escolhidas pelo aluno, a maioria da educação autorregulada não acontece desta forma, mas antes através das experiências de vida do dia-a-dia, motivadas pelos interesses próprios, e nas quais a aprendizagem se caracteriza mais como um processo, do que como um produto.

Na base deste processo, são referidas dimensões como a *curiosidade*, o *brincar* e a *sociabilidade*, capazes de promover uma série de tentativas, comportamentos, que permitem e facilitam a aprendizagem. É importante notar que não há sempre a intenção objetiva e consciente de aprender alguma coisa.

Este tipo de aprendizagem define-se também por oposição à educação convencional - imposta e compulsiva - que não considera o interesse e motivação do próprio, orientando-se através de uma lógica

de punição e recompensa (as classificações, os rankings, a própria cultura de pares que é condicionada pela classificação de cada aluno). Na educação convencional, há também uma tendência a valorizar a conformidade, em vez da singularidade e os *impulsos* naturais da curiosidade, do brincar e da sociabilidade, tendem a ser suprimidos, em vez de cultivados.

O terceiro elemento que caracteriza e distingue a educação autorregulada e porventura o mais controverso e inovador (embora o não seja, de facto) é o facto de cada vez em maior número, corresponder a um percurso educativo de crianças em idade escolar cujas famílias escolheram não realizar um percurso de educação compulsiva, a escola convencional, mas, em vez disso, permitem que sejam as crianças a regular (ou co-regular) toda a sua educação. Ou seja, as famílias que optaram por escolas que apoiam os objetivos das crianças e dos jovens, os seus próprios interesses e que não lhes impõem um currículo. Outra forma de concretizar esta opção será através da educação em casa (Ensino Doméstico ou *Homeschooling*), através do método popularizado como *unschooling*, e que consiste em permitir que as crianças sigam os seus interesses e motivações, construindo o seu próprio currículo.

Em síntese, e como propõe Khost (2019) num artigo sobre os conceitos e a escolha das palavras quando se trata de discutir escola e educação, mais do que mudanças nos métodos, nos procedimentos, na pedagogia, trata-se de uma mudança de paradigma que assume que qualquer criança saudável, que faça parte de um ambiente saudável (essencialmente, relações de qualidade), está naturalmente disponível e apta para a aprendizagem. Em vez de temer que a criança não aprenda um determinado conteúdo, num determinado tempo, o adulto acredita, confia na criança e age de forma a dar à criança os recursos de que esta precisa e que ativamente solicita. Trata-se de outro sistema de crenças, na sua base. Tome-se o caso da leitura. Na escolarização convencional, coerciva, o adulto tem medo e pergunta(-se): - *Mas e se eles não aprenderem a ler?* Ou seja, o adulto assume que se a criança não for coagida a seguir um determinado processo que não seja por si regulado, esta aprendizagem (e outras) poderão ou não ocorrer, ou ficar seriamente comprometidas. No caso da conceção assente na confiança, o adulto considera que: “desde que o ambiente seja estimulante, seguro, de confiança, saudável, a criança vai aprender a ler quando encontrar a motivação para isso, o seu *projeto de leitor*”.

Conclusão-Discussão

Aprender é um assunto pessoal

Num debate recente integrado no contexto de uma peça de teatro escrita e interpretada por professores, com estreia em Janeiro de 2020 no emblemático Teatro São Luiz, PROFESSAR (Soares & Duarte, 2020), o Professor Catedrático Rui Canário (2018), confrontado com a questão recorrente *do que é preciso mudar na escola*, considerou que o problema, não seria o da mudança, mas exatamente o contrário, *o que não mudou*. A discussão foi complexa, trazendo a cena vários elementos, vários lugares de enorme confusão, tais como: a massificação, a avaliação em torno de classificações e de *rankings*, a acumulação de papéis que o sistema atribui à escola e aos professores, resultando numa asfixia e impossibilidade para fazer o que sentem que é a sua principal responsabilidade, ensinar; o tempo, a ausência de outro tempo e a enorme diluição das fronteiras entre a educação e a escolarização, como se uma e outra fossem a mesma coisa.

O propósito desta encenação foi a de trazer alguns elementos para uma reflexão crítica sobre a aprendizagem no contexto da escola e, considerando o propósito deste texto, este último elemento é de particular importância: o tempo. “A educação não pode ser toda escolarizada”, reforçava Canário. “Se calhar, é mesmo preciso acabar com a escola, com esta estrutura, com esta lógica...”, acrescentava. Aviram (2010) é consistente com esta observação, tal como Gray (2011) e outros autores que se têm dedicado a estes temas. Desta conclusão, emerge necessariamente a questão: *Como?*

Trata-se de uma mudança conceptual, social, de base interna, de núcleo. Trata-se de um novo paradigma. Considerando os estudos da psicologia social sobre a influência, a obediência, o conformismo desde os mais antigos (e.g., Moscovici, 1981), até aos mais recentes (e.g., Schiefer & van der Nol, 2017), poderíamos sugerir que essa mudança, ou melhor, essa metamorfose que, supomos, dará origem a outra coisa, virá necessariamente não da escola, do sistema, mas das minorias coesas. O sistema (não apenas a educação, mas a sociedade) tende sempre a manter mais ou menos a mesma lógica, com pequenas mudanças que permitam manter tudo na mesma. O princípio da homeostasia (Cannon, 1929), ou do eterno retorno (?)

Talvez fosse importante que os movimentos periféricos e que têm vindo a assumir alguma expressão nos últimos anos: homeschooling, aprendizagem autorregulada, parentalidade consciente, comunidades de aprendizagem, alimentação e habitação sustentável, só para dar al-

guns exemplos, fossem alvo de estudos sérios. A maioria do que sabemos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem resultou (e resulta) de estudos essencialmente Norte Americanos, com crianças escolarizadas. Se há estudos que demonstram que as crianças não apenas trazem a motivação e o interesse genuíno para aprender, mas que dispõem também de ferramentas para gerir a sua aprendizagem, sendo capazes de fazer escolhas e definir os seus projetos, então qual é a finalidade de ensinar a todas o mesmo, no mesmo momento?

Não deveria o professor ser um mestre, um guia? Não deveriam as crianças ter mais controlo sobre o seu processo de aprendizagem, sobre o seu tempo, sobre a sua vida? E se os professores pudessem trabalhar com pequenos grupos, acompanhar o desenvolvimento das crianças, criar raízes e crescer também nas comunidades?

Na base, todas estas questões trazem o elemento do *significado*. Aprender é um assunto pessoal. E ensinar também. Um e outro deviam alimentar-se, funcionar em autorreforço. Aprender é um assunto pessoal. Han (2019), indica que um dos elementos que caracteriza a sociedade pós-moderna é a incapacidade para fechar ciclos, para *deixar morrer*. Para reconhecer que uma coisa terminou e, assim, avançar noutra direção. Uma mudança absoluta. Pode ser *disto* que se trata. A escola tal como existe, ou como tem vindo a existir desde o seu nascimento, foi uma conquista muito importante. Não podemos continuar, no entanto, a defender a escola porque alimenta as crianças que não têm pequeno almoço, ou porque ali encontram pai e mãe, segurança. Esses papéis não podem ser assegurados pela escola, não mais. Aprender é um assunto pessoal. Se entrarmos era digital adentro, e não é possível que não se entre, faz cada vez menos sentido toda esta dinâmica: “dar a matéria” foi importante quando não existiam outros que a possuíssem e a pudessem *partilhar*. A sociedade transformou-se. A escola também. Mas na sua natureza, na sua dialética, na sua essência, permanece exatamente na mesma.

Referências

Alliance for Self-Directed Education. (2019). *What is self-directed education?* <https://www.self-directed.org>

Arendt, H. (1998). *The human condition*. University of Chicago Press.

Augé, M. (2009). *Non-Places: An introduction to supermodernity*. Verso.

Aviram, A. (2010). *Navigating through the storm: Reinventing education*

for postmodern democracies. Sense Publishers.

Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81, 326-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early-childhood: Nature and nurture*. The Guilford Press.

Brown, P. (1990). The "third wave": Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11, 65-85. <http://doi.org/10.1080/0142569900110105>

Camus, A. (2020). *O Mito de Sísifo*. Livros do Brasil.

Canário, R. (2018). *Educação para todos: Os invisíveis, os discriminados e os outros*. Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Educacao_para_Todos.pdf

Cannon, W. B. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiological Reviews*, 9, 399-431, 192.

CDC – Centers for Disease Control and Prevention (2018). National prevalence of ADHD and treatment: New statistics for children and adolescents, 2016. <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/features/national-prevalence-adhd-and-treatment.html>

Claxton, G. (2012). *Virtues of uncertainty*. <https://aeon.co/essays/a-life-of-tests-is-no-preparation-for-the-tests-of-life>

Daniel, J. R. Santos, A. J., Peceguina, I. & Vaughn, B. E. (2015). Affiliative structures and social competence in Portuguese preschool children. *Developmental Psychology*, 51, 905-912. <http://doi.org/10.1037/a0039425>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. <http://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0467>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416-436). Sage Publications Ltd. <http://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>

Despacho nº 6478/2017, 26 de Julho. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação; Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Gray, P. (2011). The evolutionary biology of education: How our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today. *Evolution Education, and Outreach*, 4, 28-40. <http://doi.org/10.1007/s12052-010-0306-1>

Han, B. C. (2014). *A sociedade do cansaço*. Relógio de Água.

Heidegger, M. (2008). *Being and time*. Harper Perennial Modern Classics.

Han, B. C. (2019). *Topologia da violência*. Relógio de Água.

Khost, A. (2019). The Misuse of Words. *Tipping Points*. <https://www.self-directed.org/tp/misuse-of-words/>

Melton, J. V. H. (2003). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1981). Toward a theory of conversion behaviour. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 13, 209-237.

Nietzsche, F. (1970). *O Crepúsculo dos Ídolos*. Edições 70.

Nietzsche, F. (2016). *The joyful wisdom*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-18. <http://doi.org/10.1176/appi.ajp.164.6.942>

OECD (2017). *Children & young people's mental health in the digital age: Shaping the future*. <https://www.oecd.org/health/mental-health.htm>

Polanczyk, G. V., de Lima, M. S., Horta, B. & Rohde, L. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164, 942-948.

Schiefer, D. & van der Nol, J. (2017). The Essentials of Social Cohesion: A Literature Review. *Social Indicators Research*, 132, 579-603. <http://doi.org/10.1007/s11205-016-1314-5>

Smith, M. (2017). Hyperactive around the world? The history of ADHD in global perspective, *Social History of Medicine*, 4, 767–787, <https://doi.org/10.1093/shm/hkw127>

Smith, A. L., Hoza, B., Linnea, K., McQuade, J. D., Tomb, M., Vaughn, A. J., Shoulberg, E. K. & Hook, H. (2011). Pilot physical activity intervention reduces severity of ADHD symptoms in young children. *Journal of Attention Disorders*, 17, 70-82. <https://doi.org/10.1177/1087054711417395>

Soares, L. & Duarte, S. (2020). *Professar. Teatro Meia Volta e Depois à Esquerda Quando eu Disser & Teatro São Luiz. Teatro São Luiz.*

Witta, M. D. & Parish, T. G. (2008). ADHD in young adults. *Clinician Review*, 18, 30-32. <https://www.mdedge.com/clinicianreviews/article/72275/mental-health/adhd-young-adults>