

A ESCOLA, A RECTA E O CÍRCULO*

«Faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar»

Hannah Arendt

Normalmente, os colóquios propõem um tema em regime afirmativo. Pede-se então ao orador convidado para discorrer sobre um conceito, um acontecimento, um autor, um objecto. Desta vez, pelo contrário, o tema proposto tem a natureza de uma interrogação. Os organizadores deste colóquio formularam uma pergunta e pediram-me para lhe responder: *estaremos a caminhar para uma escola de sucesso?*

Não sei se esperavam de mim uma resposta firme, decidida, resolutiva. Se tivessem convidado um técnico do Ministério da

* Com ligeiras alterações, este é o texto de uma comunicação apresentada ao Encontro de Professores de Matemática subordinado ao tema «Ensinar/Aprender Matemática. Que Presente? Que Futuro?», promovido pela Associação dos Professores de Matemática (APM) e realizado no Fórum da cidade da Maia, de 12 a 13 de Setembro de 1995.

Educação, ele traria números, estatísticas, elementos quantitativos para vos responder. Ao convidarem-me — a mim que não sou funcionária do Ministério da Educação mas professora (a minha lealdade é outra, a minha responsabilidade é para com o saber e não para com o poder, o meu ministério professo são os alunos e não qualquer estrutura do aparelho de estado) — a possibilidade de uma resposta dessa natureza fica naturalmente adiada.

Mas, por outro lado, este encontro é organizado por professores de Matemática. Ora, por mestria e dever de ofício, os professores de Matemática estão habituados a *resolver* problemas. O primeiro passo é pôr os problemas em equação, substituir as *formulações* plurívocas (equívocas) da língua natural pelas *fórmulas* unívocas e precisas da linguagem matemática. Efectuado esse delicado trabalho de tradução, se se seguirem com rigor todas as regras do cálculo, obtém-se um *resultado* firme e indiscutível. Sabemos que a operatividade dos símbolos se desdobra na forma de tornar acessível a própria ciência dos números. Como professores de matemática, podeis até praticar um método de ensino da matemática por resolução de problemas. Por outras palavras, vós, professores de matemática, tendes a experiência da *sucessão* dos problemas: *caminhar* dos problemas mais fáceis para os mais difíceis. E tendes a experiência do *sucesso* na *resolução* dos problemas: problemas resolvidos, abandonados, esquecidos.

Eu, pelo contrário, venho da filosofia e a experiência que tenho é exactamente inversa: problemas imensos, inesgotáveis problemas, problemas eternos. Problemas não equacionáveis. Problemas que os filósofos se não cansam de tentar pôr em equação mas que lhes resistem sempre, que comportam muitas soluções ou que são sem solução. Por exemplo: «o que é o número?»

Também as ciências humanas gostariam de pôr em equação os problemas de que se ocupam. Mas, ao contrário da matemá-

tica e tal como a filosofia, as ciências humanas têm de trabalhar na língua natural. O seu esforço primeiro é por isso o de procurar esclarecer o significado de cada termo que usam (a História ocupar-se-á com a clarificação do conceito de feudalismo; a Psicologia procurará determinar o que é a inteligência; a Política enfrentará as ambiguidades da palavra democracia, etc.). É que, por mais importantes que sejam para a nossa vida, estas questões não podem ser postas em equação. As perguntas pelo que é não podem nunca ser postas em equação. Daí que o trabalho das ciências humanas se resuma, em grande parte, ao esclarecimento dos conceitos que permitem pensar os seus próprios objectos. Caso contrário, isto é, sem esse esforço de clarificação, há uma derrapagem constante do sentido.

Assim sendo, às chamadas «ciências da educação»¹, parentes mais ou menos próximas das ciências humanas, competiria esclarecer o significado de termos como ensino, formação, instrução, educação, escola, professor, sucesso e insucesso escolar. Na ausência desse esclarecimento conceptual grassa a mais lamentável e generalizada confusão. Acresce que, a admiração pela matemática, a ignorância relativamente ao estatuto epistemológico das ciências humanas a cuja família a formação de muitos dos seus praticantes os torna estranhos, leva por vezes os especialistas das ciências da educação ao delírio da medição, da quantificação, do cálculo (médias, medianas, desvios padrões, correlações)². É então confrangedor constatar que esses especialistas pouco se preocupam em saber o que está a ser medido. A sua admiração pela matemática pode mesmo levá-los a decretar, como Binet, que a inteligência é aquilo que os seus testes medem...

Mas é verdade que as questões que se colocam às ciências humanas (e, por consequência, às chamadas ciências da educação) não podem ser definitivamente resolvidas. Por mais importantes que sejam para a nossa vida (o que é a inteligência, o que é a democracia, o que é a educação), essas questões não podem ser re-

solvidas de uma vez por todas, abandonadas, ultrapassadas, esquecidas. As questões de que se ocupam as ciências humanas (e portanto também as ciências da educação) são questões recorrentes, que regressam sempre, incessantemente. São questões intrinsecamente complexas (não redutíveis ao simples) e significativas (que estão na dependência da atribuição de significado pelo sujeito que lhes pretende responder). Questões não equacionáveis portanto.

Quero eu dizer com isto, como compreendem, que não posso propor-me *resolver*, nem tão-pouco *pôr em equação*, a questão — não equacionável — que me colocaram!

Também não gostaria de me limitar a dar-vos a minha *opinião*, o meu *ponto de vista*. Estamos fartos de debates de opiniões, debates de surdos, falsos debates. Actividade tão pouco interessante quanto banalizada pelo recurso intensivo a que a fórmula tem vindo a ser sujeita pelos *media*: debates em que cada um diz o que lhe (a)parece, em que cada um se sente no direito de dizer aos outros o (pouco) que vê do seu particular, pequeno e acanhado ponto de vista. Não há qualquer esforço de clarificação. Então, a discussão reduz-se ao confronto agressivo dos pontos de vista. O debate é o mero suporte de opiniões inquestionadas. O que está em causa não é obviamente que cada um tenha o seu «ponto de vista» particular, subjectivo, contingente, que cada ponto de vista condicione a «perspectiva» que pode ter o sujeito nele colocado. O que está em causa é que, para que o debate possa ser produtivo e esclarecedor, o que importa é que cada sujeito determine o seu ponto de vista, e não que seja determinado por ele.

Ao aceitar o vosso convite, o meu objectivo é pois muito delimitado. Procurarei apenas mostrar as dificuldades que há em tentar pôr em equação uma questão como a que me foi colocada. O que implica um esforço para tornar mais clara essa questão, iluminá-la, explicá-la³, desdobrá-la nos seus elementos

constitutivos, *dar a ver* as (sub)questões que ela comporta, esclarecer os termos que a compõem, as relações que os ligam.

Tomemos pois a questão em causa: «*Estaremos a caminhar para uma escola de sucesso?*»

Primeiro elemento — «estaremos a caminhar»

Podíamos estar parados e pensar que estávamos a caminhar?

Podemos estar a caminhar sem saber que estamos a caminhar?

Podemos estar a caminhar sem saber para onde?

Será que somos donos dos nossos passos?

Nós, professores, temos muito esta experiência. Algo vai mal nas nossas escolas, algo *caminha* mal. E nós vamos também, arrastados na sucessão dos dias e das tarefas urgentes. Como gostaríamos que as coisas fossem de outra maneira! Como tentamos não ir por aí, construir o nosso próprio caminho! Mas, em que medida, no meio dos caminhos já traçados (das nossas escolas), podemos construir o nosso caminho (de professores)? Será possível fechar a porta da sala de aula e ser a fonte absoluta do sentido nela construído?

Segundo elemento — «para uma escola de sucesso»

Trata-se do sucesso da *escola* ou do sucesso dos *alunos* da escola? (termo que não aparece na pergunta).

Dir-me-ão que o sucesso da escola é o sucesso dos seus alunos!

Será sempre assim? Não é verdade que, tantas vezes, o que interessa é que o ano escolar se *passe*, que se dêem as aulas, que tudo *corra* bem, que tudo *suceda* como sempre. Dão-se as aulas, dão-se as «notas», os alunos e os professores *vão* para férias. *Passou-se* o ano sem incidentes, não *sucedeu* nada.

Outras vezes — dir-se-á — fizeram-se «experiências pedagógicas inovadoras». Enfeitou-se a escola, distribuíram-se vasos de flores pelos corredores, fez-se uma exposição, uma feira,