

Sumário

Dedicatória.....	7
Algumas crônicas (mais ou menos) curriculares.....	11
Outras crônicas.....	47
O Terceiro Manifesto.....	107
Anexo (Manifesto pela Educação).....	123

Algumas crônicas (mais ou menos) curriculares

Quando questões fundamentais de currículo
não são dirigidas por educadores,
os caprichos econômicos ou políticos formam o caminho
e as práticas educacionais são governadas à revelia.

Schubert

Partilho com os eventuais leitores algumas reflexões sob a forma de crônicas, mais ou menos, curriculares, reflexões sobre a proposta de BNCC. E peço aos educadores que rezem, mas que rezem com convicção, para que o clamor das suas preces possa chegar aos ouvidos dos membros do Conselho Nacional de Educação e os livre de cometer a imprudência de aprovar tão espúrio documento.

Em finais de século XX, fui relator do parecer do Conselho Nacional de Educação sobre uma proposta de reorganização curricular, num processo semelhante aquele por que passaram os autores da proposta de BNCC brasileira. Porque me apercebi de que não se tratava de assunto sério, recorri à ironia, para compensar os efeitos do corporativismo e da baixa política refletidos no documento final.

Perguntava se teria havido um exercício de futurologia por parte de quem acreditava na pertinência dos conteúdos selecionados, quando os alunos de então virassem adultos. Conteúdos como “mesóclises, dígrafos e piroclásticas” deveriam fazer parte da “base” curricular? Por que se remetia para uma aula semanal de educação cívica o domínio sócio moral, emocional, afetivo? Onde estava contemplado tudo o que vai além do cognitivo: a ética, a estética...? Porque razão eram readotados arcaísmos como “anos iniciais”, “anos finais”, “salas de aula”? Os meus questionamentos foram ostracizados. A lei foi aprovada. Decorridos alguns anos, foi revogada, para dar origem a outra excrescência normativa.

A minha desconfiança relativamente às decisões curriculares é antiga. Há quase sessenta anos, perguntei ao professor Vasconcelos por que razão eu tinha de aprender certos conteúdos, que esforçadamente ele tentava ensinar. Autoritário, como era apanágio

de uma época de ditadura, respondeu: *Quando fores grande, irás precisar...*

Sou “grande” e quase nada desse “currículo” me fez falta. Não me fez mais sábio, nem mais feliz. O professor Vasconcelos — que descanse em paz e que Deus lhe perdoe a ingenuidade pedagógica — acreditou ter me ensinado o “sistema galaico-duriense”. Mas a minha criança apenas havia feito decoreba sem sentido: *Peneda, Suajo, Gerês, Larouco, Barroso, Falperra, Cabreira, Marão, Padrela, Montezinho, Nogueira, Bornes...* e por aí fora, numa lengalenga sem sentido, como tantas outras associadas a conteúdos da grade curricular da época, decorados e debitados em prova. Depois, esquecidos, porque a memória é esperta e a aprendizagem não foi significativa, integradora, diversificada, ativa, nem socializadora, como recomendariam o Vigotsky e o Bruner que fosse.

Quando, já nos meus cinquenta anos, eu viajava por Trás-os-Montes, avistei uma bela montanha: *Que montanha é aquela?* — perguntei.

Responderam: *É a Serra do Larouco.*

A palavra Larouco ressoou na minha memória de longo prazo. Finalmente! *Peneda, Suajo, Gerês... Larouco!* Mas nada sabia do Larouco, nem do povo que lá morava, nem da sua cultura, nem das suas necessidades sociais, nem nada! Apenas “sabia” uma palavra: *Larouco.*

Refletindo sobre esse incidente crítico, concluí que, na década de 1950, o professor Vasconcelos, como a maioria dos professores de hoje, agia em função de crenças, entre os quais a de que basta definir um conjunto de áreas e conteúdos, objetivos ou expectativas de aprendizagem e torná-los obrigatórios a nível nacional, para que a aprendizagem de tais conteúdos aconteça.

O velho professor não sabia que currículo é muito mais do que impor a abordagem de um determinado repertório de conteúdos. E, por isso, a escola não me ensinou os conteúdos da BNCC de então, só me doutrinou. Aliás, confesso que a única coisa que aprendi nessa escola foi a odiar a escola na pessoa do professor Vasconcelos.

Mais tarde, quando compreendi que, por detrás da BNCC da ditadura de Salazar, havia pressupostos ideológicos e preconceitos pedagógicos, perdoei o professor, que havia sido instruído e profissionalmente socializado numa escola, que, em pleno século XXI continua a fazer estragos, uma escola segmentada, que, por ter herdado princípios da revolução industrial, naturalizou o insucesso.

Qual a matriz axiológica determinante de conteúdos e expectativas de aprendizagem “nacionais”? Qual o significado do adjetivo “nacional”? Não seria preferível que a base curricular fosse elaborada em

função de valores universais de que o Brasil carece, que fosse uma base universal? Ou, talvez, federal, para que não se remetesse para a redação de um PP-P (ignorado, ou raramente cumprido) aquilo que é característico de cada estado, de cada quilombo, de modo que as comunidades indígenas pudessem elaborar um currículo de comunidade?

Por quê “comum”? Aquilo que é “comum” às escolas brasileiras é um obsoleto modelo educacional que a nova “base” não questiona. Por quê “*utilizar termos anafóricos variados para estabelecer a coesão em textos narrativos*”, no “5º ano”? Por quê reconhecer os *principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes da África do Sul, do Golfo da Guiné e de Senegâmbia*, no “8º ano”?

Por quê estudar “*senegâmbias*” na adolescência? Por quê no “8º ano”? Por quê “*ano de escolaridade*”? Em que século foi produzida esta BNCC? No século XIX?

Por quê contemplar numa “base”, naquilo que é basilar, conteúdos curriculares (ou qualquer que seja a designação que, eufemisticamente, quiserem dar aos conteúdos: “objetivos de aprendizagem”, “direitos de aprendizagem”...) como *mesóclises*, *piroclásticas*, *efeito de Coriolis*, ou *eugenol*? Serão pertinentes? Farão sentido nos grupos etários obrigados à sua “decoreba”? Será necessário e indispensável “ensiná-los”? Contribuem para uma vida melhor? Irão fazer

com que os alunos sejam mais sábios, mais felizes, *quando forem grandes?*

Na BNCC os objetivos já estão escritos de forma propícia à “catalogação”. Eles serão convertidos em “descritores”, para elaboração de itens de prova, que serão pré-testados. Os itens, que “passarem nos testes de campo”, irão para um “banco de itens”.

Na época de aplicação de provas — não confundir prova com avaliação e muito menos com a prática de uma avaliação efetivamente formativa, contínua e sistemática! — entre os milhares de itens disponíveis, serão escolhidos alguns, segundo (misteriosos) critérios, para “cair na prova”. Tal como ainda acontece nos inúteis rituais de “avaliação”, alguns itens de provas anteriores serão utilizados nas provas dos anos seguintes, com fins de aferição. Enfim! Mais uma contribuição para a redução do currículo ao “sacros” rituais de sala de aula. Os professores preocupar-se-ão em estudar exames anteriores, tentando adivinhar padrões, limitando os processos de aprendizagem a conteúdos treinados em “simulações”.

O Brasil já dispõe de sistemas que ajudam os professores a construir simulados a aplicar nas suas turmas (outro dispositivo sem sentido, desde há mais de um século), a partir de sistemas on-line. Se a proposta de BNCC for aprovada, imagino esses processos a serem assimilados por sistemas auto-instrutivos

on-line, usando tecnologia interativa, e o processo de avaliação passa a monitorar o ritmo e desenvolvimento do aluno, indicando materiais instrucionais (vídeos, filmes, materiais, etc. on-line) que o aluno pode usar para “corrigir” sua “dificuldade de desempenho”. Validando a profecia de Orwell, os donos de tais “sistemas” poderão transformar as escolas públicas em “vendas de mercadoria”, através de “franquias”, como quaisquer McDonalds da instrução, terceirizando a gestão, produzindo escolas charters, considerando a educação, não como direito, mas como mercadoria.

Nesse dantesco cenário (e não me considero profeta de desgraças), os professores farão significativo despêndio de tempo (que deveria ser de aprendizagem) num ridículo treino de alunos para os testes, algo que inúmeros estudos demonstram serem altamente destrutivos e comprometerem a boa qualidade da educação. Acaso os autores da BNCC leram esses estudos?

À partida, a consulta pública sobre a BNCC está viciada. Presumo que os autores da proposta de BNCC também tenham sido vítimas da escola do professor Vasconcelos. Talvez ignorem que, nesse modelo de escola, por maior mérito que tenha a proposta, a maioria dos conteúdos nela considerados não será aprendida. E que o laborioso afã de a conceber terá sido tarefa vã.

Suspeito de que os autores da BNCC desconhecem que há outros modos de conceber e desenvolver currículo em novas construções sociais de aprendizagem, nas quais os conteúdos são efetivamente aprendidos por todos. Um modelo de escola não segmentada, sem reprovação, sem recurso a “classes de apoio”, ou necessidade de “recuperação”. Desenvolvendo currículo subjetivo a par de um currículo universal (não “nacional”) adequado a um currículo glocal e comunitário. Envolvendo os jovens em aprendizagens significativas, como diriam o Bruner e o Vigotsky, que, por razões óbvias, não puderam participar da elaboração da BNCC brasileira.

Em recuados tempos, quando um governante pretendia publicar uma lei, mandava afixá-la escrita em couro, ou papiro. Quando era necessário afixar uma nova lei, cobria-se o texto anterior com uma camada de cal. Porém, a exposição à intempérie provocava a queda da cal e o texto antigo voltava a ser visível. Talvez o mesmo aconteça com medidas de política educativa da atualidade: são palimpsestos.

“Curricular”

A referência mais remota ao termo “currículo” remonta ao século XVII. E são várias as concepções de currículo, associadas a diferentes formas de se conceber a educação. Tradicionalmente, currículo é a seleção cultural de determinados conhecimentos e práticas. Mas não é só isso. É também o conjunto de experiências, vivências, procedimentos, opções metodológicas, modos de avaliação... Currículo é, pois, um conceito de vasto espectro semântico, de difícil unanimidade. Kelly, Goodlad, Gimeno Sacristán e muitos outros autores diferem na sua definição. Deparei com dezenas de definições, que são reflexo da época e do contexto sócio-político em que foram produzidas, ou da corrente pedagógica e teoria da aprendizagem em que estão filiadas. Perante este fato, remeto para a leitura das obras de diferentes teóricos, eximindo-me a reproduzi-las neste despretensioso livrinho de prosa acessível ao comum dos mortais, incluídos os especialistas, mais ou menos, especializados em currículo.

Na Finlândia, o processo de reforma do currículo envolveu todos os educadores do país. Como declarou a ministra da educação finlandesa: “Para que o novo modelo seja bem-sucedido, os professores nas nossas escolas têm muita liberdade. E uma mudança curricular não poderia ser diferente. Nós vamos continuar com a política de sempre, não dizemos aos professores quais materiais devem usar, como ensinar (...). Eles têm de ter liberdade, porque são eles que sabem o que funciona melhor com cada aluno”. E acrescentou: “Além de o currículo focar nos projetos interdisciplinares, ele também avança no maior uso de ferramentas digitais em sala de aula. E esse processo de digitalização não significa apenas colocar um computador em sala de aula, mas usar essas ferramentas tecnológicas para aumentar e melhorar o processo de aprendizado”. No Brasil, abriu-se uma consulta pública de um documento previamente elaborado. Milhões de sugestões de alteração, quase todas fundadas no senso comum foram colhidas, além de 27000 pedidos de inclusão de novos objetivos para a educação. E uma base comum curricular cativa do velho modelo escolar será promulgada, em breve. Uma reforma que, em breve, será reformada no chão das escolas. Isso mesmo: os discípulos do velho e esclerosado modelo educacional perdem-se em tentativas de reforma.

Se bem que a obsessão uniformizadora e seletiva da escola venha sendo questionada por muitos

“especialistas”, pesquisadores instalados em torres de marfim induzem os políticos a acrescentar camadas de tinta nova em velhos palimpsestos. Até mesmo a recente euforia da introdução das novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas pode vir a concorrer para a sedimentação de velhas práticas. As escolas poderão continuar a ser palimpsestos nos quais os registos primitivos não se apagaram, indiferentes aos dados fornecidos pela investigação educacional. Talvez seja chegado o tempo de fazer prevalecer critérios de natureza científico-pedagógica nas decisões de política educativa.

Que razões sustentam a reprodução de um modelo obsoleto de Escola, que gera insucesso, exclusão, abandono? A expressão “insucesso escolar” não se constituirá em paradoxo? Quando nos confrontamos com o facto de a maioria dos alunos não completarem com sucesso a sua educação básica, não será preciso ultrapassar a atribuição de culpas ao “sistema”? Como explicar o facto de algumas referências teóricas contarem mais de um século e se manterem dramaticamente atuais, apesar e contra o desenvolvimento das chamadas ciências da educação? Até quando insistiremos teimosamente em equívocos, naturalizações e ideias-feitas?

Sabemos que o caos precede a mudança e que o Brasil passa por um período de caos político, um tempo de crise de valores, uma crise educacional geradora de oportunidades, a exigir um compromisso

ético. Façamos a nós mesmos duas perguntas: Para se refundar a educação, não teremos de repensar a escola? Não teremos de repensar o conceito de currículo e de desenvolvimento curricular?

Currículo, ética, cidadania

Brasil, Abril de 2015. Em Goiás, onde governantes desesperados entregam a educação à guarda da Polícia Militar, alunos organizam um “quebra-quebra”: destroem mobiliário, depredam o edifício da sua escola; num colégio particular no Rio, um jovem de 12 anos agride com pontapés um colega de 11 anos e é “suspense por um dia”...

O amigo Severino diz-nos que cidadania é a medida da qualidade de vida humana, que se desdobra apoiada na presença das mediações histórico-sociais.

E o nosso amigo Freire, que alguns energúmenos exigem que saia das escolas (embora, na maioria delas, o seu espírito jamais tenha entrado), considerava a educação uma prática de liberdade. Porque havia lido esses e outros sábios brasileiros, a Cida entrou na sua nova escola disposta a fazer jus à leitura dos mestres. Chegada ao refeitório, deparou com uma longa fila e no último lugar da fila se colocou.

Não tardou que uma criança lhe dissesse: *Tia, por que não vai lá para a frente da fila? Por que não “fura a fila”?*

Meu querido, eu não “furo fila” — contestou a Cida.

A criança insistiu: *Na nossa escola, as educadoras passam à nossa frente. Você é educadora, pode passar.*

Exatamente por ser educadora é que eu não vou para a frente da fila, meu querido — Completou a Cida. E por aí se quedou o breve diálogo, mas não o episódio... Outra professora chegou ao refeitório, ultrapassou todo mundo e se serviu de alimento. A mesma criança, que falara com a Cida, ousou interpelar a tia que “furara a fila”. Foi repreendido por essa e outras indignadas educadoras “furonas”.

A Cida herdara uma cultura diferente daquela que ali prevalecia. Havia trabalhado numa escola onde palavras como respeito e cidadania não serviam apenas para enfeitar um PP-P escrito, onde as regras eram decididas em coletivo e por todos cumpridas, onde valores escritos não eram negados na prática. Onde se educava no exercício da cidadania. Na escola de “furar fila”, a Cida surpreendia-se com o fato de haver banheiro de aluno (coletivo e sem espelho) diferente de banheiro de professor (coletivo e com espelho) e este separado do banheiro do diretor (privativo e com espelho). Surpreendia-se que todo mundo “achasse normal” que até no defecar e urinar

houvesse hierarquia. Sabia que não se prepara jovens para a cidadania, mas que se educa na cidadania, em contextos onde haja igualdade na diversidade, onde prevaleça o exemplo. Isso ela aprendera numa escola onde não se “furava fila”.

A Cida desta história encontrou quem partilhasse esperanças práticas. Porém, quando se propôs trabalhar em equipe, reunir em assembleia com os alunos, partilhar projetos com a comunidade, foi-lhe dito que, há alguns anos, outra Cida havia tentado fazê-lo e se arrependeu.

Vícios e tabus se revelam nos mais ínfimos pormenores, representações sedimentadas tendem a esconder a origem de formas sociais de dominação. Não surpreende, por isso, que uma solícita supervisora tenha demovido a Cida dos seus audazes propósitos, ordenando-lhe que desse as suas aulinhas e fizesse o que lhe mandavam fazer. E que uma prudente diretora a aconselhasse: *Cida, tenha paciência. Aqui, manda quem pode, obedece quem tem juízo.*

Qual terá sido o desfecho desta história? A Cida terá conseguido cumprir o PP-P e desenvolver cidadania? Ou terá passado da fila do refeitório para a fila de espera da consulta de psiquiatria?

Esta história admite vários desfechos. Inclusive, aquele que o eventual leitor lhe quiser dar.