

# ***OS SETE PILARES DA EDUCAÇÃO***

**José Pacheco**

**Curitiba, dezembro de 2012**

Nos palcos onde o drama educativo se desenrola, contracenamos com a herança de seres inspirados, que viveram “*na contra-mão da História*”, aprendendo a surfar o dilúvio de lixo cultural em que a sociedade se afundou, confirmando a existência de seres que o Brecht diria serem indispensáveis. Por que razão os professores das escolas brasileiras não estudam devidamente esses autores? Talvez isso os condene a um praticismo inconsequente, que adia a reconfiguração das escolas e compromete o futuro do país. Porque o Brasil parece padecer de algo que o Nelson Rodrigues chamou de síndrome do vira-lata: admira e imita modas vindas de fora; despreza aquilo que é seu.

Surpreende-me o ostracismo a que alguns pedagogos brasileiros são remetidos. E creio que urge redescobrir Anísio Teixeira, que, nos anos 30, defendia a necessidade de mudar a escola, para que esta se tornasse um instrumento de mudança social; rever as teses de Agostinho da Silva, companheiro de utopias de Darcy Ribeiro; reencontrar Lauro Lima, que, na década de 1960, fez a reinterpretação brasileira do pensamento de Piaget; recuperar contributos de Paulo Freire, que, na sua Pedagogia da Esperança, aconselhava os brasileiros a não “nortear”, mas a “suliar” a suas reflexões e práticas pedagógicas...

Uma nova geração de educadores emerge, uma ruptura paradigmática se anuncia, que não poderá prescindir do património que os ignorados pedagogos nos legaram. Que se estude e aprofunde os seus contributos. Mas não se esqueça, porém, que o modo como os professores aprendem é o mesmo com que ensinam. Este inevitável isomorfismo da formação mostra-se fatal para as aspirações a novas e melhores práticas escolares. Se os professores são formados em métodos passivos, poder-se-á esperar que desenvolvam métodos activos com os seus alunos? *Mutatis, mutandis*: se foram formatados numa inútil acumulação cognitiva, irão adoptar o modelo transmissivo, perpetuar um modelo epistemológico falido.

Nas minhas deambulações pelo Brasil das escolas, encontro muitos anônimos educadores, que não desistem do sonho das suas vidas e tecem uma rede de fraternidade, fonte de esperança, num Brasil condenado a acreditar que, pela Educação, há-de chegar ao exercício de uma cidadania plena. Com eles aprendo a amar este país e a respeitar e ajudar os educadores que o refazem. Porém, o desconhecimento do patrimônio pedagógico que herdaram instiga-me a penetrar mais fundo em contraditórias realidades, observadas por um desarmado olhar europeu

Poderia citar uma lista interminável de escolas onde a reelaboração cultural acontece, onde as concepções e práticas educacionais, discretamente, evoluem. Porém, em muitos outros lugares onde se deveria ensinar e aprender, velhos vícios se perenizam, impedindo que os jovens seres sejam mais sábios e mais felizes, condenando muitos milhões de brasileiros ao analfabetismo funcional. Por essa razão e sob a forma de crônica,, freirianamente optei por denunciar, para...anunciar.

## Sete pilares

*O que resta para a Escola ensinar?* – perguntou a minha amiga Ely. E logo me vieram à mente os quatro pilares do relatório da UNESCO. Terá a Escola ensinado aquilo que o Jacques Dellors, já há muitos anos, recomendava? Os jovens terão aprendido a conhecer, a fazer, a ser e a conviver? Vejamos...

Aprender a conhecer é algo arredo do universo escolar. Quanto muito, os jovens são depositários de informação jamais transformada em conhecimento, quase-inutilidades, que apenas servem para debitar em provas e alcançar um diploma. Talvez seja essa a razão por que somente 15% dos titulares de diploma de Direito conseguem aprovação no exame da Ordem dos Advogados.

E estamos conversados quanto ao aprender a fazer, a ser e a conviver. Atentemos na manutenção de um ensino livresco, no desprezo pelo desenvolvimento pessoal e social, consideremos o bullying, os assassinatos de professores...

A resposta à pergunta da Ely é simples: se a família não ensina a viver, a comer, a consumir, à Escola resta ensinar tudo. E nem conteúdo a escola ensina. Talvez a explicação deste fato esteja na auto-crítica da Clarice: *Quando penso que eu dava aulas de matemática e português a ginasianos, mal acredito. Porque hoje seria incapaz de resolver uma raíz quadrada. Quanto a português, era com o maior tédio que eu dava regras de gramática. Depois, felizmente, vim a esquecê-las. É preciso antes saber, depois esquecer. Só então se começa a respirar livremente.*

No último reduto da transmissão de informação, os professores arriscam-se a ser uma espécie em vias de extinção. *A carreira dos professores “conteudistas” está por um fio...* A Ely contou-me que “professor Google” lhe ensina quase tudo. Nos seus 60 anos, como qualquer professor que se preze, a aposentada Ely continua a aprender. Achou um site em inglês com uma animação interativa do efeito do sal nas moléculas de água. e pode experienciar como era a reação da água ao sal nas temperaturas que colocava no site. Entendeu uma das complexas propriedades coligativas da química. E o “professor Google” traduziu o texto, com perfeição, do inglês para o português.

Bernie Dodge, professor da universidade estadual da Califórnia, criou uma proposta metodológica para usar a internet de maneira investigativa e criativa: a *webquest*. E eu vi na TV um comercial, no qual uma jovem dizia que tinha tudo aquilo que precisava para estudar. Em casa. Na internet. Sem precisar cumprir horário de aula...

A escola que, infelizmente, ainda temos, não logrou concretizar os quatro pilares da UNESCO. E nem suspeita de que há mais três: o aprender a desaprender, o aprender a desobedecer e o aprender a desaparecer.

Aprender a desaprender, porque, como diria o Manoel, aprender é desaprender, para vencer o que nos encerra e aliena, porque desaprender vinte e quatro horas por dia ensina princípios, e porque precisamos emancipar-nos da tralha cognitiva que nos foi imposta.

Aprender a desobedecer, porque a maior parte dos normativos que regem o funcionamento das escolas são desvarios teóricos. Como diriam os mestres da não-violência, leis injustas não merecem respeito e não deverão ser acatadas.

Os projetos humanos são produtos de coletivos. Já lá vai o tempo dos seres providenciais e insubstituíveis. Deveremos evitar gerar dependência em outrém, para que não nos tornemos (supostamente) “imprescindíveis”. É preciso aprender a desaparecer, a fomentar autonomia no grupos humanos em que participarmos. Uma autonomia que não pressupõe independência, mas interdependência. Como diria um amigo: Interdependência, ou morte!

## A segunda morte de Anísio

O primeiro parágrafo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reza assim: *“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional.”* Decorria o ano de 1932. Entre os signatários do Manifesto estava Anísio Teixeira.

Em 2010, fui ao sertão baiano à procura do que resta desse insigne brasileiro. Acolheram-me na casa que foi sua. Mostraram-me o leito em que dormia, o berço que se presume ter sido o seu, livros e objetos vulgares, que foram tocados pelas mãos de um gênio. À saída, detive-me junto a uma das derradeiras fotos de Anísio – está na melhor companhia a que um educador pode aspirar: crianças.

Em Caetité, encontrei uma secretaria de educação feita de boa gente e com muita vontade de melhorar. Mas não resisti a perguntar: O que há de Anísio nas escolas de Caetité? Qual o legado de Anísio, que se faça presente nas práticas escolares? Respondeu-me um embaraçado silêncio.

Apercebo-me de que os professores brasileiros conhecem Anísio somente de nome. Quase nada terão lido do muito que escreveu. Conhecem Freire de meia dúzia de leituras mal digeridas. Ornamentam projetos de escola com citações dos mestres, mas não os cultivam nas salas de aula. Na formação, adquiriram vagos contributos de ilustres pedagogos estrangeiros, mas não conhecem a obra de Eurípedes e nunca ouviram falar de Lauro ou de Agostinho.

Foram muitas as horas de viagem pelas estradas do interior da Bahia, vendo garrafas e latas arremessadas por energúmenos, que dirigiam automóveis, ultrapassando em curvas. No rádio do carro, quase tudo era lixo – na terra de Caymi, Caetano e Bethânia, nem uma só vez escutei as suas vozes. Os anúncios mais escutados falavam de mensalidades reduzidas na compra de eletrodomésticos e na matrícula em escolas. O nome mais escutado na rádio foi o de um deputado – coronelismo versão século XXI. A caminho de Caetité, passei por Brumado. Ali, na margem do São Francisco, o povo sofre de... falta de água. O que terá tudo isto a ver com a Educação e com o Anísio Teixeira?...

Procurei na cidade uma lápide ou um busto que evocasse Anísio. Não encontrei. A única estátua de Caetité é de alguém que ainda está vivo e cujos méritos desconheço.

Mistério e silêncio encobriram as circunstâncias da morte de Anísio. Consta que foi encontrado em posição fetal, entre as molas do fosso de um elevador, sem vestígios de com elas ter colidido, numa presumível queda... Talvez com marcas de agressão. Talvez... Mas estávamos em 1971 e questionar esses tenebrosos tempos ainda é tabu. Ao que parece, sepultaram-no sem que as conclusões de qualquer inquérito fossem dadas à luz. E a luz que Anísio lançou sobre a Educação do Brasil também se extinguiu com ele. Anísio morreu duas vezes.

Cito o mestre: *“O professor prelecionava, marcava a seguir a lição e tomava-a no dia seguinte. Os livros eram feitos adrede, em lições. Os programas determinavam o período para se vencerem tais e tais lições. Exames que verificavam se os livros ficaram aprendidos, condicionavam as promoções (...). Ora essa escola (...) é inadequada para a situação em que nos achamos.”* – Anísio fazia a crítica da Escola do passado, em... 1934.

O tempo aliou-se à incúria dos homens para apagá-lo da memória dos educadores brasileiros. Memória não é feita de inócuas homenagens, mas no fazer juz à sua vida de incansável lutador por uma educação que não aquela que, decorridos quase quarenta anos sobre a sua morte, infelizmente, ainda temos.

## Denunciar e anunciar

É meu privilégio conviver e aprender com tantos e bons educadores brasileiros. Porém, o meu encantamento sofre com algumas tristes novas que vão chegando. Ora são secretários de educação nomeados, absolutamente inaptos para o exercício do cargo; ora a sua colonização por universitários que exploram a incompetência alheia para extrair benefícios pessoais; ora prefeituras que deixam os alunos sem merenda e desperdiçam milhares de reais num evento megalômano, sem qualquer utilidade...

A Zileia trabalhava de sol a sol, para assegurar alimento e educação a seu filho, aluno bolsista num colégio classe A. Ontem, a diretora chamou-a, para comunicar a reclamação da mãe de um aluno da mesma turma, que ameaçava tirar o filho daquele colégio, por não querer o seu filho misturado com um aluno da favela.

*Que posso fazer? Diga-me!* – apelou a diretora. Ao que a Zileia respondeu: *Não se preocupe. Eu já encontrei mais uma senhora que quer que eu trabalhe para ela. Em 12 horas, eu já consigo ganhar 40 reais por dia! O meu filho não há-de ficar sem escola. Eu posso dar um futuro melhor ao meu Uelinton.*

O mestre Bento disse que, enquanto houver guetos de pobres e condomínios de ricos, é de ter medo. Para evitar o medo onnipresente, é preciso reorganizar o espaço público, onde todos se possam encontrar e enriquecer a diversidade cultural. Iremos nesse sentido?

Outro colégio, outra mãe, outra diretora...

*Resolvi levar a minha filha para outro colégio!*

A diretora quis saber porquê e a mãe esclareceu: *Aqui, ela nunca vai passar no vestibular.*

*Mas ela é uma excelente aluna, é das melhores!* – replicou, suplicante, a diretora.

Decorrida uma semana, novo encontro....

*Então?... –* inquiriu a diretora.

*A minha filha não conseguiu entrar. A directora do colégio disse que ela estava muito fraca e que talvez conseguisse entrar dentro de um mês. Vai fazer mais uma prova, mas só para os alunos que não conseguiram entrar na primeira. Talvez a minha filha consiga...*

*E como conseguirá?* – insistiu a diretora.



*A dona do colégio disse-me que só com aulas de reforço... São aulas dadas em casa de uma professora do colégio. Duas horas por dia e cem reais por hora. Tenho a garantia de que a professora que vai dar o cursinho à minha filha é muito competente, porque tem muitas alunas... Vou gastar mais de quatro mil reais, mas há-de valer a pena. Esse colégio só aceita alunos que não venham a prejudicar a imagem do colégio no IBOPE...*

Uma educadora pediu demissão, quando alguém lhe sugeriu que criasse situações que levassem a família de um aluno com síndrome de Down a transferi-lo para outra escola. Se o “deficiente” não fosse embora, iria para a primeira série e contribuiria para baixar a classificação do colégio...

É a preocupação com os rankings, é a lei do mercado, a livre concorrência (ou concorrência desleal) aplicada à educação. É a reprodução escolar e social travestida de filtros seletivos numa educação ainda à deriva. Escuto o denunciar e participo do anunciar, lado a lado com aqueles que passam da indignação à ação.

## Tiro ao Álvaro

O Álvaro nasceu “branco quase preto”. Aos sete anos, a piedosa senhora a quem servia de criado quis ensinar-lhe o catecismo. Foi assim que o Álvaro aprendeu as primeiras letras. Mas os seus companheiros de infância não lograram ir à escola. Quis a sorte e a herança escravagista que viessem ao mundo pobres e sem condição de estudar.

O moço era esperto, tinha queda para o estudo e era o orgulho da sinhá, que não se cansava de mostrar às amigas as notas obtidas pelo Álvaro: dez em tudo! Porém, se libertara a mente, o corpo não se libertara do restrito território, no interior mais interior do mundo rural. Após muitas tentativas de emancipação, foi rotulado de ingrato e expulso da fazenda. Errou campos e estradas, serviu a outros senhores. Como diria o Adoniram, apanhou mais flechada que o mártir Sebastião...

Após alguns anos de via-sacra, amealhou alguns proventos, suficientes para estudar à noite. Entrou na universidade, já adulto feito. Hoje, é professor. Muito tenho aprendido com ele! O Álvaro é um romântico da educação e... um conspirador. Não se conforma com o estatuto de menoridade profissional imposto aos professores. Diz: *A culpa é nossa. Se nos olham como uns coitados, nós agimos como uns coitados.*

Não aspira ao destino dos praticistas, que crêem que a pedagogia é apenas arte e uma questão de jeito. Mas também não quer acabar os seus dias anafado e solitário, fechado num gabinete, ao fundo de um corredor de uma universidade, como acontece aos teóricos que crêem ser a pedagogia apenas uma ciência oculta. Muito menos deseja o destino daqueles que, teorizando teorias que teóricos produziram sobre teorias de outros teóricos, negam à pedagogia o estatuto de ciência.

O Álvaro fica perplexo perante a perplexidade de outros profesoress, que, à míngua de entendimento, o criticam. Confessa ficar magoado com as flechadas que deles recebe. Diz estar decepcionado com a sua escola, onde nada se cria e tudo se copia. Mas não desiste de criar. E como é maravilhoso aquilo que faz com as suas crianças! E como o Álvaro é ignorado! Como muitos outros...

O Brasil (à semelhança de Portugal) viu surgir e desaparecer excelentes projectos. Os protagonistas de que o Álvaro descende – Eurípedes, Agostinho e tantos outros! – se foram, sem honra nem glória, que o mesmo é dizer sem qualquer proveito para a nação. Esses projectos raramente foram avaliados. Se o foram, as conclusões dos estudos de caso e outros trabalhos académicos jazem no fundo de um qualquer arquivo

universitário, sem serventia alguma. Algum proveito tiveram os pesquisadores, mas o país nada lucrou.

As escolas mantêm-se ensimesmadas, rotinadas num modelo jesuítico que penetrou bem fundo. Os professores mantêm-se dependentes de inúteis medidas de política educativa, ou na ilusão da última moda pedagógica.

Escutei este desabafo de uma professora, consumidora compulsiva de compêndios de auto ajuda pedagógica e frequentadora assídua de congressos: *A gente já pôs os alunos em filas, em círculo, em grupo. Agora, vamos ter de voltar a pô-los em filas? Ou eu vou vender banana?...*

Pobre profesora! À semelhança do Álvaro, de tanto levar flechada, não tem mais onde furar...

## Bizantinices

Diz-nos a OCDE que os professores gastam 13% do tempo lectivo a manter a ordem na sala de aula. O estudo da OCDE recomenda às autoridades educativas que abandonem as políticas burocráticas. E abandonam?...

Há muitos anos atrás, aquando da dita reforma curricular portuguesa, um dos pontos fortes do debate era “o tempo de duração de uma aula”. E, no decurso de um congresso, alguém perguntou se eu estava de acordo com a carga horária em vigor. Respondi que “carga” era coisa de jegue, com o devido respeito pelo colega e pelo jegue, mas o colega voltou à carga. Perguntou-me se aprovava a alteração do tempo de aula de cinquenta para noventa minutos. Respondi, perguntando: Cinquenta minutos ou noventa minutos para qual aluno?

Ficou arrumada a questão, ainda que eu acrescentasse (e ele já não escutasse) que, há cerca de cem anos atrás, alguns pesquisadores chegaram à conclusão de que o “aluno médio” teria, “em média”, uma capacidade de atenção seguida de cerca de cinquenta minutos. Que não é por acaso que as aulas duram, “em média”, esse tempo. Mas que “pesquisas” recentes dizem-nos que as crianças do século XXI têm uma capacidade de concentração “média” de cerca de seis minutos. Finalizei, afirmando que a duração da aula é uma falsa questão. O problema consiste em ainda haver aula, seja de cinquenta, seja de noventa minutos. Expliquei que teríamos de ultrapassar um discurso semeado de abstrações (aluno médio, carga horária, etc) para falar do jovem e do aluno concreto. Mas o debate acabou ali, fez-se silêncio, porque aquilo que é óbvio não carece de explicação.

Portugal e Brasil são países irmãos também nos absurdos. Em Portugal, a lei estabelece a idade de matrícula; no Brasil estabelece a “idade de aprender a ler” e a “idade de corte”. Li num jornal: *“A experiência afirma que o melhor período para aprender a ler é entre os 5 anos e oito meses e os 8 anos”*. E num outro jornal: *“O governo federal pretende unificar em seis anos a idade em que os estudantes brasileiros começam a ser alfabetizados. A partir de 2010, nenhum aluno poderá ser matriculado, se não tiver completado seis anos até fevereiro. Se fizer o seu aniversário, nem que seja um dia após o limite estabelecido, terá de continuar a educação infantil”*.

O azar é daquele que nasce entre o “dia derradeiro” e o dia seguinte... Alguns estados aceitam matrículas de crianças que perfaçam seis anos até 31 de Dezembro. Outros

estabeleceram o critério do sexto aniversário até 30 de Junho. Disposições legais fixaram o limite em 30 de Março... Alguém saberá dizer porquê? Nem eu!

Quanto tempo se perde em questões bizantinas?! Já não se crê que seja possível deslindar o sexo dos anjos, mas insiste-se em determinar “a idade para aprender a ler” ou “a idade para ingressar no primeiro ano”.

Quando foi matriculado no primeiro ano, o Daniel já sabia ler. Quando o visitei estava a fazer a os trabalhos de casa: escrever uma frase sobre a ida ao circo. O Daniel já sabia ler, mas estava atrapalhado. Perguntei porquê. Disse: “Eu quero escrever que gostei de ver os palhaços”. Insisti, porque desejava saber a razão pela qual o Daniel não queria escrever tal frase. Respondeu: “Não escrevo palhaços porque a professora ainda não deu o lh aos meninos!”

Culpa do Daniel, que aprende mais rapidamente do que o ritmo das aulas da sua professora. Culpa do Daniel, porque não cumpre o calendário estabelecido para aprender a ler...

## A outra (\*)

Naquele tempo, a generosidade de alguns professores multiplicou-se e despontaram projectos, ainda que lhes não dessem esse nome.

Foi então que passei uma tarde naquela escola. De sala em sala, partilhei o trabalho de cada professora, procurei ajudar a transformar desejos em possibilidades, auscultei dificuldades.

À primeira ouvi: *"Isso de projectos é muito bonito, mas... e as outras? Como é?"* A segunda professora despediu-se de mim com o seguinte recado: *"Não te iludas, Zé! Há sempre quem não faça, nem deixe os outros fazer."* A terceira: *"Sabes, Zé, por mim, até nem há problema. Mas há outras que..."* À saída da última sala, idêntico comentário: *"Querer, eu até quero! Mas tu percebes, concerteza, que há quem não queira!"*

Esperei pelo fim das aulas. Tinha sido convidado para participar na reunião do conselho escolar. Sentei-me com as quatro colegas à volta da mesa, na exígua sala dos professores. Dado o silêncio e a atitude de escuta, supus que aguardavam que eu comesse. E eu comecei: *"Já estamos todos? São só quatro as professoras na vossa escola? Não falta mesmo ninguém?" Onde está "a outra"?*

Este episódio ajuda a entender a inutilidade de uma formação na qual não embarca um *quinto passageiro*, uma formação de que nada resulta, senão a confirmação de estereótipos e o refúgio em preconceitos.

Porém, é sempre possível aprender algo em comunidades de amizade crítica. E, quase sempre, nem nos apercebemos disso. Porém, há por aí práticas anonimamente elaboradas, cujo intercâmbio entre escolas urge viabilizar.

Não falemos de "projectos de professor" nos quais o instinto de sobrevivência profissional se alia ao voluntarismo, numa mistura perigosa que engendra projectos isolados com professores a reboque de projectos que são de outros e que se extinguem quando o acaso, o cansaço, ou o sistema de colocações, desvia o entusiasta accidental para outras paragens.

Talvez o fim deste século abra caminho para escolas onde não exista uma única solução correcta para cada caso, onde a coerência praxeológica não seja redutível à aplicação linear de teorias, onde os professores não permaneçam "orgulhosamente sós", nem seja reforçado o individualismo que não permite que um "outro" professor participe de um mesmo projecto. Essa re-elaboração da nossa cultura profissional atravessará gerações.

## Inutilidades

Há uma dúzia de anos, ao lado de insígnies psicólogos e consagrados pedagogos, participei numa mesa de discussão sobre transição entre ciclos e tempos letivos. O congresso visava lançar luz sobre a segmentação do sistema (em anos ou ciclos) e a duração de cada segmento, bem como abordar a candente questão da “transição traumática entre ciclos de ensino” (sic).

Os meus colegas de mesa expuseram as suas ideias, até que chegou a minha vez. Eu disse estar deveras preocupado, após deles ter escutado graves afirmações. A saber: que a transição entre o quarto e o quinto ano pressupunha que o aluno passasse do regime de professor único para outro em que iria conviver com mais de dez docentes, o que, frequentemente, provocava crises, cujos efeitos se mostravam desastrosos. Enfim!... No entender dos meus colegas, a transição entre ciclos era “taumática”. Não raras vezes, os jovens ficavam com marcas indeléveis desse trauma: desmotivação, terrores noturnos e até incontinência urinária...

Fui inquirido. Respondi com perguntas.

À primeira – Reconhecemos que a transição entre ciclos é traumática? – a resposta foi unânime e em coro: Sim!

À segunda pergunta – Não é verdade que só há trauma porque existe essa transição entre ciclos? – acenaram com a cabeça num “sim” algo desconfiado.

À terceira – Então, poderei concluir o “silogismo”: se deixar de haver ciclos, deixa de haver transição e deixará de haver trauma. Não será assim?

Gerou-se forte confusão e escutei um brado: Mas o sistema está organizado em ciclos!

Então, fiz a pergunta derradeira: E porque razão há ciclos e segmentação em anos ou séries?

Ninguém respondeu. Nem com um aceno de cabeça!...

Acrescentei: É tão grande a besteira de haver professor único no Fundamental como haver guetos disciplinares a partir do quinto ano. E pedi, por favor, que não esgrimissem com argumentos de senso comum, ou com teorias que já tresandam a mofo! Aquelas que vejo reescritas na vigésima quinta versão têm matrizes centenárias. Por exemplo, Dewey e Montessori (com todo o respeito que me merece a sua memória e mérito) são autores do início do século XX. Nos últimos cem anos, a “produção teórica” pouco tem ultrapassado os limites de incessantes citações de citações...

É verdade! As matrizes teóricas estão estabelecidas desde há mais de cem anos. Desperdiçamos todo o século XX em especulações que não fertilizaram as práticas. A construção social chamada Escola mantém-se inalterada desde, pelo menos, há três séculos. Redundâncias teóricas, modas e livros de auto-ajuda pedagógica nada acrescentam. A nomenclatura foi alterada e as teses foram enfeitadas com termos como: interdisciplinaridade, multiculturalismo, inclusão... Sucederam-se os clubes: piagetianos, vigotskianos, baktinianos, steinerianos, montessorianos... Medidas de política educativa tentaram (em vão!) psicologizar as escolas. Foram inventadas medidas de desculpabilização curricular: classes de aceleração, ateliers de contra-turno, etc. O edifício – físico e legal – das escolas mantém-se inalterado. Quem interpela a pertinência de segmentações?

Felizmente para o Brasil, há muitos educadores que correm por fora de inúteis medidas de política educativa e dos exercícios de bricolage teórica. Constroem, gradual e responsavelmente, uma reforma silenciosa, concretizando Piaget, Vigotski, Baktin, Steiner, Montessori...



## Resistência à mudança?

De todos os lados me chegam notícias de conflitos, como se as escolas fossem um grande campo de batalha. Recebo mensagens de desânimo, assinadas por desistentes. Porém, outras são de impaciência, assinadas por resilientes:

*Caro José, esta necessidade de libertação está na raiz do empenho que emprego por um ensino e uma educação que não foram as minhas. Mas isto parece um "surf" em mar alto, um vogar de crista em crista, por ondas que já traziam destino. Sou eu que não tenho grandes expectativas quanto ao envolvimento dos professores e vejo mais o dedo de Deus e feliz coincidência de rotas, do que uma séria apropriação da pedagogia... Continuo a experimentar o "surf" mas agora, em mar de tubarões com barbatana à tona d'água. E, pela dimensão dos ditos, temo que já nem a prancha se salve. Vejo-me a braços com um dono de colégio em que não vejo outro empenho que não seja continuar a mandar e obter lucros. E com uma coordenadora que reforçou a burocracia e, assim, se tornou insubstituível ao primeiro, um tenebroso e vingativo prócere. Fiquei fora de mim, quando ela, ainda sem me conhecer bem, quis que eu alinhasse com ela, numa conversa estapafúrdia, para “queimar umas “traidoras que alimentam as vontades dos pais...” Enfim, o que ela queria era guerra! Queimei ali o empenho do biltre!*

“O que ela queria era guerra” – escreveu o meu indignado amigo. E será mesmo guerra? Eu sou amante da paz, mas devo reconhecer que, desde que existe Escola, existe uma desgastante guerra surda entre o velho enquistado e o novo por alguns desejado.

Tentei aquietar o subscritor da carta, mostrando-lhe que, apesar de serem só duas as professoras que querem mudar, elas são a maioria numa escola de cerca de cem professores. A crer em Thoreau, “qualquer homem mais justo que seus semelhantes já constitui uma maioria de um”... E, como em todos os conflitos, há o lado dos bons e há o lado dos maus. É evidente que nós estamos sempre do lado dos bons. Resta saber de que lado estamos...

O conflito entre práticas conservadoras e novas práticas é velho de séculos. Em meados do século XX, um ilustre professor denunciava práticas que considerava nocivas. Insurgia-se contra o comportamento de professores que evitavam os problemas que deveriam abordar, mas cujo tratamento imparcial sabiam que poderia “suscitar desgosto em certos círculos influentes”, que mudavam de ideias e convicções consoante julgassem conveniente, que se opunham “à permanência na sua escola, de

elementos de incontroversa competência e dedicação, com receio de confrontos, para a tranquilidade do seu ramerrão.”

O Heraclito dizia que é na mudança que as coisas repousam. Porém, em muitas escolas, o conceito de “resistência à mudança” – tão caro às ciências da educação – confunde-se com preguiça e contribui para legitimar a mediocridade. Grassa nessas escolas uma praga de pedagogos de gabinete, que usam o legalismo no lugar da lei, que nunca leram (ou não souberam ler o artigo 23º...), ou que reinterpretem a lei de modo obtuso, no intuito de que tudo fique igual ao que era antes. E, para que continue a parecer necessário o desempenho do cargo que ocupam, para que pareçam úteis, perseguem e caluniam todo e qualquer professor que ouse interpelar o instituído, questionar os burocratas, ou – pior ainda! – manifestar ideias diferentes de quem manda na escola, pondo em causa feudos e mandarinos.

Ainda haverá quem se espante com o lamentável estado em que o ensino (e o país) se encontra?

## Será por acaso que há acasos?

A possibilidade de ocorrer algo coisa assim é de um para um milhão. Mas aconteceu. E não é por acaso que há acasos, como veremos adiante.

O Paulo era o mais novo dos dois amigos desta história. Tinha ficado pela quarta classe antiga e o seu amigo era professor. O Paulo andava preocupado. Pediu conselho ao amigo:

- *"Sinceramente, qual será a melhor escola para matricular a minha filha na primeira classe"? Faça de conta que a Catarina era sua filha!"*

Lacónica e sinceramente, o seu amigo professor respondeu:

- *"Há bons professores em todas as escolas."*

Mas o Paulo não desarmou:

- *"Não é bem assim. Na minha primeira classe, eu tive dois professores. Um tratou-me tão bem que eu nunca mais o esqueci. A outra foi uma cabra que me fez odiar tanto a escola que eu mal fiz a quarta, raspei-me dali para fora."*
- *"Como é que foi?" - retorquiu o amigo.*
- *"Eu era muito pobre e a professora fazia distinção. Pôs-me ao fundo da sala e era só porrada para mim e para mais três da minha ilha."*
- *"Mas... e o outro professor?" - demandou o amigo.*
- *"Esse era muito diferente. Tratava-nos a todos com meiguice e paciência. Nunca nos bateu. E nós até éramos para aí mais de trinta! E éramos muito traquinas, difíceis de aturar. Se eu hoje sou alguma coisa devo-o a ele. Ainda hoje me lembro dele quando tenho de decidir da minha vida... naquelas alturas...não é...?"*

O amigo professor interrompeu-o:

- *"Mas o que foi feito desse tal professor?"*
- *"A meio da primeira classe, ele chamou-nos, um a um, ainda me estou a lembrar quando chegou a minha vez. Abaixou-se, assim, pôs-se da minha altura e disse-me: Paulinho, eu vou ter de ir embora, tenho de ir para a tropa. Sabes o que é? Eu até me deu vontade de chorar, mas disse que sim co'a cabeça, que eu até sabia que o Eduardo (o "Bife" lá da minha ilha) tinha morrido na guerra de Angola. Despediu-se de todos, mesmo dos mais pobres como eu."*
- *"Em que escola andaste? Em que ano entraste na escola?" - perguntou o amigo.*

O Paulo respondeu. E era o mesmo ano e a mesma escola onde o seu amigo tinha começado a carreira de professor. Este ainda arriscou esclarecer uma última dúvida:

- *E só havia uma "primeira classe"?*

O Paulo respondeu negativamente, mas acrescentou:

- *"As outras três "primeiras" tinham professoras, só a nossa é que tinha um professor."*

- *E como era esse professor? - perguntou-lhe o amigo, já com evidentes sinais de inquietação a percorrer-lhe o rosto.*

A descrição feita pelo Paulo ajustou-se perfeitamente à pessoa que o seu amigo professor tinha sido trinta anos antes.

## De fósseis e falastrões

A leitura não é tudo na vida, ler não é suficiente para operar mudanças, mas não pode haver mudança nas práticas que possam dispensar a teoria. Por mais livros que se leia, nunca serão suficientes na ajuda prestada na resolução das nossas dificuldades de ensinagem. Compreendi isso no contexto de uma prática que concretizou utopias. E, já aposentado, partilho leituras com professores que não desistem de se melhorar. Tenho consciência de que, por mais livros que leia, serei sempre ignorante, dada a imensidão do conhecimento pedagógico disponível.

Por isso me surpreendo quando alguém me diz haver professores que não lêem. Talvez por isso, muitos professores ajam como aprendizes de feiticeiro, não logrando explicar por que fazem aquilo que fazem, seja lá o que for que façam. Não conseguem fundamentar as suas práticas com recurso à teoria e, porque não se distingue a sua “opinião” da “opinião” de qualquer leigo em pedagogia, “são desvalorizados por uma opinião pública na qual todos se consideram especialistas em Educação”, como nos dizia a Hanna Arendt.

Esses docentes são os mais vulneráveis a discursos pretensamente inovadores e a argumentações fósseis. Sei de gente que faz fortuna à custa da fragilidade alheia, distribuindo receitas de auto-ajuda pedagógica, sedutoras soluções, que os próprios vendedores não aplicam. Observo falastrões afagando o ego dos professores, falando somente o agradável, contornando questões delicadas, recorrendo ao discurso da desculpabilização, tratando os professores quase como mentcaptos. E rio (um riso triste, confesso) das intervenções públicas de adeptos do pensamento único, que se crêem sábios. Misturam afirmações do senso comum com propostas fósseis, propõem aquilo que sempre se fez. As escolas, que não se dão conta da obsolescência do modelo que tais criaturas defendem, sempre tentaram transmitir conteúdo, sempre valorizaram a transmissão de conhecimentos, sempre centraram o ensino nos conteúdos curriculares e numa “avaliação” feita de inúteis provas. As práticas ditas diferentes sempre foram exceções à regra.

No domínio da formação dos professores, propõem aquilo que também já acontece: valorizar primeiro as matérias e depois a formação pedagógica. Parecem ignorar que na formação inicial que ainda temos, à míngua de uma produção teórica que fecunde as práticas e que por elas seja reelaborada, se altera somente a nomenclatura e ainda se

insiste no decorar de teoria fóssil de há cem anos atrás. Finalmente, ao preconizar a prioridade da formação científica em detrimento da pedagógica, contribuem para a desqualificação profissional dos professores, porque aquilo que distingue o exercício da profissão dos professores – a par de um profundo conhecimento das matérias a leccionar – é o saber pedagógico.

O Brasil tem os melhores teóricos do mundo. Porém, quase não têm espaço em congressos e na mídia. Nesta, os opinion maker receitam práticas centenárias e hegemónicas, cujos trágicos efeitos bem conhecemos. Esses pronunciamentos apelam a uma mesmice pedagógica, que condenou sucessivas gerações ao grau zero de literacia e ao analfabetismo funcional. O Brasil convive com o drama dos catorze milhões de analfabetos funcionais, que a escola da mesmice produziu. E sobrevive na tragédia da reprodução da ignorância, por obra de fósseis e falastrões.

## Mesmice

(À memória de Ademar Santos)

Durante mais de uma hora, ouvi o Perrenoud falar sobre o tema: “Os alunos são diferentes – Porque tratá-los como se fossem semelhantes?”, perante uma platéia atenta. E eu evocava congressos e seminários de há vinte, ou trinta anos atrás, em que eu escutava discursos semelhantes dirigidos a platéias igualmente atentas...

Nos livros que leio, nas palestras que escuto, é quase consensual a crítica do modelo epistemológico que predomina nas escolas desde há séculos. A crença na transmissão linear de saberes sobrevive na agonia do modelo de escola que ainda temos. Se o modelo epistemológico faliu, resta saber por que razão se mantém, ainda que moribundo, o modelo organizacional que o suporta. Se há muitos modos de fazer escola, quantos já foram experimentados?

Já Bachelard dissera que o acto de conhecer se dá contra um conhecimento anterior e que é impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais: *detectaremos causas da inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos*. O discurso continua a contrariar a prática do discurso – para um pensamento único, um modelo único. A mesmice das teorias é da mesma natureza da mesmice das práticas. Cultiva-se a mesmice em aulas de saliva e *power point*. A síndrome do pensamento único não questiona a normose que tende a perenizar rituais sem sentido.

Pois é, Bachelard... No Portugal de há trinta anos atrás, foram muitas as teses que elegeram por objecto de estudo os obstáculos à mudança. De então para cá, o que mudou? Os doutorados de há trinta anos leccionam como os doutorados de agora. Obstáculos epistemológicos impedem-nos de agir em coerência com as conclusões das suas teses. Dissertam sobre diversidade perante turmas que supõem ser “homogêneas”; ensinam métodos activos a alunos inactivos; crêem fazer “educação inclusiva”, quando ensinam a todos como se de um só se tratasse. Quedo-me perplexo face a teóricos que dissertam sobre mediação sem jamais a praticarem, e fico confuso perante “construtivistas” cujas práticas são a negação do construtivismo. Esses personagens são Mister Jekyll na teoria e Mister Hyde nas práticas.

Creio que começo a entender o êxito comercial dos livros de auto-ajuda pedagógica – presume-se que possam ajudar professores a melhorar as suas aulas, quando o

necessário seria acabar com elas. Após alguns anos de experimentalismo reformista e de tentativas de psicologização das escolas, temos nas escolas mais do mesmo. Gilles Ferry busca explicar o drama, contextualizando-o no campo da formação de professores: *Existe “uma analogia estrutural entre o vínculo da formação e o vínculo da prática profissional para a qual conduz esta formação, uma isomorfia. Resulta desta isomorfia que (qualquer que seja) o modelo pedagógico adoptado pelos formadores tende a impor-se como modelo de referência dos “formados”. Os efeitos de estruturação e de impregnação produzidos pelo dispositivo de formação correm o risco de serem mais fortes do que o discurso sustentado”*.

Não é necessário inventar novos conceitos, ou rebaptizar conceitos antigos. Basta de redundâncias teóricas e de cursos de transmissão de conteúdos, que se revelam inúteis nas práticas – necessário e urgente é reinventar as práticas. Pouco antes de falecer, o Ademar escreveu no seu blog: *Andamos nisto há muitos anos. Enquanto não formos capazes de mudar radicalmente de modelo, entreter-nos-emos a tentar remendar os buracos. E, enquanto fingimos que sabemos usar a agulha, folgamos as costas e ajeita-se a retórica para os próximos embates*.



## As castas

Dizem-me que não devo abordar “assuntos-tabu”, mas o desassossego derrota a prudência, porque subsistem sutis formas de corporativismo, onde escasseia a autonomia das escolas.

Sabemos que educar pressupõe relação, *estar com*. Porém, subsiste um paradoxo: quanto mais longe o educador estiver da relação, da prática de sala de aula, maior salário auferir e mais elevado estatuto social parece deter. Beneficia de subsídios de função, de abonos, remuneração de “cargo superior”. Estou crente de que, se cargos “superiores” houvesse, o mais elevado deveria ser o trabalhar com crianças. Porém, no sistema implantado, apenas as castas mais puras podem aspirar a aproximar-se dos deuses... As deserções para funções ditas “superiores” são tantas, que parece que os melhores professores são aqueles que conseguem libertar-se das agruras da sala de aula. O sistema de castas infectou a profissão docente. Na hierarquia instituída, alguns trabalhos são tão impuros que apenas certas castas poderão realizá-los. E a remuneração – que difere de função para função, de docente para docente – é sintoma da infecção. O que justifica, por exemplo, o abismo salarial existente entre professores com diferentes tempos de serviço? Seguindo a lógica do funcionalismo público, quanto mais tempo se for fiel ao seu senhor, maior salário se auferirá – quanto mais servil, maior a recompensa. A lealdade ao Estado é recompensada, mesmo que pouco se trabalhe ou nada se faça.

E porque será que um doutor ou um mestre deve auferir maior salário que um licenciado? Quando eu já era mestre em educação, recebia salário de bacharel, só por ter optado por continuar professor do ensino fundamental. Mas não me queixo...

Considero injusto que haja salários diferentes para idênticos horários de trabalho. Considero imorais salários diferentes para o exercício da profissão nos mesmos espaços e em idênticas condições. Que razões ocultas legitimam que eu (professor aposentado) aufera o dobro do salário do meu filho (professor em início de carreira)? Porque se mantém a antiguidade como critério de graduação? Que alguém me ajude a entender!...

Os professores “inferiores” tudo suportaram com infinita paciência, porque sempre estiveram divididos. Ilustrarei com um (triste) exemplo.

Estalou uma polémica em torno dos critérios utilizados num concurso. Professores excluídos diziam que outros passaram à frente, garantindo que foram colocados colegas

com menos anos de experiência. A professora Sofia queixava-se de haver colegas que, “por não terem sido denunciados, foram colocados e vão ter regalias”. O ministério afirmava que “não podia fechar os olhos às denúncias”, mas havia quem manifestasse a opinião de que “a colega Sofia só pretendia passar à frente de tudo e todos” e que “como não há galhos para todos os macacos, começaram os desentendimentos” (sic). Uma só voz saudável se ergueu para comentar a polémica: “É aviltante aferir a falta de ética de alguns docentes, que falseiam dados. É o triste reflexo da falta de dignidade crescente da profissão de professor”.

De que nos queixamos, se alimentamos mentalidades decadentes? De que nos queixamos, se não reagimos à depreciação das práticas e à sobrevalorização da burocracia?

## Avaliação de desempenho

Naquele ministerial recanto, havia dezenas de zelosas funcionárias batendo teclas de computador, em mesas atafalhadas de relatórios e inutilidades afins. Perguntei a uma delas para que serviam tantas resmas de papel, quais os efeitos práticos daquela canseira. A funcionária disse-me estar a coligir os dados de um inquérito recebido das escolas. Quis saber o que iria mudar para melhor nas escolas, que pudesse ser atribuído àquela intensa azáfama burocrática. Fitou-me com o sobrolho carregado: *Isso eu não sei. Limito-me a cumprir ordens. Depois de ser assinado pelos meus superiores, o meu relatório vai para cima...*

*“Para cima? Para onde?”* – insisti. A funcionária ficou-se, semblante carregado, e mais não disse.

Apercebi-me de que todos aqueles técnicos eram professores. E eu, que estava crente de que trabalho de escritório é coisa de amanuense e que professor é aquele que se forma para trabalhar com alunos e com alunos trabalha!... Saí da reunião reflectindo: num tempo em que tanto se fala de avaliação de desempenho dos professores, que avaliação poderá ser feita relativamente a professores sem alunos? E veio à memória um outro episódio.

Houve um tempo em que a lei previa que, em casos extraordinários, a avaliação dos professores fosse contemplada com uma “menção de mérito extraordinário” e, consequentemente, os professores fossem recompensados com um reforço de salário. Os professores da Ponte – já nesse tempo com o seu projecto reconhecido como de elevada qualidade – foram convidados a requerer a benesse. Diziam-nos ser um “acto de justiça, o mínimo que poderia ser feito em reconhecimento pelo trabalho realizado pela escola”. Enviámos a candidatura e a resposta chegou peremptória: “o reconhecimento de mérito só pode ser atribuído a título individual”.

Recusámos a candidatura individual. Ou todos, ou nenhum, porque um projecto de escola é um acto colectivo. A candidatura foi indeferida. O júri recusou avaliar colectivamente os professores da Ponte, mas muitos pedagogos de gabinete foram individualmente avaliados, receberam menção de mérito extraordinário, subiram na carreira (docente!), alcançaram escalões de salário superior.

Recentemente, um ex-ministro da educação (com letra minúscula, que mais não merece) queixava-se de que os seus directores-gerais não tinham as escolas entre as suas

preocupações e que alguns deles eram de muito inferior qualidade. Mas, já em 1978, quando integrei uma equipa de professores a quem competiu apresentar um projecto a um alto responsável de um departamento do Ministério da Educação, eu fizera idêntica descoberta. Não levámos muito tempo para compreender que o nosso interlocutor nada entendia de... educação. Tínhamos perdido tempo numa longa viagem e gasto o nosso dinheiro em vão.

A avaliação de desempenho não deveria começar “por cima” (pressuposta a hierarquia)? Como são avaliados os funcionários que alimentam a pesada máquina ministerial? Como avaliar professores desperdiçados em funções administrativas? Que conceito de docência prevalece nos meandros da avaliação de desempenho? Que critérios presidem à avaliação de quem não age como professor?

O meu amigo Rui Canário dizia que aprender a aprender com a experiência só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência, mas não parece ser essa a regra. Não aprendemos com a experiência e mantemos práticas absurdas. A arte de educar alunos continua a ser desvalorizada relativamente ao exercício de funções burocráticas. Ser director de um arquivo morto, numa qualquer repartição, continua sendo pecuniariamente mais compensador do que exercer a profissão de professor, numa sala de aula.

## Regresso ao local do crime

Para muitos professores a frequência de acções de formação continua a constituir um incómodo ou castigo (e talvez lhes assista alguma razão). Muitas acções de formação são repositórias de receitas avulsas debitadas sobre auditórios passivos. Muitos formadores seriam incapazes de concretizar as propostas que veiculam, prescrevem mudanças que seriam incapazes de operar na sua prática. Com as honrosas excepções do costume, os planos de formação de diferentes centros são quase idênticas colecções de modalidades escolarizadas antecedidas de introduções consignadoras das metáforas do professor *"intellectual, reflexivo, etc., etc."*.

A formação é um dos pontos críticos do sistema. O subsistema de formação vive anestesiado por metáforas e por teóricos consensos. Um certo sentimento de interdito impede que se diga que muitos professores vão às formações como se vai a um supermercado de créditos.

Que espaço resta para a formação? Na época do triunfo do virtual, a formação transforma-se em adorno científico. Os estudos que nela incidem nada transformam: desligam-se da realidade estudada. Essa realidade mostra-se, por seu turno, autista face às conclusões dos estudos. Quase tudo quanto tem sido escrito sobre formação tem sido dito de fora. Como escrever sobre a morte, como investigar a Lua somente na sua face exposta e visível? Analisa-se o banal e (o que é grave) com a chancela da cientificidade.

O problema não é novo. No campo da formação, as iniciativas que antecederam a publicação do actual regime jurídico foram marcadas por uma preocupação eminentemente técnica. Regra geral, visavam rituais de actualização (designados por reciclagem), concebidos por organismos centrais ou regionais do Ministério da Educação, com recurso frequente a instituições de formação inicial de professores.

Estes encontros tiveram uma virtude. Foram oportunidades não desperdiçadas por alguns professores para interpelar a própria formação. Alguns segmentos conjunturais foram, deste modo, abertura para a concepção e desenvolvimento de projectos locais. E se alguns outros projectos foram anulados pela intervenção de inspectores ou da hierarquia administrativa, outros houve que resistiram à erosão do tempo.

Em 1978, coube a certo professor a coordenação pedagógica concelhia de um programa de formação contínua de professores. Tratava-se de um programa ministerial com o intuito de "reciclagem" (como então se designava) com vista à introdução dos novos

programas para o Ensino Primário. Mais por intuição que por referência a um quadro teórico, o dito professor fez do primeiro momento um encontro de escuta. Fora eleito pelos professores do concelho onde trabalhava e era com eles e por eles que qualquer projecto poderia ter lugar. Passou a trabalhar (fora do tempo lectivo e sem qualquer acréscimo de vencimento) com mais cinco professores.

Nos fins-de-tarde do mês de Outubro, procederam a um levantamento de recursos. Foi então que detectaram a existência de uma Biblioteca Pedagógica na arrecadação da Delegação Escolar. Jamais havia sido utilizada pelos professores.

Retirado o pó, inventariados os livros, estes passaram a circular pelas escolas. O ritmo de requisições era intenso. Entretanto, em Novembro do mesmo ano, era publicado o primeiro número do "Projecto", boletim do recém-criado Centro de Documentação Pedagógica. O texto de abertura tinha um título sugestivo: *"O que foi e será a formação contínua dos professores"*.

Estávamos em 1978. Tudo começara por ser uma mera intenção ministerial de *"reciclar"* professores. E os boletins seguintes davam notícias de inúmeros projectos, encontros, exposições, estudos... Inusitadamente, a Biblioteca Pedagógica Concelhia já não conseguia satisfazer todos os pedidos de livros que ali chegavam.

Entretanto, sem um enquadramento jurídico que salvaguardasse as estruturas criadas, sem um estatuto definido, os poderes administrativos e inspectivos tudo fizeram para destruir algo que pressentiam fugir ao seu controlo. A equipa resistiu até onde pôde. Depois, pediu a demissão. A Biblioteca foi conferida, fechada, e voltou para a arrecadação de onde viera.

Volvidos oito anos, era criado o "Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo". A equipa eleita pelos professores em exercício no concelho voltava a integrar alguns dos que, no hiato entre as duas iniciativas do ministério, haviam resistido em grupo à degradação pedagógica que acometia muitas escolas. Coube ao mesmo professor o papel de coordenar o programa. Foi encontrar a Biblioteca tal qual a havia deixado em 1979. Retirado o pó, verificou que apenas faltavam os dicionários. E não havia qualquer registo de requisição entre 1979 e 1987.

## **A preocupação com o termômetro não fará baixar a temperatura...**

Que direi, se o conselho de classe já foi objeto de inúmeros artigos, dissertações e teses? O que poderei acrescentar de útil, se já nele participei, se já o testamos na Ponte, ao longo de mais de duas décadas, e o dispensamos? Ressalvadas as exceções, as reuniões desse órgão são rituais absurdos, decorrentes de um absurdo maior. Não é somente o conselho de classe que deve ser substituído por algo que faça sentido. É toda a Escola que deve interpelar e reelaborar a sua cultura.

É vasto o conjunto das suas atribuições (deliberar sobre objetivos, metodologias, formas e critérios de avaliação, a inter-relação com a família, adaptações curriculares para alunos com necessidades especiais). Poderia constituir-se num espaço de gestão democrática, mas predominam atitudes autoritárias e discriminatórias.

São nítidas as diferenças entre o espírito dos normativos que regem o funcionamento do conselho de classe e a sua prática. É um órgão pesado e burocratizado. Junta professores das diversas disciplinas com coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e até alunos. Ao contrário do que a lei estabelece, na prática, a preocupação do Conselho não é a de dinamizar a gestão pedagógica, mas de classificar alunos. E classificar de modo ingênuo e inútil. Confunde-se avaliar com aplicar prova; confunde-se avaliação com classificação. A organização interdisciplinar e a centralidade da avaliação como foco de trabalho estão ausentes. Prevalece um ritual que se restringe ao veredicto de aprovado ou reprovado. O resto é o “fechar as notas”, queixas e encaminhamentos para especialistas...

Cito registros de observação de uma reunião de Conselho de Classe, onde se faz uso e abuso de apreciações subjetivas:

*Ele é muito desorganizado, ele é muito disperso, não faz nenhuma tarefa.*

*Não seria um PPDA?*

*Ele é atirado. O próprio jeito de ele caminhar. Caminha assim, ó! Com os pés arrastando.*

*Então, a gente pode fazer um PPDA e colocar no PPDA isso.*

*Deve ser PSAE...*

Cito um normativo: *O conselho de classe reunir-se-á, ordinariamente, conforme calendário anual divulgado pelo nível central da Secretaria Municipal de Educação; o*

*Conselho de Classe Extraordinário reunir-se-á conforme previsto na Deliberação E/CME nº16/2008, desconsiderando a Resolução SME mencionada no preâmbulo da referida legislação.*

Cito, por fim, algumas das tarefas impostas a um conselho de classe, no ano letivo de 2009: *Índices de Aprovação (...) dos dois últimos anos. Os dados devem ser apresentados através de números e porcentagens. Última pontuação obtida no IDEB. Meta proposta pelo IDEB para 2009 (...).*

Se não fosse grave, seria hilariante. É preciso alguém que “ponha o dedo na ferida”, para que não se continue a estigmatizar o doente, sem que se faça a etiologia da doença. Quando se discute os graus de uma febre malsã, parece que ninguém entende que não é a preocupação com o termômetro que fará baixar a temperatura...



## Parece mesmo alegria (\*)

O Nelson chegava pontualmente atrasado à escola. Todos os dias o professor se sentia tentado e no direito de o interpelar, de lhe perguntar das razões do invariável atraso. Até que, não resistindo à tentação, mas com muito jeitinho, arriscou a pergunta: *"porque chegaste só agora?"*

O Nelson explicou e o professor ficou a saber que, na noite da véspera e mais uma vez, o pai havia *"arreado uma coça na mãe"*, que ela até tinha ficado *"com pisaduras nas pernas e um olho deitado abaixo"*. No meio da confusão, o Nelson, como o mais velho de três irmãos de diferentes pais, fizera uma retirada estratégica, refugiara-se com o resto da família num anexo-tugúrio de zinco e tijolo sem reboco.

Explicou e o professor ficou a saber como o Nelson conseguiu, já noite adentro e com o pai ausente no *"café de senhor Tião"*, ajudar a mãe *"a ligar a perna e a dar o biberão ao Tiaguinho"*. E concluiu:

- *"Acordei com muito sono, professor, porque a Carlinha (a irmã do meio) não me deixou dormir. Chorou a noite toda. Os ratos roeram-lhe uma orelhinha."*

O Nelson apercebeu-se de que o professor estava com dificuldades de achar palavras para preencher o silêncio que então se fez. E acrescentou:

*"Mas não importa, professor. Quando venha para a escola, sinto cá dentro uma coisa... Olhe, parece mesmo... alegria!"*

## Paleontologia

Diz a Maria: “*Os tempos são outros, a idéia de que a escola deve ser apenas brincadeira já provocou ignorantes a mais*”. Pois é, Maria... Os tempos são outros, mas as práticas são as mesmas e de recuados tempos. Eu sei, porque também fui professor “transmissor”. Foi isso que me ensinaram desde a carteira da escola primária até à universidade (é isso que, ainda hoje, se ensina). Durante algum tempo da minha vida de professor, dei aula, acreditei (santa ingenuidade!) ser possível transmitir conhecimentos. Até que descobri algo que qualquer professor sem síndrome de pensamento único pode descobrir: que há outros modos de ser professor e que o professor não transmite o que diz, mas aquilo que é.

O que a maioria dos professores tentou (e tenta) fazer não é transmitir conhecimento, é transmitir mera informação. Mas nem essa consegue transmitir, devido a múltiplos “ruídos” que interferem na comunicação (poderei demonstrar a afirmação, se necessário). E essa prática hegemônica – em dois séculos, raras são as exceções – da “transmissão” *já provocou ignorantes a mais*, como bem refere a Maria.

Eu prefiro um professor “tradicional”, que tente transmitir conhecimentos, a um professor que considere que “*a escola deve ser apenas brincadeira*”. Mas ambos estão errados. O primeiro, porque insiste num modelo fóssil; o segundo porque pratica uma pedagogia fóssil. Explicarei...

Muitos daqueles que defendem um “ensino transmissivo” também abominam aquilo que designam por “*novas pedagogias*”. Presumo que usem tal adjetivo por ignorância da História da Educação. As “novas pedagogias” que eles criticam são velhas. Piaget publicou teoria em meados do século XX e as matrizes construtivistas foram elaboradas há quase um século!

Quem aceitaria ser submetido a uma cirurgia comandada por um médico que se orientasse por ciência produzida há meio século? Alguém arriscaria confiar o projeto da sua casa a um engenheiro que se atualizasse na leitura de livros técnicos publicados há cem anos? Mas quem hesita em entregar os seus filhos ao cuidado de quem ainda nem sequer um Piaget, ou um Dewey assimilou, para elaborar teoria pessoal e (responsavelmente!) a utilizar nas suas práticas?

Muitos daqueles que influenciaram sucessivos elencos ministeriais e conduziram a política educativa ao desastre evocaram as ciências fósseis da educação. Por exemplo,

fazendo teorização de teorias mal digeridas e jamais praticadas, alguns “iluminados” contribuíram para lançar um estigma sobre a psicologia da educação, quando, em nome dela, apoiaram e legitimaram políticas desastrosas. No exercício da profissão, eu senti os efeitos de “reformas” assentes em “construtivismos mal assimilados”...

Diz a Maria que “*os tempos são outros*”. Sê-lo-ão? Não consegui disfarçar a minha perplexidade, quando escutei este diálogo numa sala de professores:

*Não me sinto preparada. Tenho medo...*

*Medo de quê? Só tens que passar o conteúdo. Vai ver que é fácil! É só escrever na lousa e eles copiam...*

Há muitos anos, a Pedagogia foi proscrita, afastada das universidades. Em Portugal, os cursos de Pedagogia foram extintos. Pedagogia parece ser uma palavra maldita. O resultado está à vista: o debate sobre Educação é paupérrimo, expôs-se ao alvitre de qualquer um e à opinião de todos, transformou-se numa terra de ninguém.

## Razão tinha o Brecht (\*)

Sem ser “missionária” também não era “demissionária”. A Tita era professora apenas. E, sem querer saber se o mês de Julho era ou não “de férias”, a Tita levava à praia os putos que nunca a tinham visto. E a Fátima, companheira certa de muitas “colónias”, escrevia:

Chegámos à praia felizes por sentir a areia nos pés. Bem depressa cada um se começou a despir, indiferentes aos olhares de espanto de gente que nunca tal coisa viu. Os Torres, de cabelos rapados onde ainda se notavam sinais das lândeas esmagadas pela tesoura da poda, tinham um ar de presidiários famintos da vida e do ar que lhes oferecíamos.

Também eles queriam mostrar os seus fatos de banho:

- “Ó, meu Deus! Que vergonha! Aqueles meninos só têm cuecas!”

E, envergonhada, mandou o filho levar-lhes um fato usado. Ficaram felizes os Torres. Ei-los a correr alegremente para o mar, dispostos a acabar com a raça das cuecas velhas do pai.

E os Almeidas eram tantos! Nove na mulher e nove na amante. Tinham um distinto ar de ciganos matreiros a quem a vida ensinara a vencer.

Naquele tempo, não era preciso mostrar serviço, não havia a preocupação de separar o lectivo do não-lectivo nem de fazer contas de merceeiro às trinta e cinco horas obrigatórias. Naquele tempo, os currículos não eram avaliados ao quilo. E já sabias, amiga Tita, que as escolas só funcionam com projectos plurais. Sabias que até o Gama, quando viajou para as Índias, foi acompanhado e levou cozinheiro. Ninguém dobra sozinho os cabos das tormentas que a vida de uma escola enfrenta.

## Palestrando

Perante a consensual descoberta da falência do modelo epistemológico baseado na pretensa transmissão de saberes, o modelo organizacional que o sustenta mantém-se hegemónico e inquestionável. Talvez essa crença da transferibilidade linear de saberes se mantenha porque as instituições de formação de professores tenham esquecido que o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina. Que um curso ou palestra sobre autonomia e participação é, quase sempre, a negação do que pretendem transmitir, por se basear numa relação vertical geradora de dependência no objeto-ouvinte.

Se perfilharmos o princípio do isomorfismo, a formação de professores deverá adoptar processos idênticos aos das práticas que visa suscitar no quotidiano das escolas. Os processos de aprendizagem não deverão estar centrados no professor nem no aluno, pois tudo passa pela relação. Nesse sentido, o educador deverá saber gerir a imprevisibilidade da relação, por ser impossível prever a multiplicidade e a variedade de situações com que pode deparar. Reconhecerá que, assim como formação não rima com solidão, autonomia não rima com hierarquia. Que, assim como se aprende a ler, lendo e se aprende a fazer, fazendo, também nos auto-formamos com os outros. E que é a autoria que confere dignidade ao acto educativo.

Há mais de três décadas, compreendi que não deveria continuar a reproduzir o modo como me adestravam em cursos e palestras. O modelo transmissivo de palestra e de aula, que ignora a possibilidade de produção de conhecimento a partir da interrogação e do diálogo, produz condicionantes sócio-culturais, que impedem a plena realização do ser humano. Num tempo em que não havia computadores, assistia à projecção de transparências com súmulas de teorias e propostas de práticas. Nenhuma delas se encaixava no *hic et nunc* da minha prática, talvez porque nenhum dos palestrantes tivesse posto em prática as teorias e práticas que recomendavam... E o que diziam aquelas sábias criaturas? Nas suas preleções, exortavam ao uso de uma técnica, ou falavam daquilo que tinham lido em livros, que eu poderia ler, sem necessidade de perder tempo a ouvi-los.

Sem pretensão de originalidade, mas por convicção, no início das minhas conversas com professores, exponho a lista de livros que publiquei. Perante perguntas cuja resposta conste de um desses livros, remeto para a sua leitura. Não faz sentido que eu

desperdice tempo a papaguear aquilo que escrevi num livro. Se o escrevi, foi para me dispensar de repetir respostas, foi para que alguém o lesse.

Ainda hoje vemos formadores e palestrantes estabelecerem a seqüência e o ritmo da aula, ou preleção, numa atitude de que não tomam consciência e cujas conseqüências – quero crer – ignoram totalmente. Recorrem à apresentação de slides e vídeos, quando poderiam constituir-se em mediadores entre o saber constituído e o domínio das preocupações daqueles que com eles interagem.

Recebi convite para realizar uma palestra, acompanhado do pedido do “texto da comunicação”. Respondi que aceitaria o convite, mas que não poderia enviar o “texto da comunicação”. Expliquei que pratico o diálogo entre aprendizes. Que somente após escutar as perguntas eu poderia ensaiar as respostas, que não poderia adivinhá-las. A resposta voltou definitiva: “todos os palestrantes enviaram as comunicações. Por isso...”. Compreendi que não poderia constituir exceção e enviei a derradeira mensagem: “junto envio um texto; se houver alguém que o leia, evitarei o desgaste da viagem e vós evitareis o gasto”.

Não obtive retorno.

## Suicídios

Portugal, Março de 2010: um jovem e um professor suicidaram-se. Estupefatos, jornalistas e especialistas interrogam-se sobre as causas dos infaustos acontecimentos. Talvez tivessem desistido da vida porque convivência não rima com ausência e relação não rima com solidão. Talvez porque as escolas sejam arquipélagos de solidões.

A modernidade remeteu-nos para uma ética individualista. Carecemos de projectos humanos que não se coadunam com práticas escolares que ainda temos, que requerem um novo sistema ético, uma matriz axiológica clara, baseada no saber cuidar e conviver. Diz-nos Maturana que a educação acontece na convivência, de maneira recíproca entre os que convivem. E Winnicott define o ser humano como *pessoa em relação, ser singular, que não pode existir sem a presença do outro*. O indivíduo-com-os-outros tem consciência do seu papel numa ordem simbólica complexa e concreta, que o protege dos efeitos mortais da uniformização. Se é verdade que o conceito de partilha está eivado de conotações moralistas, também é certo que é de partilha que se trata, da manifestação de um sentimento de partilha que rejeita atitudes de quem se julgue no direito de dar respostas a perguntas que não escutou...

Contrariando racionalidades mecanicistas, numa relação de escuta, a circulação de afetos produz novos modos de estruturação social. Não negando o potencial da razão e da reflexão, junta-lhe as emoções, os sentimentos, as intuições e as experiências de vida. A escuta, para além do seu significado metodológico, terá de ser humanamente significativa. No contexto escolar, terá de abdicar de atitudes magistrais e paternalistas, para que todos aprendam mediados pelo mundo...

Aos adeptos do pensamento único (que ainda encontro por aí...) direi ser necessário saber fazer silêncio “escutatório”, fundamento do reconhecimento do outro. Direi que precisamos rever a nossa necessidade de desejar o outro conforme nossa imagem, respeitando-o numa perspectiva não-narcísica, ou seja, aquela que respeita o outro, o não-eu, o diferente de mim, aquele que não quer catequizar ninguém, que defende a liberdade de idéias e crenças, como nos avisaria Freud. Aos cínicos direi que onde houver turmas de alunos enfileirados em salas-celas dificilmente encontraremos resquícios de convivência. Que onde houver séries e aulas assentes na crença de ser possível ensinar a todos como se de um só se tratasse, enquanto o professor estiver sozinho na sala de aula, será impossível pensar em dialogia e convivencialidade.

As nossas escolas carecem de espaços de convivência reflexiva. Precisamos compreender que pessoas são aquelas com quem partilhamos os dias, quais são as suas necessidades (educativas e outras), cuidar da pessoa do professor, para que se reveja na dignidade de pessoa humana e veja os outros como pessoas. Precisamos exercer a *consideração positiva incondicional* de que falava Carl Rogers, de praticar a *confirmação*, no dizer de Martin Buber, ou o *amor incondicional* postulado pela Alice Miller.

Resta-me acreditar que os educadores podem inspirar-se nesses e em outros autores, para reconfiguração das suas práticas, para a passagem de uma profissão solitária para uma profissão solidária. Resta-me acreditar que o suicídio não é algo inevitável. Apesar de assistir ao drama de muitos professores, que morrem aos vinte e são enterrados aos sessenta...



## **“O que é o amor?”**

Eram dois os professores. Um era moço e inexperiente. A outra era mulher na casa dos sessenta de idade e levava de vantagem quarenta anos de brilhantes avaliações de desempenho que lhe conferiam fama de boa professora. Fazia alarde da auréola e gabava-se de que qualquer aluno que levasse a exame só poderia de lá sair aprovado com distinção. De tão rigorosa e cumpridora, também seguia à risca a percentagem estabelecida de reprovações. Em consonância com os ideólogos do regime há pouco deposto, postulava que “nem todos podiam dar doutores”. E, do alto da experiência, dava como exemplo o caso do Toino Bica que, já entrado nos doze, passava as aulas a dormir na “fila dos burros”.

Pelo final de Junho, a professora já tinha o exame preparado, mas teve para com o colega uma gentileza inédita, talvez inspirada pelo clima democrático em que ainda se vivia: “O colega não quer acrescentar qualquer coisa à prova?” O colega quis. O poema do Torga que encimava o teste estava semeado de fabulosas imagens e falava de amor e a meia dúzia de perguntas que viu gravadas no “stencil” somente visavam respostas directas do tipo: Onde estava o x? O que tinha feito o y? Quem tinha visto o z? Para não tornar o interrogatório demasiado longo, apenas lhe acrescentou uma questão.

Como todas as provas que se prezam, esta começou pela leitura e interpretação do texto. Os alunos enfronharam-se nas ditas. Mas, volvidos alguns minutos, um após outro, todos os alunos da professora cumpridora e experiente suspenderam a escrita. Ora coçavam a cabeça, ora manifestavam outros sinais de impaciência e angústia. O professor novo e inexperiente apercebeu-se de que haviam esbarrado na pergunta número sete. E não ousavam passar-lhe à frente, porque a senhora professora era exigente e tinha avisado que não poderiam deixar qualquer das perguntas para trás, sem resposta. Quase todos os putos do professor moço e inexperiente já estavam quase a acabar a redacção de vinte linhas e tópicos obrigatórios, quando algumas lágrimas já assomavam nos olhos suplicantes de alguns dos óptimos alunos da velha e experiente professora. O professor não se conteve. Foi junto de cada um e sussurrou-lhes uma qualquer mensagem ao ouvido, que os deixou aliviados e lhes permitiu desencalhar o raciocínio.

Acrescente-se que a sétima das questões era imperativa e rezava assim: “Depois de leres este bonito poema, diz o que é, para ti, o amor.”

## Deformações

Em Portugal, após o incremento da formação, decorrente da institucionalização de um subsistema e do investimento de milhões de euros, os resultados foram decepcionantes. Após vinte anos e milhares de cursos e palestras, pouco ou nada se alterou na atitude dos professores, pouco ou nada terá mudado nas suas práticas: *“o professor vai, fica ouvindo e, no fim, não aprende nada que consiga usar”*.

Há uns vinte anos atrás, fiz uma breve incursão na formação inicial de professores. Ao cabo de cinco anos, fui embora. E não desejei voltar. Dessa breve experiência, ficaram amigos e recordações. Ficou a confirmação de que outra formação de professores é necessária e possível.

Recusei trabalhar sozinho e reparti com uma jovem psicóloga os tempos de ensinar e aprender. Avisaram-me que era norma os alunos assinarem à entrada e à saída de cada aula, mas recusei o uso das “listas de presenças”, por serem inconciliáveis com a “formação de professores autônomos e responsáveis”(conforme rezava o projeto da instituição de formação). E, também, porque eu não dava aula – aprendia com os jovens alunos que, hoje, são professores diferentes daqueles que uma formação inicial obsoleta engendra.

Atrevo-me a registrar um episódio “exemplar”. Teve lugar numa faculdade portuguesa, onde se fazia formação inicial de professores. Perguntei aos meus alunos o que queriam aprender. Responderam que desejavam que eu falasse de Jerome Bruner. Manifestei a minha satisfação por irmos abordar o pensamento e a obra de um autor que eu admiro e quis saber a razão pela qual haviam escolhido esse autor. Esclareceram-me: na semana seguinte, iriam fazer uma prova de psicologia da educação e, entre os possíveis conteúdos da prova, estariam os trabalhos de Bruner. Quando eu quis saber o que já tinham estudado desse autor, responderam que nada tinham estudado, que bastaria uma decoreba feita na véspera da prova e... a minha preleção. Recusei fazê-la e mandei-os para a biblioteca, para que lessem os livros do Bruner. Se desse estudo resultassem dúvidas, eles poderiam vir ao meu encontro. Passei todo o dia fiquei na faculdade. No final da tarde, dialoguei com um pequeno grupo de alunos, que me trouxeram interrogações decorrentes das leituras que fizeram.

No início do ano, combinamos que, entre outros trabalhos, fariam uma pequena dissertação sobre tema à sua escolha. Desagradável surpresa: a maior parte dos

trabalhos era cópia de trabalhos feitos por alunos... de anos anteriores. Os raros originais primavam pela falta de pontuação e de... idéias próprias. De fundamentação científica, nem é bom falar – a leitura daqueles textos era um autêntico suplício de Tântalo. Os alunos amontoavam um chorrilho de lugares-comuns alinhavados com citações a esmo. Quando os interpelava sobre o conteúdo teórico das suas produções, confirmava que fazer citações não é sinônimo de ter aprendido alguma coisa. Se retirássemos as citações, nada restaria.

Essa breve experiência, fez-me recordar as heresias a que tive de recorrer, quando percorri a via-sacra da minha passagem pela situação de estudante universitário. Dotado de um mau feitio a toda a prova, perverti regras de um academismo fútil, questionei falsas solenidades e o respeitinho instituído. Mas quantos o fazem? Talvez poucosousem fazê-lo, porque mais vale um diploma na mão do que dois a voar...

## Só falta fazer

Nunca será demais lembrar que, apesar da teoria e contra ela, a realidade nos diz que, desde há séculos, tudo está escrito e tudo continua por concretizar.

Continuamos a negar a diversidade. A “crise da escola” é a dificuldade de lidar com a diversidade. Mas **acredito** ser possível obter mudanças efetivas no comportamento e na cultura humana, questionando a estrutura das formas de educação que praticamos. O desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade e preservação da vida pressupõe escapar de formatações e superar visões fragmentadas. Pressupõe aprender a ver as relações entre as coisas, os impactos coletivos gerados por ações individuais e vice-versa, ver os padrões de dominação e exploração presentes em nossa cultura. Que esta asserção esteja presente na elaboração de políticas públicas e influencie positivamente os tecnocratas que controlam o sistema educativo, bem como as instituições de formação de professores. Porque a lei vigente cria obstáculos à relação e ao estabelecimento de vínculo, comprometendo a inclusão. Um exemplo: se é sabido que aprendemos com quem sabe algo diferente daquilo que nós sabemos e que pouco (ou mesmo nada) se aprende com quem tem a mesma idade, por que razão as séries e as turmas são predominantemente constituídas por jovens do mesmo grupo etário?

Outro absurdo é aquilo que dá pelo nome de “data de corte”, ou “idade de corte”: diz a lei que os guris poderão entrar no ofício de aluno, se completarem seis anos até ao dia 31 de Março. Se a mamã se esforçou, puxou, puxou, bem tentou, mas não conseguiu parir o seu filho até à meia noite do dia 31 de Março, a criança deverá esperar um ano inteiro para ter o seu primeiro dia de escola.

Os exemplos de absurdos legislativos são inúmeros. Por ora, apenas acrescentarei um, por estar intimamente ligado ao anterior. Presume-se, ou as conclusões de duvidosos estudos determinam, que existe uma idade ideal para aprender a alfabetização. Nada mais falso. Encontrei crianças que desejavam e aprenderam a ler aos quatro anos e encontrei jovens com dez anos sem desejo nem condições de ser alfabetizado. Crime é fazer esperar o primeiro e submeter o segundo à humilhação de tentativas de alfabetização precoce e inútil numa sala de meninos da mesma idade, sendo ensinados do mesmo modo e na indiferença pelo ritmo de cada qual. Talvez este absurdo explique a existência de milhões de analfabetos funcionais, que as estatísticas brasileiros vergonhosamente ostentam...

Urge interpelar o quadro legal, naquilo que ele tem de rançoso. Urge desburocratizar as práticas, num projeto feito num refazer-se contínuo, sempre em fase instituinte, avaliado em múltiplas leituras e releituras. Urge reformular terminologias: desenvolver trabalho COM e não trabalho PARA; substituir o OU pelo E; trocar o EU pelo NÓS... Urge redefinir o perfil do mediador de aprendizagens, considerar o aluno como participante ativo de transformações sociais, reconfigurar práticas, desguetizar escolas. É possível passar do absurdo à utopia, identificando causas profundas de fenômenos como a exclusão escolar e social, que não são inevitáveis. Basta que os professores se interroguem. É dessa capacidade de interpelar as práticas que emergem dispositivos de mudança, não apenas nas escolas, mas em todos os espaços sociais onde ocorrem aprendizagens.

Há cem anos, Almada dizia que, quando nasceu, todos os tratados que visavam salvar o mundo já estavam escritos; só faltava... salvar o mundo. Há quarenta anos, quando iniciei a minha vida de professor, todos os tratados que visavam salvar a Escola já estavam escritos; só faltava salvar a Escola. E, hoje?...

## Quem manda o sapateiro tocar rabecão?

No debate sobre educação, creio ser errado dicotomizar posicionamentos em termos de esquerda-direita, antigo-moderno, tradição-inovação. Toda a inovação assenta na tradição e há contributos da tradição que não deverão ser dispensados nos esforços de inovação. Porque, antigamente, nem tudo era mau...

Mas diz-nos Sérgio Niza que, *se reflectirmos sobre a coerência isomórfica do modelo educativo jesuítico, cuja síntese resistiu aos séculos pela repetição sistemática no ensino (magistrocêntrico desde a cátedra universitária ao mestre escola das primeiras letras), temos razão bastante para admitir que um paradigma de ruptura alternativa e consistente terá de desenvolver uma outra sintaxe, também isomórfica*. Nestes tempos de transição paradigmática, em que as práticas inovadoras escasseiam, a ausência de “uma outra sintaxe” abre caminho à futilidade da crítica tão descabida quanto impune.

Na ausência de verdadeiros projetos “alternativos” a uma escola encilosada, na falta de uma sintaxe e de um novo léxico, assistimos ao debate rasteiro, que nada acrescenta ou esclarece. O equívoco em que incorrem certos críticos consiste em atribuir às “novas pedagogias” e às “ciências da educação” a responsabilidade pelo caos em que a educação está imersa. Talvez não tenham entendido que, nestes desvairados tempos, as “ciências da educação” ainda não lograram influenciar as práticas das escolas. Ou confundirão “ciências da educação” com as habilidades de alguns falastrões, que colaboram com irresponsáveis medidas de política educativa de sucessivos elencos ministeriais?

Será possível imputar responsabilidade a algo inexistente? A que “construtivismos” e “novas pedagogias” se referem os críticos? Desde há dois séculos que nada de “novo” existe nas escolas. Nem as propostas que contam mais de meio século, de um Piaget ou de um Walon! Nem as propostas de há cem anos, de um Dewey (learning by doing), ou de um Vigotsky (ZDP)!

É surpreendente (e grave) o modo como a ignorância de pseudo-especialistas continua a contar com a divulgação numa *mídia* irresponsável. Impunemente, debitam disparates bem acolhidos por professores com frágil formação pedagógica, porque são disparates que legitimam as suas práticas. Cansei-me de ver dar guarida à verborrêia dos críticos do “eduquês”. Eu também o critico, porque muita da literatura das ditas ciências de educação não passa de literatura de cordel – é tal a distância entre os devaneios teóricos

e a realidade das práticas, que certas teses não passam de ficção científica. Porém, aqueles que erigem as “novas pedagogias” em bode expiatório de todas as culpas do sistema, desviam a discussão do essencial.

Num canal da TV, uma psicopedagoga foi entrevistada, a propósito de um incidente registrado numa escola. O entrevistador perguntou: “Esta situação é consequência das novas pedagogias na escola”? A entrevistada não perguntou a que pedagogias o boçal entrevistador se referia. Optou pela cobardia intelectual, talvez para não correr risco de ser rotulada de “eduquesa”.

Enquanto decorria o debate, foi feita referência ao Movimento da Escola Moderna. As palavras “escola” e “moderna” acordaram alguém da plateia, que lançou um feroz ataque contra... as “novas pedagogias”. Mais uma vez, o invetivador não disse quais eram as “novas pedagogias” que veementemente criticava, ou quais as escolas em que estariam a ser implementadas.

## De pequenino se torce o destino

*Mais uma boca no mundo, mais um trafica chorando, lá vem mais um quase nada, mais um para chorar de fome, mais um para levar tiro, mais um bandido no morro, mais um perdido na vida...* – Há dias, escutava a canção do Kleber e veio-me à memória alguém que conheço como a mim mesmo.

Nasceu num “cortiço”, onde havia quatro banheiros sujos e quebrados para partilhar com mais uma centena de pobres como ele. Passou a infância numa oficina de fazer vassouras, num bairro onde não entrava ambulância nem polícia. A sua família reinventava com dignidade a parca existência. O pai, que acumulava três empregos mal pagos, foi preso, injustamente acusado de roubar. A família empenhou o que restava dos poucos haveres, para provar a sua inocência. A mãe morreu jovem, do cansaço de um trabalho insano. Os avós paternos cedo sucumbiram à fome e a um surto de tuberculose. Os maternos tinham migrado da aldeia rural para a cidade grande, na ilusão de uma vida melhor. Partiram cedo, minados pelo álcool e por maus-tratos.

Estava destinado a ser líder de uma gangue do bairro. Era um dos raros que sabia ler, era hábil a resolver encrencas e a escrever cartas de amor encomendadas. Tão sagaz quanto franzino, ganhara o respeito de ciganos e marginais, que nele não usavam as facas e o defendiam de outras sortes. Com eles aprendeu a gramática da sobrevivência: agredir os gringos que na rua aparecessem e, só depois de eles sangrarem, perguntar-lhes ao que vinham...

Conviveu com todo o tipo de violência. Cedo entendeu que fora roubado todos os dias, desde o dia em que nascera. Que, enquanto os seus dormiam no chão da rua, outros dormiam sonos tranquilos. Foi perdendo amigas para a prostituição e amigos para o cárcere. A tuberculose, a sífilis, a fome e a bala foram ceifando vidas ao seu redor. O seu melhor amigo conheceu uma moça abastada e lá se foi, casamento de rico, sonho americano de ascensão social, que pouco durou. Sem amigos e sem futuro, pela mão de dois providenciais vizinhos, trocou a solidão pela evasão. Deles ficou devedor daquilo que nunca lhes pode pagar: o resgate de uma vida. Trabalhou para poder estudar e fez um curso – fez-se professor.

Ele sabe, melhor do que ninguém, que os criminosos não nascem criminosos. Conhece os mecanismos sociais que os produzem. Por experiência pessoal, também sabe que, quando a sociedade e a escola produzem exclusão, o jovem não fica solto e busca a



inclusão em grupos marginais. Sensível aos dramas vividos pelos seus alunos, entristecem-no certas atitudes de professores coniventes com a má qualidade de uma escola vocacionada para manter um sistema iníquo.

Talvez porque não conheçam a sua história de vida, os seus colegas de profissão se tivessem surpreendido com a sua colérica reação, quando escutou este diálogo na sala dos professores:

*Aí, eu disse-lhe: Quem é que tu pensas que és, seu merdinhas? Saio de casa para aturar esta bosta! Eu não ganho para isso!*

*Fez muito bem, colega! Eles vêm de casa desse jeito. Já nasceram assim. Esse pestinha vai ser o próximo chefe de gangue. Eles não nasceram, eles foram cagados!*

Será mesmo verdade que “quem nasce torto tarde ou nunca se endireita”? Aquilo que a psicologia chama de “profecia auto-realizada” agirá decisivamente na psique mais profunda dos professores? Sabemos que a escola não muda a sociedade, mas que muda com a sociedade, por isso, ousa perguntar: A reprodução escolar e social será um inevitável fatalismo? A escola nada poderá fazer para a contrariar? Ou poderá fazer a sua parte?

## Como há um ano...

De passagem por Portugal, confirmei que tudo continua como há um ano atrás. Num café, passei os olhos pelos jornais. A nossa simpática ministra pronuncia-se: *“Os alunos não ganham nada em reprovar, mas sou a favor de manter essa possibilidade porque faz parte do sistema”*. Alguém poderá explicar à senhora o que é avaliação contínua, formativa, centrada em processos, participada...? Alguém questionará a ambígua expressão “possibilidade” e por que razão, que não vislumbro, ela fará “parte do sistema”? A entrevistada chama “inovação” a meros actos administrativos de fechar ou abrir escolas. E diz que não há mega-agrupamentos: *“Chamam-lhes mega, mas alguns são pequeninos. O máximo que se atingiu foi três mil alunos, o que equivale a duzentos e muitos professores. Acreditamos que assim se consegue uma melhor gestão”*. Quem, de entre aqueles que tenham acesso aos gabinetes ministeriais, me fará o favor de perguntar à senhora ministra como, nas condições que refere, *“se consegue uma melhor gestão”*?

Durante o almoço, a TV do restaurante impôs-se. Impossível não ver, não a escutar. A reportagem, semelhante à de um ano atrás, mostrava um Primeiro Ministro a distribuir prendinhas a uma fila de alunos. Um Primeiro Ministro sorridente, como há um ano atrás. Ao seu lado, uma ministra também sorridente, que fazia recomendações para assegurar a qualidade das escolas. Leu de um papel uns objetivos de Matemática e disse (se bem ouvi) que uma das medidas para garantir qualidade seria fixar objectivos anuais para cada ano de escolaridade. Acrescentou que as escolas deveriam indicar medidas... que não implicassem mais gastos. O pesadelo foi breve, felizmente, e terminou com uma especialista (foi assim que a anunciaram), que repetiu os mesmos disparates de há um ano atrás.

Rumei à internet e deparei com as habituais intervenções dos habituais “especialistas” da nossa praça, *a enfeitar o quadro negro*. São uma praga, não há fuga possível. Como refere um desses aprendizes de feiticeiro, *“mesmo na vida pública ou política, é frequente discutirem-se ideias desconhecendo as realidades”*. A afirmação ajusta-se-lhes perfeitamente, mas eles não se dão conta... São assíduos em debates de circuito fechado, participados por economistas, físicos, engenheiros, gente especialista nas suas áreas de conhecimento, mas completamente ignorantes do que sejam as ciências da educação. Não duvido das boas intenções desses considerados “especialistas”. Mas

estão longe de entender o que é a pedagogia. Um deles, aliás, manifesta uma profunda repulsa pela palavra e confunde falastrões bem falantes com verdadeiros especialistas em educação. Estes não têm lugar nos debates, que decorrem num registo de senso comum, no recurso a uma argumentação pobre, que nada acrescenta e apenas confunde. *Concordo com esses “especialistas”, quando dizem (volto a citar) que “os debates sobre educação no nosso país têm estado eivados de ideologia”. Porém, borram a pintura, quando falam de “crenças infundadas no valor da “vivência dos alunos”, da “autoconstrução” da aprendizagem, do “ensino em contexto” (...). Crenças infundadas? Talvez por ignorância (não os imagino mal-intencionados) acrescentam que “essas ideias não têm fundamento no que hoje se sabe sobre a aprendizagem”. O que é que esses “especialistas” sabem do que “hoje se sabe sobre a aprendizagem”? A avaliar pelas suas proclamações, nada.*

Se esses “especialistas” mantiverem o seu lugar cativo nos ecrans, em fundações, em universidades, em comissões especializadas, não surpreende que a Educação continue ao nível da indigência.

## “Quando eu for grande” (\*)

Esta é uma história particularmente dedicada àqueles que ainda ousam desenhar roteiros vagabundos e empreender viagens por caminhos incertos. Fala-nos de um inexperiente professor que se deixara influenciar por um grupo (nesses perturbados tempos considerado marginal, de má fama e politicamente suspeito) que dava pelo nome de Movimento da Escola Moderna.

Com professores "marginais" aprendeu uma máxima que o iria acompanhar para onde quer que o levassem os concursos e a coragem: *olha para o que és (ou pretendes ser como pessoa e professor), não olhes para o que outros fazem (ou não fazem, ou não são...)*.

Leu tudo o que havia para ler (ou o deixavam ler) sobre o Freinet do "texto livre". Mas, por meados de Novembro, já começava a descrever da cartilha. Ele bem tentava, mas os trinta alunos que havia herdado de um austero professor à moda antiga não saíam dos canónicos *"a vaca dá leite, ossos e carne"*, *"a vaca é muito importante para a nossa alimentação"*, *"eu gosto muito das vacas"*, *"quando eu for grande, quero ser vaca"*...

Alguns putos sobreviventes da última "classe masculina" tinham na ponta da língua a tabuada, sabiam de cor as estações de caminho-de-ferro de Benguela e o sistema galaico-duriense, tratavam por tu os esteres e os miriares, desenhavam na perfeição a caneca da praxe e ainda sabiam entoar a música (já só a música!) do *"somos pequenos lusitos"*, que o tempo de o Jesus do crucifixo estar ladeado por dois ladrões ainda não ia longe e a Biblioteca Popular não tinha sido desmantelada, apesar da ordem expressa dos novos poderes.

Naquele tempo, a palavra liberdade ainda inspirava em muitos espíritos sentimentos contraditórios. De modo que, quando colocados perante a possibilidade de rabiscarem "redacções" a que o jovem professor teimava em chamar "textos livres", ainda que o equinócio mais próximo fosse o de Setembro e já se começasse a pensar em preparar a festinha de Natal, os miúdos adoravam escrever sobre... "A Primavera".

Durante aquela "quinzena de trabalho", o professor tinha lido mais de vinte textos encimados pela palavra "redacção", com o mesmo título ("A Primavera") e formatados em vinte linhas de lugares-comuns. Ficou a saber que a Primavera era uma estação do ano, que os passarinhos faziam os ninhos, as flores nasciam nos campos, a temperatura subia nos termómetros e que a comunhão pascal estava próxima. Ficou sabendo que

todos, sem excepção, gostavam da Primavera, o óbvio a que um dos alunos acrescentara (por distracção, ou por súbita inspiração, nunca se chegou a saber) que, quando fosse grande "*gostaria de ir à Primavera*"...

Naquele tempo, o dia começava, invariavelmente, com a aula de educação físico-motora. Sob a orientação do professor, os alunos cumpriam o ritual diário de voltar a pôr em grupos as carteiras que a colega da tarde voltaria a colocar todas alinhadas, voltadas para o quadro negro e para a secretária.

Concluído o exercício de musculação, o professor propôs que fossem lidos todos os textos "livres" (o professor era um teimoso...), para seleccionar alguns para o terceiro jornal. Importa fazer um parêntesis na narrativa, para referir que o dinheiro da venda dos dois anteriores dera para comprar o *tabopan* com que os alunos construíram a mesa que suportava o limógrafo, o copiador de gelatina e a máquina a petróleo onde era aquecido o "leite escolar". Mas, dessa vez, o professor sugeriu à assembleia de alunos que, contrariando o acordado, não fossem os autores a lê-los mas o professor.

Autorizado, iniciou a leitura do primeiro texto: "*A Primavera. Eu gosto muito da Primavera. A Primavera é uma estação do ano, que começa no dia ...*" E daí por diante, até ao inevitável "*Depois da Primavera, vem o Verão, que é outra estação do ano muito bonita*". Chegado ao fim da primeira leitura e tendo o cuidado de não permitir que os alunos vissem o papel e reconhecessem a caligrafia, perguntou:

- "*Quem escreveu este texto?*"

De imediato, ergueram-se vinte e tal braços, que os putos acabaram por baixar, no meio de grande embaraço e confusão. Não satisfeito com a reacção e sem delongas, o professor passou à leitura do segundo texto, que era clone do anterior, e repetiu a pergunta:

- "*Quem escreveu este texto?*"

Alguns alunos ainda esboçaram um levantar de braço, mas rapidamente suspenderam o gesto. E, ao cabo de uma dezena de leituras, a perturbação inicial deu lugar ao riso. Os alunos tinham percebido a mensagem. Já não erguiam os bracitos, mas mal sabiam o que os esperava. O professor propôs um novo jogo de escrita a que todos aderiram sem reservas.

Dessa vez, foi o professor quem ditou as regras. Já que todos gostavam de escrever sobre a Primavera, assim se faria, mas não poderiam recorrer a qualquer das frases tradicionalmente utilizadas: "*eu gosto muito da Primavera*", "*as andorinhas...*", etc.,

etc. O silêncio tomou conta da sala, um silêncio estranho, nunca visto. Mas jogo era jogo, teria de ir até ao fim.

Durante alguns longos minutos, os alunos entreolhavam-se, cotovelos assentes nas carteiras, cabeças entre as mãos, gestos de impaciência... até que um deles, após um trejeito no rosto, se decidiu escrever algo. O colega do lado espreitou, encolheu os ombros como se dissesse "*olha a grande novidade!*" e fez par com o primeiro.

Pouco a pouco, juntaram-se os restantes, cada qual na sua vez, que o "ritmo individual", apesar de não se constituir em conceito cientificamente assumido, é de uma cruel evidência para aqueles que, como o outro, ainda crêem que a pedagogia é a arte de ensinar tudo a todos como se fossem um só.

Findo o inesperado jogo, os textos foram recolhidos. Seguindo os mesmos cuidados da primeira sessão de leitura, o professor leu o primeiro dos textos e perguntou:

- "*Quem escreveu este texto?*"

No meio dos seus trinta alunos, um braço ergueu-se decidido, um só braço, uma só mão autora. O professor disfarçou como pode a emoção e leu o segundo dos textos. Novamente, um só erguer de braço sem hesitações, um gesto único, convicto. E assim foi acontecendo até à derradeira leitura daqueles textos LIVRES.

## **Múmias pedagógicas**

Recordo algo que qualquer manual de história ou de sociologia de educação explicará. A escola contemporânea – tal qual a conhecemos enquanto formação experiencial de alunos e professores – é herdeira de necessidades sociais do século XIX, ainda que as suas raízes vão mais fundo, adentrando os séculos anteriores. O modelo “tradicional” de escola adotou formas e procedimentos característicos das instituições mais respeitadas na época em que foi implementado – aplicou modos de organização dos espaços e métodos utilizados em casernas, mosteiros e prisões.

Nos primórdios da instrução pública, foram construídos edifícios dotados de pátios internos, réplicas das praças de instrução militar. Os edifícios destinados à instrução dos jovens eram rodeados de muros altos. As escolas foram divididas em salas (celas dos mosteiros ou das prisões) de janelas estreitas e abertas bem acima da estatura dos alunos. Estes eram instalados em filas, separados em grupos etários uniformes e distribuídos por graus de ensino. Foram instituídos programas iguais para todos e criados dispositivos de controle total das escolas de todos os níveis. O toque de uma sineta passou a marcar a cadência de horários de aula iguais para todos, visando a uniformização e o conformismo consentâneos com as necessidades de uma revolução industrial emergente. Os livros delimitavam a apresentação do conteúdo, a avaliação era (e continua sendo) confundida com a aplicação periódica de provas de padrão único, visando a comparação e a competição entre alunos. Cargos e funções diferenciados reforçavam a hierarquização já subentendida na relação professor-aluno. A disciplinarização física e psíquica era inquestionável, as regras eram mantidas sem questionamento e eram frequentes as premiações e os castigos. A arquitetura escolar e a prática docente dessas escolas refletiam (e reproduziam) uma visão de homem e de mundo pronta e acabada. No século XIX...

No século XXI, acompanho o cotidiano de escolas que ousaram operar rupturas com o modelo obsoleto antes descrito. Escolas que se preocupam com a formação integral dos jovens. Cujos professores se assumiram responsáveis por aquilo que fizeram de si, a partir do que deles a vida (e a escola) havia feito. Que ousaram partir de uma formação experiencial madura no ensino tradicional para novas e melhores práticas. Professores que, reelaborando a sua cultura pessoal e profissional, lograram obter nas suas escolas o sucesso pessoal e a realização social dos seus alunos, antes inimaginável.

Uma dessas escolas requereu a sua municipalização. Porém, pretende manter práticas coerentes com o seu projeto, que eu bem conheço e admiro. Contatado, um responsável pelo processo de municipalização respondeu, peremptório: *Se a vossa escola for municipalizada terá de ser como todas as outras. Nada de projetos!...*

Os “projetos” escapam à compreensão de burocratas pedagogicamente míopes. Argumentando com a lei, abusam do poder para destruir aquilo que não entendem e que nenhuma lei impede. Seria oportuno perguntar-lhes qual a lei que evocam. Provavelmente não saberiam dizer qual fosse. Em muitas das minhas intervenções públicas, sou interpelado por professores e gestores, que afirmam não ser possível “autorizar certos projetos, porque a LDB não permite”. Pergunto-lhes pelo artigo da lei que não permite “autorizar”. Não sabem dizer qual seja, simplesmente, porque não existe qualquer impedimento legal. Somente existe uma mentalidade conservadora e burocrática.

Até quando andarás a Educação do Brasil ao compasso de mentalidades retrógradas? Até quando certas múmias pedagógicas vão impedir que a Educação do Brasil melhore?



## Contradições

A Finlândia está na moda... Quando um político fala de “qualidade na educação”, inevitavelmente refere a Finlândia como exemplo, por ser o país que ocupa a primeira posição no PISA. Aquilo que os políticos não dizem é que a Finlândia esteve à beira do colapso económico e se salvou porque instituiu uma escola realmente “pública”. Nesse país, a educação foi tornada, realmente, uma prioridade e não mero enfeite de discurso político. E as escolas são verdadeiramente autónomas, não dependem de secretarias. Por aqui, as escolas sobrevivem dependentes de uma gestão hierárquica e burocratizada. Um estudo recente diz-nos que noventa por cento dos diretores de escola gastam mais tempo a gerir a merenda escolar do que a tratar de assuntos de natureza pedagógica...

Na Finlândia, apenas existe um exame no final dos estudos. Aqui, aumenta o número de exames, como se a preocupação com o termómetro fizesse baixar a temperatura... Faça-se o cálculo dos gastos na elaboração, na distribuição e correção de provas, aos milhões gastos em policiamentos ...

Os alunos finlandeses têm liberdade de escolher aquilo que querem aprender. Ouçámo-los: *“Quando estudamos aquilo de que gostamos, os resultados são melhores. Os alunos, aqui, são sujeitos, não são objetos. Cada qual estabelece o seu plano individual de estudos”*. Por aqui, há quem proponha aumentar a carga horária e o número de dias letivos...

Na Finlândia, os professores têm como habilitação mínima o mestrado e foi criada a figura do tutor. Por cá, a formação de professores é precária, o estatuto social da profissão está depreciado, o professor mantém-se solitariamente exposto a humilhações, à espera do dia da aposentadoria...

Temos muitas “finlândias” cá dentro... Algumas escolas vêm tentando introduzir mudanças que, se concretizadas, colocariam o Brasil muito acima do 52º lugar que ocupa no PISA de 57 países. O Brasil tem os melhores teóricos da educação, dispõe de excelentes professores e, ao contrário do que se diz, não faltam recursos. Porém, o apoio a esses projetos é escasso. Quase sempre, acabam destruídos por intervenção de um qualquer burocrata da educação.

O contraste nem deverá ser estabelecido num claro-escuro. O Brasil está mergulhado na obscuridade da crença num modelo epistemológico falido e sucessivas gerações de

vidas são desperdiçadas. O sistema educativo brasileiro é uma usina produtora de desperdício. Como diria o poeta, o sistema “engole gente e vomita bagaço”.

O conservadorismo político mantém o sistema num rumo suicida. Os analfabetos funcionais são mais de catorze milhões. Os índices de evasão e exclusão continuam assustadores. Em cada ano letivo, o sistema desperdiça 56 bilhões de reais em corrupções e burocracias. E os responsáveis pela gestão do sistema parecem ficar contentes com um mísero 5, ou 6, na escala do IDEB...

Esses responsáveis têm rosto. São diretores de escola, cuja ação contradiz os PPP das suas escolas. São donos de colégios, que os dirigem ao sabor de caprichos e de cosmética pedagógica. São secretários de educação a pensar, exclusivamente, em “qualidades totais” e “resultados” para quatro anos. São políticos ignorantes do que seja pedagogia, que vão parindo decisões de política educativa tão inúteis quanto nefastas. São “professores” coniventes com essas atitudes. Continuo esperançoso. Quero acreditar que o bom senso e a competência venham a prevalecer. E quero crer que essa gente aja por ingenuidade. Não quero acreditar que tenham consciência dos crimes que praticam.

## Índice de crônicas

Sete pilares

A segunda morte de Anísio

Denunciar e anunciar

Tiro ao Álvaro

Bizantinices

A outra (\*)

Inutilidades

Resistência à mudança?

Será por acaso que há acasos?

De fósseis e falastrões

Mesmice

As castas

Avaliação de desempenho

Regresso ao local do crime

A preocupação com o termômetro

Parece mesmo alegria (\*)

Paleontologia

Razão tinha o Brecht (\*)

Palestrando

Suicídios

“O que é o amor?”

Deformações

Só falta fazer

Quem manda o sapateiro tocar rabecão?

De pequenino se torce o destino

Como há um ano...

“Quando eu for grande" (\*)

Múmias pedagógicas

Contradições

---

<sup>1</sup> Personagem do livro “Para Alice com amor”, publicado pela Editora Cortez

(\*) Quando eu for grande (2000). Porto, Profedições.