

RECONFIGURAR A  
**ESCOLA**  
TRANSFORMAR A  
**EDUCAÇÃO**



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Pacheco, José  
Reconfigurar a escola : transformar a educação / José  
Pacheco. — São Paulo : Cortez, 2018.

Bibliografia.  
ISBN 978-85-249-2667-9

1. Educação 2. Currículos 3. Currículos - Aspectos sociais  
4. Currículos - Avaliação I. Título.

18-16515

CDD-375.001

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Currículos : Educação 375.001

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

José Pacheco

RECONFIGURAR A  
**ESCOLA**  
TRANSFORMAR A  
**EDUCAÇÃO**

1ª edição  
3ª reimpressão

 **CORTEZ**  
**EDITORA**

RECONFIGURAR A ESCOLA: TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO  
José Pacheco

*Capa:* de Sign Arte Visual  
*Preparação de originais:* Ana Paula Luccisano  
*Revisão:* Maria de Lourdes de Almeida  
*Projeto gráfico e diagramação:* Linea Editora  
*Coordenação editorial:* Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem  
autorização expressa do autor e do editor.

© 2018 by Autor

Direitos para esta edição  
CORTEZ EDITORA  
Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes  
05014-001 – São Paulo-SP  
Tel.: +55 11 3864 0111 / 3803 4800  
e-mail: [cortez@cortezeditora.com.br](mailto:cortez@cortezeditora.com.br)  
[www.cortezeditora.com.br](http://www.cortezeditora.com.br)

Impresso no Brasil — fevereiro de 2024

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.

Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

*Paulo Freire*



## Dedicatória

Em 2013, discretamente, centenas de educadores se encontraram em Brasília. Freirianamente, a Conferência Nacional de Alternativas para uma nova Educação (CONANE) denunciou, mas também anunciou novos rumos para os descaminhos da educação, através do lançamento do III Manifesto da Educação Brasileira. Em 2015, novo encontro, dessa vez, em São Paulo. Entretanto e por todo Brasil, muitos debates afirmaram a possibilidade de uma nova educação.

Nesse mesmo ano, o MEC lançou uma chamada pública, para identificar projetos com potencial inovador e criativo. Foram identificados 178, mas poderiam ser identificados muitos mais, se dessa iniciativa todas as secretarias tivessem dado conhecimento às escolas... O ministério enviou certificações às escolas consideradas inovadoras, comprometendo-se a acompanhar os seus projetos. Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades e o novo elenco político do MEC não cumpriu o compromisso antes

assumido. Entretanto, alguns dos projetos considerados de boa qualidade foram extintos por ação de burocratas enquistados nas secretarias de educação. Cabe perguntar: Se o modo irresponsável como um ministério age não logra garantir o direito à educação, consagrado na Lei, terá o direito de continuar a agir desse modo? Não será tempo de pôr cobro ao desperdício e à impunidade?

Muitos dos projetos reconhecidos como inovadores são desenvolvidos por educadores participantes na CONANE. A solidariedade exercida entre os encontros vai conseguindo gerar sustentabilidade em muitos dos projetos ameaçados de extinção, mas urge criar uma Rede de Inovação e Criatividade na Educação. As práticas integradas em tal rede deverão articular-se num movimento social, com o objetivo de ampliar e qualificar a oferta e demanda social por educação inovadora e criativa no Brasil, garantir espaços para trocas de experiências mais sistemáticas, para avançar na construção de indicadores boa qualidade da educação, base de diretrizes de política pública.

Em junho de 2017, a preocupação com a sustentabilidade da inovação foi destaque na agenda de trabalhos da terceira CONANE. Aos participantes da Conferência dedico este livrinho, como preito de reconhecimento e gratidão.

# Sumário

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



# Algumas crônicas (mais ou menos) curriculares

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

*Schubert*

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

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

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

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

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

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

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

Responderam: *É a Serra do Larouco.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## “Curricular”

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

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

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

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

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

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

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

## Currículo, ética, cidadania

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Com partido, ou sem partido?

Nos idos de maio de 1931, Cecília Meireles escrevia: *Esperávamos uma reforma de ideologia, de democratização da escola – todas essas coisas que a gente precisa conhecer antes de ser ministro da educação. Depois, veio o decretozinho do ensino religioso. Um decretozinho provinciano, para agradar alguns curas, e atrair algumas ovelhas.* A corajosa Cecília desafiava o Vargas e o Campos, denunciando a doutrinação numa escola supostamente laica. Falava-nos a professora Cecília da democratização ainda hoje ausente de uma escola sem autonomia, controlada pelos partidos dos secretários de educação, supervisores e diretores indicados por prefeitos e vereadores. Há 85 anos, a Cecília nos falava da ideologia de uma escola à mercê de políticos do partido no poder, que roubam a merenda da boca das crianças, e de *decretozinhos*, como aquele que propõe uma “escola sem partido”.

Fui aluno de uma escola sem partido. Melhor dizendo, de partido único. Por efeito de uma

Concordata, a escola era serva do credo de uma igreja única. Numa escola dita republicana, as aulas começavam com orações e os filhos de pais ateus, ou de famílias protestantes, eram obrigados a rezar o credo católico. As professoras que quisessem casar eram obrigadas a pedir autorização ao Estado. Nas aulas de educação cívica, era feita a apologia da ditadura. Conheço bem os perversos efeitos dessa escola sem partido. Seis décadas decorridas, observo-os na sociedade brasileira.

Aquele encontro tinha por tema: “Educar para a cidadania” e a inevitável pergunta sobre a sazonal polémica me foi dirigida: *Você é a favor, ou contra a “escola sem partido”?*

Respondi ser contra o proselitismo e a doutrinação na sala de aula, e a favor de uma escola de todos os partidos. Pelas reações observadas, percebi que não me fizera entender. Os ânimos exaltaram-se entre adeptos dos candidatos A e B, personagens centrais de um ato eleitoral recente, num confronto verbal, em que pressenti laivos de fascismo num digladiar em que ninguém escutava os argumentos do opositor.

Quando o burburinho atingiu o seu clímax, interrompi a disputa: *Meus amigos, não quero saber qual o candidato da vossa preferência, porque o voto é secreto. Mas, já que estamos num encontro sobre educação para a cidadania, alguém poderá dizer-nos o*

*que o levou a escolher entre o candidato A e B? Para ser mais explícito, acrescentei: Peço-vos que mencioneis uma das propostas do vosso candidato, no campo da Educação. Nem vos peço que enuncieis propostas da área da Saúde, ou da Economia, somente da Educação. O que vos fez decidir votar nesse candidato?*

Entre as centenas de professores ali presentes, nenhum deles havia lido sequer uma linha do programa eleitoral do candidato da sua predileção. Num tom apaziguador, tentei contornar o constrangedor silêncio, narrando um incidente crítico observado numa escola onde a palavra democracia não serve apenas para enfeitar currículo. Nela, os jovens escolhiam os seus representantes para a Mesa da Assembleia. No decurso do ato eleitoral, vi um professor pedindo aos alunos que citassem três propostas que a “chapa” da sua preferência havia apresentado. A caso algum jovem eleitor não soubesse dar resposta, ficava impedido de votar.

Essa não é uma escola com partido, nem sem partido. É uma escola que não pretende educar para a cidadania, mas que educa na cidadania, num arco-íris ideológico, onde acontece um saudável confronto de ideias. Exercita-se a democracia representativa e os jovens aprendem a escutar e a respeitar quem toma partido.

## Currículo e cultura profissional

Recebi mais um e-mail amargo, que rezava assim: *Quando se faz a escolha de turmas, o critério idolatrado é a antiguidade na escola. Professoras antigas na escola (aquelas que não gostam dos alunos “diferentes – os anormais, lentinhos... sabes bem que termos usam) iriam pedir para trabalhar nas turmas do nosso projeto, pois isso lhes parecia confortável, “mesmo com esse tipo de alunos”! Quando ousámos peitar, fomos convidadas para que nos retirássemos ou nos calássemos. A antiguidade ainda é um posto. Como no exército! E o projeto acabou. Confesso que não soubemos lidar com tudo isso, não fomos maiores que a hipocrisia...*

Relato idêntico a muitos outros. Notícias de projetos extintos... por obra de maus profissionais. Eles existem!

Concordo com a minha amiga Cláudia. Ela segue o preceito freiriano e denuncia “os pseudo-profissionais que, protegidos pelo argumento da antiguidade, desbancam bons e bem-intencionados profissionais”.

Ouçamo-la: Os bons profissionais têm a oportunidade de edificação de projetos realizadores, enquanto os maus provam o alívio de ter garantida a aposentadoria, de preferência com vida longa numa escola localizada a poucos metros de casa. Esses jamais escolhem uma escola pelo sentido coletivo, pelo seu projeto. Por mais nocivos que sejam, acostumaram-se à impunidade que impera no serviço público e agem sob as vistas de um Estado igualmente ineficiente no atendimento aos direitos sociais da população.

Ao longo de quase quatro décadas, vi-os fugir do trabalho com alunos, para ocupar um cargo “superior” nas secretarias e ministérios. Muitos se filiaram em partidos políticos, ascenderam na hierarquia dos gabinetes e dos partidos. Para quase todos chegou a vez de ocupar um cargo político de confiança, em comissões e subcomissões, nos gabinetes de um ministério. Aí se instalaram definitivamente, a ditar leis que os professores que ficaram nas salas de aula deveriam cumprir. Ingenuamente, ou não, convenciam-se de que administrar escolas é fazer contas de mercearia em papel de ofício. Até ouvi alguns desses pedagogos de gabinete a afirmar ser *necessária mais uma hora letiva por semana, para melhorar o desempenho em matemática (sic)*, a par de outros disparates.

Eu vi a antiguidade aliar-se à mediocridade para destruir projetos. Conheci escolas em que coabitavam

professores escravos e professores nababos, escolas em que estagiários eram proibidos de tomar café no bar dos professores. Havia professores de “horário zero” e aqueles que só iam à escola três dias em cada semana, beneficiando de reduções de componente letiva por “serem velhos na profissão”, mas que, para além do salário, recebiam “horas extraordinárias”.

Ao longo de muitos anos, em nome do “direito ao emprego”, os professores da Escola da Ponte foram obrigados a suportar quem a tentou destruir por dentro. Houve quem alegasse “antiguidade” para obter privilégios, colocando obstáculos ao desenvolvimento do projeto. Teria de chegar a hora de defrontar vícios e desenvolver uma cultura de responsabilidade. Conquistámos o direito de escolher os professores e logo desabou sobre a escola a ira dos acomodados.

As escolas que quiserem manter-se imersas na mesmice, que se mantenham, porque a autonomia de faz de conta oferecida pelo ministério também pode servir para reforçar a tradicional heteronímia. Mas que sejam dadas condições do exercício de uma verdadeira autonomia às escolas que a reivindicuem. É preciso que a Escola Pública atinja a maioria, para que a antiguidade deixe de ser um posto.

## Arcaísmos

Em entrevista recente, um eminente filósofo e educador sentenciou: *a escola precisa distinguir o que vem do passado e deve ser protegido daquilo que precisa ser deixado para trás porque é arcaico*. Bem prega Frei Tomás! Quem escuta o sábio? Quem deixa para trás aquilo que é arcaico? As medidas de política educativa, que vamos merecendo — reformas, programas, projetos, assessorias, pactos... —, não logram emancipar-se do sarro da velha escola, naturalizam o insucesso, não deixam para trás o que é arcaico. Confesso a minha perplexidade perante tentativas de melhorar o que já não pode ser melhorado. Um sistema dominado pela burocracia sempre liquidou movimentos renovadores. Ao longo do século XX, falharam as nobres tentativas de mudança tentadas por Lauro, Maria Nilde, Freire e tantos outros grandes mestres. E a saga continua...

Uma escola, que quase se libertou de arcaísmos, irá receber da secretaria municipal de educação

uma “proposta de retorno às avaliações bimestrais”. Alegando o “baixo rendimento” da escola (que, aliás, se provou ser falso argumento), a secretaria exige uma “prestação de contas, como já ocorre nas demais escolas municipais” (leia-se: prova, provinha e outros arcaísmos).

É perigosa a crença nas virtudes das provas, que “não são capazes de avaliar nem um décimo do que é a escola”. É preocupante saber que ainda há secretarias que acreditam na “objetividade” de um teste e o consideram “instrumento de análise do nível de qualidade do ensino”. É confrangedora a ingenuidade pedagógica de quem confia nos índices de “decoreba” na educação básica. Temo pelas escolas à mercê de quem se atreve a avaliar projetos que não entende.

Resta saber quem avaliará arcaicas secretarias de educação. Quem assumirá a responsabilidade dos nefastos efeitos de uma política pública desastrosa, que produz um IDEB pífilo, evasão maciça, o desperdício anual de 56 bilhões de reais e 30 milhões de analfabetos?

Sob a égide do ministério da educação, participei de muitas avaliações externas e reconheço a sua importância. Acompanho secretarias de educação e técnicos competentes, que não foram totalmente possuídos por burocráticos cinismos. Aprendo com universitários, para os quais a educação não virou

ciência oculta. Apoio professores, que não se instalaram num comodismo acéfalo. Solidarizo-me com pais, no seu afã de libertar os seus filhos de uma educação arcaica. Mas o mês de maio trouxe más notícias...

Na mesma semana em que uma escola era caluniada, recebi duas mensagens decepcionantes. A primeira dizia: *Infelizmente, não tenho boas notícias. O prefeito não quer desenvolver o projeto aqui. Também puxaram meu tapete e, depois de muito sofrimento e reflexão, decidi solicitar minha saída da secretaria da educação. Percebi que a secretária está cercada por pessoas incompetentes e más e não quero mais ficar num lugar onde eu não tenho espaço, apoio e autonomia para trabalhar.* A segunda mensagem confirmava o fim de outro projeto, que consumiu muitos dos meus solidários dias: *Sinto-me envergonhada e triste por ver que a premência do secretário está em resolver coisas burocráticas e deixar a educação em segundo plano. Não sei o que mais precisará acontecer em nosso país para que os educadores decidam empunhar a bandeira da transformação urgente.*

Onde estão os educadores? Por que consentem que perdure o que é arcaico?

## Homeopatia curricular

Conheci o Júlio nos meus primeiros tempos de Brasil. Nos seus quinze anos, os belos acordes que extraía do seu violão faziam as delícias dos clientes de um barzinho de esquina. Já em tenra idade se anunciava génio, exímio violonista. Amigos e fãs auguravam-lhe uma carreira promissora. Até que chegou o tempo dos vestibulares...

Há alguns meses, reencontrei-o, “ganhando a vida” numa loja de shopping:

*Não gosto deste emprego. Mas o meu pai acha que a vida de músico é condenação à pobreza. E, como eu não consegui concluir o ensino médio...*

*Por que não conseguiste?*

*Porque eu nunca tive cabeça para aprender Matemática e Química...*

De pequenino se torce o destino. Quantos projetos de vida ficam encarcerados atrás de grades

curriculares? A quantos júlios o currículo único rouba o direito de desenvolver dons, de realização pessoal e social? Se o Júlio estava vocacionado para a Música, por que razão teria de aprender a fazer equações de segundo grau, ou decorar fórmulas? A Matemática e a Química serão mais importantes do que a Música?

Frequentemente, no processo de elaboração de uma base curricular, disciplinas consideradas “nobres” são privilegiadas em detrimento das consideradas “menos importantes”. Por exemplo: por que razão na proposta de Base Curricular se dá a designação de “Arte” a uma disciplina? Não se deveria considerar, por exemplo, as disciplinas de Artes Visuais, ou de Educação Musical, no lugar da disciplina... “Artes”?

É sabido que uma base curricular é uma construção histórica, reflexo de diferentes concepções de mundo e de ser humano, de influências políticas e ideologias. Também se apresenta como repositório de pressões corporativas e da indústria do cursinho para vestibular, bem como manobras de associações profissionais, que pugnam por maior carga horária das respetivas disciplinas, ignorando que a inclusão de mais algumas horas-aula não passa de contabilidade burocrática. E acontece *transbordamento curricular*, quando se acrescenta *educação ambiental* (de notar que a educação ambiental não constava de forma explícita no currículo da década de 1970), *para a*

*cidadania, para a saúde*, para o consumo, áreas quase sempre abordadas de modo leviano. Consta que, na câmara dos deputados, transitam cerca de 250 projetos de lei com propostas de inclusão de novas matérias no currículo oficial... A BNCC está a precisar de um “enxugamento”, que contemple apenas o essencial, um exercício de “homeopatia curricular”. Se a “homeopatia” chegou ao Brasil em 1840 e se já é utilizada na Medicina, que também na Educação se administre doses mínimas, para evitar intoxicações.

O debate em torno da definição de um currículo único continua *terra de ninguém*. Do alto das cátedras ao chão das escolas, dos sindicatos às associações patronais, da padaria ao futebol, todo mundo emite opinião. No auge do “debate”, surgem românticos contrapontos à hegemonia da cartesiana organização em disciplinas, aponta-se a necessidade de práticas interdisciplinares e transdisciplinares, mas ainda não vi referências a práticas indisciplinares...

Alguém ouviu falar de currículo subjetivo? No exercício de um desenvolvimento curricular indisciplinar, como definir um conjunto de saberes essenciais? Para que outras vidas não sejam entortadas e para que o Júlio possa cumprir o seu projeto de vida, o que deverá um músico aprender?

## Haja paciência!

Era uma vez, um diretor que ambicionava dar um tablet a cada aluno. E foi notícia de relevo. Diz que *“não para enquanto não conseguir ter um tablet por aluno (...) pugna por que em dois anos não haja manual em papel, a carregar as mochilas dos meninos”*. E faz questão de justificar: *“O manual vai estar sempre na biblioteca, mas o meu grande objetivo é que cada criança tenha um tablet. Posso ficar feliz se começarmos com os inícios de ciclos: primeiros, quintos, sétimos e décimos anos. Todos têm de ter um tablet”* (...) *“também é muito importante, nas salas de aula, não mandar embora os quadros à antiga”*.

Não duvido das boas intenções do diretor. Liberar os jovens do carregar das mochilas é uma nobre intenção, mas não é válida a justificação. É irrelevante a substituição do quadro-negro pela lousa digital, é inútil equipar salas de aula com recursos informáticos, ou dotar cada aluno com um tablet, porque pesquisas recentes, apesar de não totalmente conclusivas,

concluem que essas medidas pouco ou mesmo nada alteram o rendimento acadêmico. Presumir que o desejo do diretor possa constituir-se em paliativo de um modelo escolar cartesianamente segmentado em *primeiros, quintos, sétimos e décimos anos*, é pura ingenuidade. E não será suficiente *mandar embora os quadros à antiga*, se os antigos rituais se mantêm. Numa sala de aula, com ou sem lousa digital, pouco, ou mesmo nada, se aprende.

O nosso diretor exclama com orgulho: “Fomos das primeiras escolas a ter o cartão, a ter os sumários digitais. As faltas iam e vão logo para a secretaria”, na presunção de que sumários digitais, ou o controle digital de presenças, possa ser fator de melhoria da ensinagem. À luz da produção científica no campo da educação, é descabido manter a expressão “sala de aula” no discurso pedagógico (e respetivos sumários). Falemos, antes, de espaços de aprendizagem, de espaços de convivência reflexiva, de que as escolas carecem. Reflitamos sobre competências-chaves do século XXI: interagir em grupos heterogêneos da sociedade, agir com autonomia, usar ferramentas interativamente, competências que, dificilmente, o modelo de ensino convencional reproduzido em “sala de aula” logra desenvolver.

Sigamos o raciocínio de um diretor, que está a pôr em prática mais um projeto, o das “salas do futuro”:

“Os tablets têm um software que se aplica a matemática, português e estudo do meio e são essas disciplinas que podem ser trabalhadas com este suporte digital. Os alunos têm de responder às perguntas, consoante o ano e a disciplina em que estão. Em forma de jogo. Depois veem se acertam ou não. Há que tornar o ensino divertido!” Certamente imagina que os docentes com “formação específica, vão passar por estas salas, com os alunos, pelo menos uma vez por semana” (sic), para congelar aulas em computadores, — apenas do restrito currículo de matemática, português e estudo do meio —, que os alunos skinerianamente irão consumir, convertendo a escola num cassino onde os jogadores (leia-se: alunos) se divertem.

O diretor surpreende até o mais sábio pedagogo, quando pretende justificar outra das suas decisões: *Todos os meus alunos entram às 08h25. Ninguém sai depois das 17h00. Quero que tenham pelo menos duas tardes livres. Sibiliname, questiona: Quem é que aprende matemática à tarde? Ou português?*“ É admirável a sua convicção, mas as suas decisões não podem ser tomadas com base em crenças, deverão de ser fundamentadas na ciência. Alguma vez o diretor se terá perguntado por que razão (científica) todos os alunos devem entrar às 08h15 e sair antes das 17 horas? Ou porque todos têm de entrar, ou sair no mesmo horário? Saberá que aprendemos 24 horas

por dia? E que, à tarde ou à noite, também se pode aprender matemática e português?

Para mitigar os efeitos da “aula” (convencional, ou digital) o diretor criou “um centro de explicações interno na escola”: “*Quem quiser pode ter aulas-extra de matemática e português. Começou pelo sétimo ano*”. Não nos informa do porquê de começar no sétimo ano. Nem se apercebeu, certamente, de que está a dar aos alunos mais do mesmo: aulas. E criou “*de raiz (sic) outro projeto: uma classe extra, que, durante seis semanas, funciona com cinco alunos de cada turma do respetivo ano. É a Classe Mais. Existe do 6º ao 9º ano nas disciplinas de Inglês e Matemática. E será sempre formada por grupos homogêneos em termos de aproveitamento escolar: podem ser os cinco melhores alunos de cada turma, nas seis semanas seguintes os extraídos podem ser os cinco com maiores dificuldades, de maneira a potenciar a aprendizagem. Acrescenta: “Disciplinas como história, geografia, ciências passaram aqui a semestrais. Os alunos não têm de estudar para tantas disciplinas ao mesmo tempo. Concentram-se mais na história porque a geografia só terão no semestre seguinte. Diminuiu a ansiedade dos alunos em relação ao número de testes.”*

É comovente a ingenuidade do diretor. Não se apercebe de que as palavras produzem e reproduzem cultura: *classe extra, turma do respetivo ano, testes,*

*grupos homogêneos...* Não compreende a origem da *ansiedade*, ou que os *extraídos com maiores dificuldades* são produto de uma escola ancorada num modelo epistemológico do século XIX, século em que fazia sentido falar de classe, turma, horário de entrada e saída, semestre, aula... E os equívocos do “revolucionário” diretor (é assim que o jornalista o considera) estendem-se por mais alguns parágrafos da “revolucionária” notícia, dando-nos conta da indignância pedagógica em que as escolas do meu país continuam atoladas. Modelos de ensinagem obsoletos se reforçam e prosperam, onde urge conceber novas construções sociais de aprendizagem, recriar o espaço e o tempo de aprender, fazendo uso de novas tecnologias ao serviço da humanização da escola, promovendo a partilha de conhecimento e a inclusão social. Haja paciência!

## Cruzeiro do Sul

Peço emprestados alguns versos de uma canção do Renato Braz\*:

### *Cruzeiro do Sul*

*Cruz de estrelas, apontando o sul, nordeando a terra.  
Talismã de luz no céu do planeta.  
Punhal brilhante, rasgando a noite da solidão brasileira.*

Para romper a nossa proverbial solidão, o meu amigo André não se cansa de recomendar que a proposta de BNCC contemple as chamadas competências não cognitivas, essenciais para a vida no século XXI. Tem razão o meu amigo. Se uma BNCC é um projeto de Sociedade, se requer que nela seja garantida alguma contribuição para a prática de uma

---

\* Renato Braz é um dos muitos cantores banidos por uma mídia apostada em manter o povo brasileiro num estado de subdesenvolvimento ético e estético.

educação integral, geradora de um autoconhecimento propiciador do reconhecimento da existência do outro. Mas, também neste capítulo, a BNCC peca por omissão. Apesar de, nos *princípios orientadores*, fazer referência à *sociabilidade* e a *atitudes éticas*, de fato, apenas nos informa de conteúdos de disciplinas. Cadê os alicerces do caráter? Um ser humano não é só cognição. Cadê a ética?

Não se trata de criar uma disciplina como a antiga Educação Cívica, pois *desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos* é algo transversal, podendo ser aprendido enquanto se aprende Matemática. Porém, *participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva* não pode ser matéria de “anos iniciais ou anos finais”, ou conteúdo “dado no 7º ano”.

*Sem pensar nas cruces ou nas bandeiras,  
Quem dera as luzes da Via-Láctea iluminassem as  
cabeças  
E acendessem um sol em cada pessoa,  
Que aquecesse o sonho e secasse a mágoa.*

O poeta Miguel Torga assim define fronteira: *de um lado terra, do outro lado terra; de um lado gente, do outro lado gente*. Mas eu vi na TV que, em ambos os lados de um muro perpendicular ao edifício sede

do Poder, em ambos os lados dessa absurda fronteira, havia duas “terras de ninguém”, espaços vazios, a precisar de preenchimento. Talvez esse espaço vazio possa vir a ser ocupado numa reconstrução partilhada entre o vermelho e o amarelo, se os jovens de hoje não forem apenas preparados para a cidadania, mas educados na cidadania, no exercício de uma liberdade corresponsável.

*Esta terra é boa, não é à toa que a gente acredita.*

Tem razão o Renato Braz. Existe outro Brasil, fora do Jornal Nacional. E, para além de um obscuro confronto, existe um Brasil da fraternidade, onde é possível criar espaços de celebrar o encontro.

Acredito ser possível colocar compreensão no lugar da intolerância e trocar o ódio pelo diálogo. Outro Brasil é possível. Necessário é que não haja dois lados. Para que esse Brasil vire realidade, compete à escola ensinar a reconhecer direitos e deveres, para que os jovens aprendam a identificar e combater injustiças, se dispondo a enfrentar, ou mediar eticamente conflitos de interesse. Cabe à escola a tarefa de educar integralmente, na abertura à diversidade.