

**José Pacheco**

**UM COMPROMISSO ÉTICO  
COM A EDUCAÇÃO**

Todos os direitos reservados. Este livro não pode ser reproduzido, no todo ou em parte, por qualquer processo mecânico, fotográfico, electrónico, ou por meio de gravação, nem ser introduzido numa base de dados, difundido ou de qualquer forma copiado para uso público ou privado – além do uso legal como breve citação e críticas – sem prévia autorização do editor.

Título: Um Compromisso Ético com a Educação

Autor: José Pacheco

Capa e paginação: Nuno Almeida

Impressão: Liberis

Depósito Legal: 443222/18

ISBN: 978-989-8865-39-7

1ª edição: setembro 2018

EDIÇÕES MAHATMA

Tlm: 967 319 952

edicoesmahatma@mail.com

www.edicoesmahatma.pt

<http://facebook.com/MahatmaEditora>

# Índice

Introdução .....	13
Monsanto .....	21
Mudança .....	25
Ponto de situação .....	25
Questionando .....	27
Autonomia – uma utopia realizável .....	33
Existe um despacho sobre autonomia e gestão flexível do currículo.... . . .	35
Um compromisso ético com a educação .....	41
Breve evocação de um projeto .....	43
ME assina primeiro contrato de autonomia .....	47
Obstáculos e soluções .....	51
Primeiro obstáculo .....	51
A Letinha .....	52
Segundo obstáculo .....	54
A outra .....	55
Terceiro obstáculo .....	56
Letra legível .....	57
Quarto obstáculo .....	59
O Zé António .....	59

Quinto obstáculo . . . . .	62
Retorno ao local do crime . . . . .	62
Sexto obstáculo . . . . .	64
Sétimo obstáculo . . . . .	71
Os áulicos . . . . .	71
Autonomia . . . . .	75
Quem tem medo da autonomia? . . . . .	77
Valores . . . . .	83
Mais um episódio exemplar . . . . .	86
Autonomias . . . . .	95
Com o outro . . . . .	97
Entre o desejo e a realidade . . . . .	98
A auto-determinação possível . . . . .	99
Contributos para a definição do conceito de autonomia . . . . .	100
A autonomia segundo Carl Rogers e Gagné . . . . .	103
A possibilidade de autonomia . . . . .	110
Autonomia, flexibilidade curricular... projeto . . . . .	115
Novas construções sociais de aprendizagem . . . . .	131
Constituição de redes de comunidades . . . . .	136
Paradigmas . . . . .	140
Inovação . . . . .	144
Projeto, tempo, espaço . . . . .	150
O faz-de-conta dos projetos . . . . .	155
Outro exemplo de menoridade pedagógica: porquê “dar aula”? . . . .	156
Tempo . . . . .	158
Espaços de aprendizagem . . . . .	163
Reconfiguração . . . . .	166
O porquê de um glossário . . . . .	168
Formação . . . . .	179

A formação de professores tem história... ..	179
A “Animação Pedagógica” .....	193
E eis que chega o P.I.P.S.E. ....	203
...e os centros de formação. ....	210
Processos formativos transformadores .....	213
Educar para... ou na cidadania? .....	220
Formação – um modo. ....	222
Para o exercício da profissão em comunidades de aprendizagem ...	227
Auto-organização. ....	230
Permanência .....	232
Manual de sobrevivência dos projetos .....	243
Metas e atividades a desenvolver: .....	255
Proposta de ações a desenvolver, para a criação de comunidades de aprendizagem .....	256
Anexos .....	257
Lista de verificação inicial .....	257
Escola da ponte .....	263
Projeto .....	263
Princípios fundadores .....	263
Regulamento interno da escola da ponte .....	273
Notas .....	297
Bibliografia .....	299
Outros documentos: .....	311
(Ordenação cronológica) .....	311



*Para o meu filho André.*

*Para todos os educadores que ainda não desistiram de fazer  
com que os jovens sejam seres mais sábios e pessoas mais felizes.*





*Não é com os mesquinhos artificios, nem com o desprezo,  
nem com a mentira, nem pelo cansaço, nem pela opressão,  
nem pela miséria que se vencem os que pensaram um futuro  
e, amorosamente, com cuidados de artista, continuamente,  
com firmeza de atleta, o vão erguendo pedra a pedra.  
É necessário que se resista enquanto houver um fôlego de vida, mas que  
essa resistência seja sobretudo o contacto  
com a realidade da força criadora;  
é esta que afinal tudo leva de vencida e reduz oposições  
a pó inútil e ligeiro.  
(Agostinho da Silva)*



Querido Mestre Agostinho,

Releio as tuas sábias palavras, através das quais demonstravas que, mais importante do que educar, é evitar que os seres humanos se deseduquem: *cada pessoa que nasce deve ser orientada para não desanimar com o mundo que encontra à sua volta*. Acreditavas sermos capazes de reencontrar o que em nós é extraordinário e que poderemos transformar o mundo.

Sofreste as consequências da tua desobediência, da coerência, como atesta o teu credo pedagógico: *a vida certa do mundo inteiro seria que cada um pudesse viver a sua vida e cada um dos outros pudesse ter esse espetáculo extraordinário de ver pessoas diferentes à sua volta e não, como tantas vezes acontece, sobretudo em pessoas que gostam de mandar nos países, achar que deve ser tudo igual, e quando aparece alguém diferente se ofendem, acham que está fugindo das regras, saindo da vida que deve ter*. Sabias que escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. E que o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram, bem como requer que todos os membros que a constituem se envolvam num esforço de participação, da produção conjunta de conhecimento, vizinho a vizinho, numa fraternidade aprendente.

Lançaste sementes de mudança na educação, no reconhecimento de que não existe alternativa à concretização de utopias. Sabias que a criação de uma comunidade de aprendizagem pressupõe a reconfiguração das práticas escolares, uma indispensável ruptura paradigmática e, de algum modo, ousaste a ruptura, gesto poético de quem aprendeu a arte de colocar o sonho em ato, porque, como dizias, *poeta é aquele que cria na vida alguma coisa que na vida não existia*. Criaste tertúlias e oficinas, viveste aquilo em que acreditavas. Se vivesses nos dias de hoje, certamente, farias de cada biblioteca, de cada praça, ou *lan house*, lugares de aprender.

Evoco a tua memória, porque *temos de reorganizar todo o sistema educacional com o espírito de descobrimento do século XIV*. E porque, durante a tua diáspora, escreveste que, se Portugal desembarcou na África, na Ásia e no Brasil, Portugal teria de desembarcar em... Portugal. Talvez este retorno à pátria esteja a acontecer. Através da extraordinária iniciativa de mais de mil educadores – professores, pais, gestores e muitas e variadas gentes –, pessoas conscientes da necessidade de mudança e que decidiram assumir um compromisso ético com a educação.

No século XIV, quando o cabalista Rabi Iossef ben-Shalom de Barcelona sustentava, que, *em toda a transformação da realidade, em toda a mudança da forma, ou sempre que o status de uma coisa é alterado, o abismo do nada é cruzado e, por um fugaz momento místico, torna-se visível. Nada pode mudar sem entrar em contacto com esta região do Ser absoluto puro que os místicos chamam de Nada*. Sabemos, saudoso Mestre que, em espírito, acompanharás educadores éticos na travessia do abismo, que nos separa de uma nova realidade.

## Introdução

**P**edi à Eliza que me emprestasse palavras suas, para que eu introduzisse o eventual leitor nas reflexões contidas neste livrinho:

*Não imaginas a minha alegria de ser compelida a ler, mesmo quando os olhos se fecham involuntariamente e a cabeça e o corpo clamam por repouso. Obrigada, muito obrigada, por reacender a chama no meu coração de educadora.*

*As pessoas sempre fugiram de mim, quando eu era criança, por perguntar demais e nunca estar satisfeita. Hoje, faço questão de responder a quaisquer perguntas que os meus três filhos (e 200 alunos) façam. Converso muito com eles, não me canso de responder a tantas perguntas que fazem. E, quando não sei, digo-o, e vamos procurar juntos. Com a minha filha viajo no tempo e no espaço. É incrível o elevado grau de entendimento e espiritualidade destas crianças, muito mais evidente do que o dos adultos! Adoro instigá-las a questionar sobre o que veem, leem, ou pretendem conhecer. É fantástico, maravilhoso o brilho nos seus olhos, quando fazem alguma conexão com algo que já sabiam, ou que finalmente faz sentido.*

*É frustrante ver essa chama apagar-se, a cada ano que passam dentro e fora da escola. Elas passam a ocupar o seu tempo com banalidades e pasatempos inúteis, em sites de relacionamento artificial, em joguinhos que as*

*façam esquecer da própria vida, consumindo o que esse mundo materialista oferece como sendo verdadeiro. Questiono professores e pais: o que estamos a fazer das nossas vidas? Por que será que tantas pessoas escolhem permanecer na mediocridade, ou ocupam o seu tempo denegrindo outros?*

*As “Cartas a Alice” fizeram-me lembrar o quanto é difícil lutar contra um “sistema”, a cultura do atraso, do “pão e do circo”, do “fazer de conta que se ensina e se aprende”, ou do “fazer de conta que está tudo bem”. O que me faz manter a fé no ser humano é ver cada geração que nos passa pelas mãos transformando-se, escolhendo o bem, tornando-se mais humana. Acredito que cada criança bem cuidada se tornar-se-á multiplicadora de uma nova visão de mundo. Há tanta coisa a fazer, mas tenho a convicção de que os filhos dos filhos de nossos filhos viverão uma realidade bem diferente, cujas sementes plantámos hoje e até ao final desta nossa jornada.*

A Eliza comentava um dos meus livrinhos, o das “Cartas a Alice”. Ouso transcrever alguns parágrafos, à guisa de introdução:

*Querida Alice,*

*Chegou, finalmente, o dia do teu sexto aniversário. Finalmente, porque a pressa de ser grande se transforma em impaciência quando os aninhos ainda podem ser contados pelos dedos.*

*Entre Agosto e Setembro, entre o brincar sem cuidados e o ir à escola é só um saltinho de pardal. Dentro de poucos dias, a criança que és há-de ser “aluno”. Presumo que não vás perceber a diferença, mas não ousa afirmar. Quero apenas acreditar que, em 2007, já não sofras os dramas que crianças de outras gerações suportaram. Nascestes no primeiro ano deste século, mas houve alguém que, já no início do século XX, escrevia que aquele seria “o século da criança”. Enganou-se.*

*Como todas as crianças, sentirás apreensão e curiosidade. Irás fazer novos amigos e conhecer adultos que, supostamente, te ajudarão a crescer e a*

*compreender o mundo. É sobre esse mundo novo e misterioso, que se abre para os teus olhos de menina curiosa, que eu te venho falar. Venho contar-te as histórias que não te pude contar quando eras mais pequenina. Eu explico...*

*Nos anos que se seguiram ao teu nascimento, à semelhança de outros professores em início de carreira, os teus pais não tinham poiso certo. Ano após ano, viviam a incerteza da “colocação”. Eu explico... “Colocação” era o final feliz de uma angustiada espera. A “colocação” dava aos teus pais a certeza de que, pelo menos durante um ano, poderiam fazer o que gostavam de fazer: ensinar e aprender numa escola como aquela onde vais viver alguns anos da tua vida. E era também nessa diária aventura de ensinar e aprender que os teus pais amalhavam o seu sustento e asseguravam o teu futuro.*

*Os teus pais conheceram-se, amaram-se e quiseram que viesses ao mundo num tempo incerto. Não esperaram por tempos seguros, que, nestas coisas do amor como nas de aprender e ensinar, o que é urgente não deve esperar. E aceitaram a sina de, ano após ano, levarem a casa às costas para onde o acaso do “concurso” os atirava. Eu explico... “Concurso” era um estranho jogo, um jogo de acasos, que os professores eram obrigados a jogar naquele tempo. O “concurso” era impiedoso e, no final de cada ano letivo, impunha a violência da separação àqueles que se começavam a conhecer e a compreender. O “concurso” era cego, pouco se importava com os afetos e nada entendia de criar laços.*

*Impedidos de concretizar o sonho de fazerem as crianças mais felizes, afastados daqueles que aprenderam a amar, os teus pais mudavam de casa, ano após ano. Dentro da casa, levavam o teu berço para longe das paragens habitadas pelos teus avós. Era assim naquele tempo e, só por isso, não pude estar junto de ti para te contar o mundo pelo caminho dos bosques e palácios de sonho habitados por duendes e príncipes encantados. E tu não*

*pudeste ensinar-me a gramática de tempos que serão teus e que, certamente, já não poderei ver.*

*Mas sei que os teus pais te afagaram com a meiguice das palavras que crescem no coração dos pais. Tenho a certeza de que se debruçavam sobre o teu rosto quando ainda só falavas com o olhar, para te dizer do imenso afeto que os unia e de que eras o fruto maravilhoso. Estou certo de que embalarão o teu sono com histórias que te ajudaram a afugentar as sombras e os medos da infância.*

*Se não te disse as palavras doces no tempo certo, agora me redimo. Falar-te-ei em nome de todos aqueles que, em perturbados tempos, se deram a utópicas tentativas de dar sentido a experiências que a maioria das crianças que foram as da geração dos teus pais e avós não puderam conhecer. Falar-te-ei de professores que acreditavam ser possível pôr humanidade no ato de aprender e ensinar. Quero que saibas que havia pessoas assim.*

*Aqui chegado, pressinto que te interrogues: afinal de que estás a falar, avô Zé? Estou a falar de histórias que ficaram por contar. Através das imperfeitas palavras, farás a viagem ao tempo em que se desenhavam os destinos das crianças futuras, projetos (como então se dizia) de escolas de um devir luminoso. Disso te falarei amanhã.*

Com amor,  
O teu avô José. (4)

O *amanhã* é agora, dezassete anos depois... Entretanto, fiz outro livrinho, para o meu neto Marcos, onde escrevi:

*Não é em vão que alimentamos a esperança. Só custará aceitar que a minha geração já por cá não ande, nesse tempo em que a Educação será, finalmente, encarada como assunto sério.*

*Escrever sobre o ofício de educar é sempre um exercício precário. Por*



*mais que o desejo desenhe possíveis futuros, quando escrevo para a Alice, ou para o Marcos, estou a escrever para os filhos dos filhos dos nossos filhos. Ser esperançoso também é isto: escrever para os netos, na apaziguadora certeza de que eles serão os nossos olhos e as nossas mãos, quando os seus filhos forem, finalmente, as crianças felizes e sábias que eu desejaria todas as crianças hoje fossem.*

*O que nos resta como deliberação é o primeiro passo de cada dia. É acolher cada afago do destino como primeiro e derradeiro. Nada mais. E encarar a fealdade dos dias como possibilidade do belo. (5)*

Escrevo para que a utopia jamais sucumba. Acreditar e viver a utopia é acreditar na esperança de realizar o que parece ser impossível de realizar. É fazer com que a transposição dos “impossíveis” nos faça mais resilientes. Porque, ao longo de mais de quarenta anos, assistimos impotentes à deserção de muitos e bons companheiros que, saturados de precariedades, rumaram a outros ciclos de ensino, ou acharam dignidade em profissões com estatuto social mais elevado. Porque resistimos aos legítimos exílios, a que outros companheiros se submeteram, consideramo-nos no direito de evocar memórias.

Os projetos humanos contemporâneos não se coadunam com as práticas escolares que ainda temos, carecem de um novo sistema ético e de uma matriz axiológica clara, baseada no saber cuidar e conviver. Requerem que abandonemos estereótipos e preconceitos, exigem que se transforme uma escola obsoleta numa escola que a todos e a cada qual dê oportunidades de ser e de aprender. Se a modernidade tende a remeter-nos para uma ética individualista, nunca será demais falar de convivência, diálogo e participação, enquanto condições de aprendizagem. O ser humano é multidimensional e, para além o domínio da cognição, necessário se torna considerar o desenvolvimento emocional, afetivo, ético, estético...

Diz-nos Maturana que a educação acontece na convivência, de maneira recíproca entre os que convivem. Urge, pois, humanizar a educação, conceber novas construções sociais de aprendizagem, nas quais se concretize uma educação integral. Urge constituir redes de comunidades de aprendizagem, que promovam um desenvolvimento humano sustentável.

Escrevo estas linhas em Brasília, onde a gênese de uma nova educação acontece, cumprindo a profecia do Mestre Agostinho. Um artigo publicado, ainda no tempo em que foi professor da Universidade de Brasília, reza assim: Portugal desembarcou na África, na Ásia e na América; só falta a Portugal desembarcar em... Portugal. Nestas páginas e em quatro capítulos, deixo um convite à reflexão e ação urgente. Porque vos asseguro que não tarda o desembarque, no hemisfério Norte, de uma nova educação, que está a ser gestada no Sul.

Talvez não seja por acaso que há acasos... Escrevo no mesmo dia em que uma aluna do Projeto Âncora – um dos projetos que ajudei a construir no Brasil – está em Washington, apresentando um projeto por ela concebido e que irá enviar para o espaço uma ampola de um composto feito de cimento e pó de plástico verde. Acaso esse composto resista de maneira satisfatória à microgravidade, ele pode ser uma alternativa para a construção de colônias humanas fora da Terra. E o Projeto Âncora teve início há pouco mais de escassos cinco anos, com professores que, sendo competentes dando aula, decidiram ser éticos.

Nos primórdios do século XXI, rumei ao Brasil. Rubem Alves publicara o livro “A escola com que sempre sonhei”, coletânea de crônicas, impressões da sua visita à Escola da Ponte. E, para além de satisfazer a curiosidade dos professores brasileiros e o interesse manifestado pela academia pelo exotismo do nosso projeto, adentrei a espantosa obra do Agostinho da Silva em terras do Sul. Esse saudoso Mestre foi ícone de

passagem para Lauro de Oliveira Lima, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro... À semelhança de Freire, esses e outros mestres insignes me mostraram caminhos de transição para um terceiro paradigma: o da comunicação: aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo. É isso que pretendo partilhar, em linguagem de gente. E peço que o leitor me perdoe pontuais tentações de redigir no jargão a quem alguns designam de... eduquês.

Decorridos mais de quarenta anos sobre o início de um projeto, que colocou Portugal no *mapa-múndi* da boa educação, volto a esperar. Reencontro motivação na indignação sentida relativamente a um lamentável episódio, que passo a narrar.



## Monsanto

A escola, enquanto potencial espaço de “negociação da mudança”, mantém-se apática e subserviente aos ditames de sucessivos elencos ministeriais. E, quando em algum lugar, surgem esboços de mudança, logo os burocratas acorrem, para os liquidar. Disso constitui exemplo, um lamentável episódio, que ocorreu em Monsanto. No final de um ano letivo, com assiduidade plena e significativas aprendizagens realizadas, os alunos da escola de Monsanto “reprovaram por excesso de faltas”. Eu sei que parece mentira, mas aconteceu.

As escolas são pessoas. Mas o ministério da educação crê que uma escola é um edifício e uma crença não se discute, deve ser respeitada. Porém, crenças e “achismos” não deverão ser suportes de política educativa. Autoritária e arrogantemente, burocratas enquistados no sistema educativo impõem práticas desprovidas de fundamento científico, ou mesmo legal. Ousam tomar insanas decisões, como o despropósito da reprovação por excesso de faltas, porque incutem medo nas famílias dos alunos e contam com o obscuro silêncio dos áulicos das ciências da educação.

A que faltas se referiu o ministério, dado que os alunos estiveram em situação de ensino doméstico e até estiveram dentro de um edifício

a que o ministério chama escola? Conseguirá o ministério explicar por que razão alunos com 100% de assiduidade reprovam, enquanto outros jovens aprendem... fora do edifício da escola?

Tudo começou em 2014, quando uma escola acabada de inaugurar, foi encerrada pelo Ministério de Educação. Os pais dos alunos optaram pelo ensino doméstico, o agrupamento de escolas deu luz verde ao processo e as crianças foram acompanhadas por duas professoras. Porém, no primeiro dia de aulas do ano letivo seguinte, os pais foram informados de que o ministério não reconhecia a avaliação positiva aos alunos, atribuída pelas docentes. O ministério considerava ilegal a situação dos alunos, enquanto a Comissão de Proteção de Crianças afirmava que o alegado “abandono escolar” não fora provado.

Os pais dos alunos pediram nova transferência dos seus filhos para o ensino doméstico, pedido que (garantem!) foi aceite. E, enquanto o caso não se resolvia, uma escola recém-inaugurada e que custou cem mil euros, esteve fechada. As crianças foram transportadas para a sede do município, que dista trinta quilómetros de Monsanto. Duas viagens diárias impostas por gestores que “acham” que as crianças devem estar fechadas no interior de um edifício a que chamam escola, numa sala de aula com x metros quadrados de área, durante x número de horas em x dias ditos letivos.

Desfecho do lamentável episódio: a ignorância é atrevida e triunfou.

Aqueles que detêm o poder de decidir saberão o significado de avaliação formativa, contínua e sistemática? À luz da ciência produzida, desde há um século, a expressão “reprovar por faltas” é uma obscuridade. Os técnicos das direções regionais terão lido o artigo 48 da Lei de Bases? Foram incapazes de interpretar o seu significado? Serão analfabetos funcionais? Ao impor a presença das crianças dentro de salas de aula, onde o direito à educação é negado a muitos desses

jovens, não se estará a incorrer no crime de abandono intelectual? Ao recusar o diálogo e ao ameaçar os pais dos alunos, não se estará a praticar assédio moral?

Há cerca de uma dúzia de anos e com burocráticos argumentos, um ministro de má memória tentou destruir o projeto da Escola da Ponte. Os sindicatos, a universidade e a sociedade civil impediram que essa obscenidade ministerial obtivesse êxito. Situações como a de Monsanto poderão ser revertidas, se os critérios de natureza administrativa não estiverem submetidos a ocultos interesses e oportunistas político-partidários, quando políticos, para os quais a pedagogia é ciência oculta, deixarem de dar opinião, ou decidir em algo que não entendem.

Há muitos Monsanto neste país. Porque os professores portugueses permitem que o autoritarismo impere e que critérios de natureza científica e pedagógica sejam desprezados. Não será este o tempo de despertar?

Em Fevereiro de 1995, no encontro “Conviver a Profissão”, realizado na Faculdade de Economia do Porto, o meu amigo Daniel Espaim assim descrevia a situação dos professores: *Estamos num 3º andar sem escada. Deixámos que as coisas fossem andando. Não acautelámos a construção da escada.* Sibilinas palavras as do Daniel! E atuais... Vinte e três anos depois, elas poderão descrever a situação atual, explicar o clima de tensão entre ministério e sindicatos, a crise de profissionalidade profissional.

*As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância. Como posso continuar falando a meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta pelos seus direitos e não protesta contra as injustiças?\** A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar dos seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão.

(Paulo Freire)



## Ponto de situação

*Quando eu olho para a minha própria educação – graduação, pós, doutorado – eu a considero um fracasso porque eu não aprendi nela habilidades para a vida. Nós vamos para a escola e não aprendemos sobre as coisas que mais nos preocupam na vida, como a forma de construir relacionamentos, de lidar com problemas familiares ou de escolher a carreira, como pensar sobre a criatividade e seu potencial. Nada disso se aprende nos nossos sistemas de educação. Sempre achei que tinha alguma coisa faltando na minha própria educação.*

(Rman Krznic)

**N**o livro “A Escola Com Que Sempre Sonhei”, Rubem Alves escreveu: *Quero uma escola que compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas o corpo da criança que vive, admira, se encanta, se espanta, pergunta, enfia o dedo,*

*prova com a boca, erra, se aleija, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios.*

*Quero ensinar as crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Os seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal.* Muitos adultos parecem ter perdido a capacidade de ver o mundo com olhos de inícios e justificam o fecho ao novo e ao imprevisível, apresentando propostas de mudança, que são meros paliativos para os males do sistema.

Há 50 anos, a UNESCO e a OIT publicaram uma recomendação relativa à profissão docente. Em 146 artigos, ela estabelecia as bases do reconhecimento da importância da profissão de professor e do respeito que lhes é devido por parte dos sistemas educativos. Reconhecendo-se que um bom professor determina uma boa qualidade dos sistemas educativos, se conclui que nenhum sistema educativo é melhor do que os seus professores.

O sistema educativo está imerso em contradições, numa deriva traduzida em indicadores medíocres, expostos em sucessivas pesquisas. Mas, enquanto há quem diga que a culpa é do “sistema”, novas construções sociais de aprendizagem surgem, provando a vitalidade do dito “sistema”. Uma nova compreensão do modo como a aprendizagem acontece interpela modelos educacionais reprodutores e abre espaço para a inovação.

Após décadas de adaptação de teorias existentes a realidades que se transformaram e perante aceleradas mudanças sociais e inovação tecnológica, será necessário rever o modo de produção de conhecimento. O seu crescimento exponencial, os dados da pesquisa no campo da neurociência e da inteligência artificial, ou a subtil convergência entre a teoria da complexidade e a produção científica radicada no paradigma da comunicação, exigem que, para além de uma tomada de consciência da obsolescência do modelo escolar, assumamos um compromisso ético com a educação.

*A pedagogia científica condemna por ineficaz e nociva à formação intelectual do alumno a velha idéa de que aprender é, quasi exclusivamente, decorar. Sobrecarregar de nomes e datas a memoria da creança, mesmo sem que ella compreenda as mais das vezes absolutamente nada: tal a preocupação dominante de muitos que se julgam aptos para a difficil missão de ensinar (...). Quantas escolas, hoje ainda, não lembram ao transeunte aquellas da antiga Roma, em que os alumnos repetiam em côro a lição de arithmetica: “Um e um, dois; dois e dois, quatro”. – Horrível estribilho, diz Santo Agostinho, que guardava de seus primeiros estudos desagradavel impressão.*

*(J. SERRANO, em 1917)*

## **Questionando**

Discretamente, um imenso potencial humano se revela. Ousando ir mais fundo na compreensão dos fatores de insucesso, situemos o problema no domínio da Ética. Isto é: se o modo como as escolas e os professores trabalham não garante a todos o direito à educação, teremos o direito de continuar a trabalhar desse modo?

Se reconhecemos a falência do modelo de formação vigente, por que se mantêm em funcionamento inúteis e onerosas estruturas de formação?

A reconhecida “insuficiência das aprendizagens e competências” deverá ser atribuída à dimensão de um programa e às opções metodológicas, ou imputada a anacronismos como o da manutenção de AEC e demais medidas de desculpabilização curricular?

A tônica da reflexão deve ser posta na extensão e nos conteúdos dos programas, ou no modo como se gere um currículo?

Será possível conciliar a ideia de uma gestão flexível do currículo com a elaboração pelos professores das chamadas “planificações” e a

aplicação de testes iguais e simultâneos para todos os alunos?

Porque perdem os professores tanto tempo a aplicar e a corrigir provas, exames e outros testes, que nada provam? Por que desperdiçam tão precioso tempo no adestramento dos alunos em treinamento de provas? Por que se despende tanto tempo em obsoletos rituais de classificação (confundida com avaliação), se não existe nas escolas uma cultura de avaliação que permita obter indicadores seguros de aprendizagem? Quando teremos nas escolas uma avaliação alinhada com a aprendizagem, verdadeiramente contínua e sistemática, na qual os objetivos de ordem atitudinal assumam maior relevo?

Buscamos um sujeito adaptável, ou autoconstruído? Por que razão as crianças que “não acompanham o ritmo da aula” (sinistra expressão) são condenadas ao insucesso escolar e educativo?

Porque se queixam os professores de “não terem tempo para dar o programa”? A preocupação com o dar o programa não fará prevalecer a lógica do ensino em detrimento da lógica da aprendizagem?

Será possível conciliar a ideia de uma educação de boa qualidade com abstrações como “turma homogênea”, com a divisão dos alunos por turmas e a segmentação em anos de escolaridade (disfarçados de ciclos)? Onde encontraremos indicadores seguros da consecução de uma aprendizagem significativa, integradora, ativa, socializadora e diversificada?

Será possível conciliar a ideia de uma educação de boa qualidade com a utilização de manuais iguais para todos os alunos e com aulas dirigidas a um hipotético “aluno médio” sem atender a diferentes “ritmos” ou estilos de inteligência, com uma gestão rígida de tempos e espaços educativos e o trabalho do professor isolado física e psicologicamente na sua sala de aula?

Será possível conciliar a ideia de uma educação de boa qualidade com a inexistência de projetos educativos que suportem uma efetiva

autonomia pedagógica e com a racionalidade que preside à manutenção de um tipo de organização da escola que limita ou impede o desenvolvimento de culturas de cooperação? Como conciliar uma “gestão democrática” com a expressão “dever de obediência hierárquica”, com um modelo de gestão das escolas hierárquica e burocrática, não permitindo que haja decisões colegiadas, colaborativas, com a direção participada pela comunidade?

Por que razão se permite que quem não tem formação científica ocupe cargos de responsabilidade em níveis elevados de gestão educacional? Por que se permite que normativos desprovidos de fundamento científico-pedagógico coloquem barreiras ao cumprimento da LBSE? Na formulação de política educativa, por que razão os critérios de natureza administrativa e burocrática se sobrepõem a critérios de natureza pedagógica?

Quando deixará de haver a preocupação de estabelecer fronteiras entre ciclos de um mesmo ensino básico, separado do secundário e do ensino superior? Qual a fundamentação científico-pedagógica dessa separação? Haverá um “ensino inferior”?

Porque se mantém a sobrevalorização das áreas nobres (Português, Matemática) em detrimento de outras, que ficam reduzidas a um conjunto insignificante e desarticulado? Por que não se cuida de organizar a escola de modo a assegurar a todos os alunos o acesso e o sucesso na escolaridade básica e obrigatória?

Por meio de entrevistas direcionadas a diretores e professores, com suporte de questionário estruturado, realizei um diagnóstico de indicadores educacionais propostos para a educação básica. Vejamos algumas das conclusões.

Ficou evidenciada a impossibilidade de se promover educação integral, sendo referida a dificuldade do professor na relação interpessoal e a falta de uma formação adequada para lidar com conflitos. A

maioria dos professores reconhece nunca ter lido o projeto educativo da escola. Mais de oitenta por cento dos professores não souberam dizer qual é a matriz axiológica do projeto ou, por exemplo, o que ele propõe como critérios de avaliação. Há escolas em processo de reformulação dos seus projetos, mas os encarregados da revisão do documento não souberam dizer quais os valores, princípios, ou objetivos dos seus projetos. As escolas não estão organizadas de modo a desenvolver práticas coerentes com o teor dos documentos de política educativa. Aliás, a maioria dos professores disseram desconhecer o teor de tais documentos, que os leram, *mas já não se lembravam do que eles diziam...*

Os projetos fazem referência a valores como: autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito, ou autoestima. Mas não foram identificadas quaisquer atividades, metodologias, ou dispositivos de prática de tais valores. Aliás, foram observadas práticas contraditórias com a matriz axiológica dos projetos. Relativamente à avaliação, não ficaram claros os processos utilizados e resultados que subsidiem a melhoria da qualidade da prática pedagógica.

Fica evidente que a falta de autonomia financeira e administrativa, bem como a prevalência de procedimentos burocráticos, consomem tempo em demasia, sendo limitadoras do bom desenvolvimento dos projetos. Questionados sobre a possibilidade de assunção de “autonomia”, todos os professores manifestaram desconhecimento da lei e procedimentos legais, que possibilitam a celebração de contratos de autonomia. Questionados os diretores sobre o custo aluno-ano das suas escolas, verificou-se inconsistência nas informações, alegadamente por falta de dados.

O conceito de comunidade é ambíguo, assim como a capacidade de a escola estabelecer ações efetivas no seu contexto. Vejamos de que

modo os professores concebem o exercício de autonomia, no contexto da comunidade.

*A percepção é que existem duas comunidades uma voltada para a família e outra para a comunidade local. Começando pela família, identificamos como problema a falta de participação e de responsabilidade (...) A escola precisa trazer os pais para participar da vida escolar e eles precisam de se sentir mais responsáveis pela educação dos filhos e não, simplesmente, delegar a responsabilidade à escola (...) Algumas soluções: provocar os pais a partir dos estudantes; criar atrativos para a família e para escola, por ex.: fazer bazar, feira de trocas, reuniões com lanche; conhecer os responsáveis, entrevistar os pais no início ano, para identificar a profissão e as habilidades que aquela família tem, e poder encaixar isto no dia-a-dia da escola. Encontrar as habilidades e potenciais das famílias e fazer com que isto faça parte da escola. Sentir-se útil muda a visão do filho, dos colegas, do próprio pai que é valorizando pelo seu trabalho. Usar a escola como veículo de divulgação dos potenciais serviços que podem ser prestados pela família. Fazer uma ligação das habilidades da família com as demandas da comunidade local. Aumentar o papel social da escola (...) A escola deve criar espaços de escuta e fala. O que o pai quer que a escola seja para o seu filho? A escola deve ter um espaço de escuta maior, para ouvir e colocar em prática o que a família traz como informação e que ajude a escola no seu papel social (...) Interação e aceitação da comunidade para com a escola. Incluir a comunidade no compartilhamento, tanto no que há de bom, quanto nos problemas da escola. O que acontece na escola tem impacto na comunidade e vice e versa (...) buscar parcerias locais para as atividades da escola, para fortalecer a relação com comunidade (...) Sair da zona de conforto e levar a sala de aula para fora da escola, usando a comunidade para isso. Diminuir o muro da escola. Convidar a comunidade para as atividades lúdicas*

*e administrativas da escola (...) Escola como espaço comunitário aberto (...) disponibilizar atividades para a comunidade é uma maneira de aproximar a comunidade local da escola. Conscientização da comunidade como corresponsável pela educação das crianças da escola. Não é responsabilidade só da escola, ou só do professor.*

A relação com a comunidade, no que tange a participação da escola na transformação social e no desenvolvimento local, mostra-se precária, ou inexistente. A participação dos pais acontece, quase exclusivamente, nas escasas reuniões formais sendo evidente a escassa participação da família no processo de gestão e é frequente o impedimento da entrada de pais na escola.

Urge conceber novas construções sociais de aprendizagem, na consideração da escola enquanto nodo de uma rede de aprendizagem colaborativa. E o aprender em comunidade requer a adoção de princípios transformadores e a necessária criação de uma rede de comunidades de aprendizagem prefigura uma intervenção efetiva e continuada em territórios físicos e virtuais voltada para a superação de problemas crônicos do sistema educativo, por meio da prática de educação integral, da formação de indivíduos autónomos e críticos, capazes de compreender a sua própria realidade e as realidades que os cercam, e de assumir uma postura ativa na sua vida.

A integração de atores estratégicos, direta ou indiretamente participantes do projeto, viabilizará o esforço dos educadores na cocriação de uma rede de suporte de mudanças das práticas educativas e sua posterior difusão. As diretrizes estratégicas, devidamente implementadas, possibilitarão uma gradual transição paradigmática, com garantia do pleno acesso a uma educação integral.

A concomitante reconfiguração da prática escolar transfere a centralidade do processo pedagógico do professor para a relação com o sujeito



aprendente. Parte-se do interesse do estudante e de necessidades sociais da comunidade, que conferem significado à aprendizagem. Alunos e professores tornam-se mais cooperativos, a escola passa a ser um nodo de uma rede de aprendizagem, cria-se a percepção de pertencimento e cuidado. Porém, será inútil pensar na possibilidade de criar redes de comunidades, se as escolas permanecerem privadas do exercício de autonomia.

## **Autonomia – uma utopia realizável**

Assistimos à perpetuação de uma gestão centralizada do sistema, impedindo que as escolas assumam a dignidade da autonomia. Temos escolas burocratizadas, democraticamente diminuídas, que tratam os alunos de modo uniforme, sem atender a necessidades individuais e à especificidade dos contextos sociais onde estão inseridas. Escolas onde a maioria dos diretores despende quase todo o tempo do exercício do cargo em tarefas de natureza administrativa e burocrática. As escolas mantêm-se coniventes com o estímulo da competitividade, enquanto reificam o virtual, mitigando os prejuízos causados pela manutenção de práticas de “escola tradicional”. São evidentes os graves efeitos do predomínio de uma cultura hierárquica, da competição desenfreada, da ausência de trabalho em equipa, do predomínio de decisões de natureza administrativa, que configuram o quotidiano das escolas. Uma pesquisa recente diz-nos que 90% dos diretores de escola delegam nos vices a competência pedagógica...

Sucessivos governos criticam as políticas do governo anterior. Alteram e justificam medidas contrárias às políticas dos seus antecessores. Os professores do dito Ensino Superior (qual será o “ensino inferior”?) queixam-se dos baixos índices de proficiência dos seus alunos. O Ensino Secundário (diz-se que o “primário” terá sido extinto... ) atira a

culpa para o Básico, o Básico para o Jardim-de-infância e este, por sua vez, atira as culpas para as famílias. A sequencialidade regressiva é uma praga, que vem condicionando as iniciativas dos legisladores e deitando a perder todo e qualquer esforço de mudança. Pela via da sequencialidade regressiva, o Secundário determina os objetivos do ensino básico, contribuindo para a perenização de fenômenos como a elitização, a discriminação e a exclusão social. No espírito da Lei de Bases e das “reformas curriculares, teremos hoje uma educação básica caracterizada pela complementaridade e sequencialidade entre ciclos? Se é admitida a existência de desfasamento entre ciclos, o que obsta à integração longitudinal da educação básica?

A compartimentação estanque entre ciclos é uma manifestação absurda dos cânones de um paradigma educacional mecanicista – o paradigma da instrução – e origina rupturas traumáticas, perniciosos efeitos na psique dos alunos, que não transitam entre ciclos de um mesmo ensino básico mas entre comunidades escolares autistas. Ao entrarem no ciclo seguinte, os alunos experimentam uma espécie de regressão. Se os professores são de opinião de que a “articulação é pertinente”, “a articulação deve existir”, que “é necessária”, “fundamental para a unidade da educação básica”, por quanto tempo se prolongará o predomínio da justaposição formal entre ciclos e da dependência de uma matriz curricular licalizante? Porque não são questionados os sucessivos desenraizamentos culturais a que os alunos são submetidos em idades tão vulneráveis?

Já em 1999, a proposta de “reorganização curricular” reconhecia que a mudança nas práticas de gestão curricular e nos modos de organização e funcionamento das escolas, pedra de toque da concepção do Ensino Básico como ensino complementar e sequencial, carecia de concretização. Porém, a argumentação parecia estar deslocada – se os problemas de articulação entre ciclos só existem porque há ciclos, porque se mantém

e reforça esta subdivisão da Educação Básica? E será possível conciliar a ideia da articulação entre ciclos com a sua segmentação em anos de escolaridade? Será possível pensar a coesão entre ciclos, se nem a articulação entre anos de escolaridade no interior de cada ciclo está assegurada?

Mais perguntas poderíamos formular, mas estas bastam para justificar urgentes intervenções. Não é mais possível encarar como “fatalismo” o “fracasso escolar”. Como já foi dito, se o modo como o poder público gere o sistema nega a muitos seres humanos o direito à educação (está na Declaração Universal e é constitucional), o poder público não tem o direito de manter esse modo de gestão. Se o modo como as escolas e os professores trabalham não garante esse direito, as escolas e os professores não poderão continuar a trabalhar desse modo.

## **Existe um despacho sobre autonomia e gestão flexível do currículo...**

A promoção da gestão democrática nunca passou da intenção. Até hoje, nenhuma iniciativa no sentido de criar condições de uma efetiva gestão democrática, ou do exercício de autonomia foi tomada. E é deveras paradoxal que o poder público não cumpra sequer as propostas educacionais por si engendradas e até mesmo a lei. E que as escolas finjam que cumprem os seus projetos educativos, pois é rara a passagem do projeto escrito para as práticas.

Os índices de proficiência em Português e Matemática (percentual de alunos com plenas condições de compreender e se expressar) mantém-se medíocre. A literacia plena é uma miragem. O direito à educação está consagrado na Constituição da República e está inscrito na Lei de Bases do Sistema Educativo que a educação é um direito de todos. Porém, o modo como o sistema educativo funciona nega esse direito a muitos portugueses.

Tornou-se inadiável a criação de condições de melhoria da qualidade da educação, da sustentabilidade socioambiental, da promoção da gestão democrática e da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, nos termos da Constituição da República e da Lei de Bases do Sistema Educativo, tendo por referência projetos educativos que a todos assegurem o direito à educação.

Se o modo como o ministério e as estruturas de direção, administração e gestão agem não garante a todos o direito à educação, terão o direito de continuar a impor às escolas um quadro normativo impeditivo de mudança? Se o modo como as escolas e os professores ensinam não logra garantir a todos o direito à educação, as escolas e os professores terão o direito de continuar a trabalhar desse modo? É evidente que o ministério, as escolas e os professores não poderão continuar a condenar à ignorância significativa parte dos alunos. Urge, por isso, produzir alternativas ao modelo de Escola herdado da primeira revolução industrial, conceber uma nova construção social, cujas práticas a todos assegurem o constitucional direito. Urge refundar a Escola, assumir um compromisso ético com a Educação.

Políticas e programas educacionais vêm sendo implementados com o propósito de intervir no processo visando uma educação de qualidade, voltada ao desenvolvimento integral do estudante. No entanto, observa-se que metas estabelecidas não estão sendo alcançadas. Mesmo que recursos tecnológicos sejam disponibilizados a educadores e educandos, as práticas pedagógicas refletem uma educação conteudista, desconsiderando a mediação entre ambos como fator relevante. É necessário perceber a complexidade presente na (trans)formação do ser ao longo da sua existência, e reconhecer a importância que família e comunidade exercem também nesse processo de transformação social/educacional. Afinal, escolas são pessoas. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de

reconfigurar currículos e conceber novas construções sociais de aprendizagem, que possibilitem integração entre escolas e comunidades, que se consolidam na produção de conhecimento.

Com o advento da escola de massas, a necessidade de atender mais crianças, para que os pais pudessem trabalhar, aumentou o tempo de permanência do aluno no edifício-escola. Talvez por essa razão, esteja na agenda de governantes o debate sobre a importância de uma escola em tempo integral, tema recorrente na história da educação brasileira, que, nos seus primórdios, assegurava o funcionamento das escolas nove horas por dia, divididas em turnos de antes e após almoço. Na atualidade, o registro de preocupações de governantes tem ficado restrito à necessidade de aumento da duração da jornada escolar, uma escola em tempo integral, quando deveria focar-se na necessidade de assegurar a todos uma educação integral. Mais tempo pode não corresponder a mais educação, nem a uma melhor qualidade de educação. Lacunas de aprendizagem não se corrigem com mais tempo despendido num mesmo modo de ensinar, nem com medidas compensatórias, ou de *desculpabilização* do currículo. Assistimos a uma sutil marginalização do desenvolvimento global e das aprendizagens transversais. Meritórias (e transitórias) medidas de compensação, que incorrem no equívoco de confundir “educação” com “assistencialismo”, perpetuam-se na educação brasileira, sem que se avistem melhorias no sistema de ensino. É evidente a necessidade de um universal atendimento em “tempo integral”. Porém, de modo integrado, sem separação do tempo de aprender em turno e contra turno, uma escola em tempo integral, que propicie formação holística, no respeito pelo tempo (ritmo) de aprendizagem de cada indivíduo.

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 nobres tentativas de mudança. E a saga continua...

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 presidente da câmara não quer desenvolver o projeto aqui. Também puxaram o meu tapete e, depois de muito sofrimento e reflexão, decidi solicitar a minha saída. Percebi que estava 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 diretor-regional está em resolver coisas burocráticas e deixar a educação em segundo plano. Não sei o que mais precisará acontecer no nosso país, para que os educadores decidam empunhar a bandeira da transformação urgente.*

Há mais de cem anos, Almada Negreiros escreveu: *Quando eu nasci, todos os tratados que visavam salvar o mundo, já estavam escritos. Só faltava salvar o mundo.* Pois que se salve a educação, porque todos os tratados, que visam salvá-la, já foram escritos. Um despacho sobre autonomia e gestão flexível do currículo foi publicado. O ministério criou um mínimo de condições de mudança. Que se exija competência e ética. Que as escolas assumam uma efetiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira. E que o currículo seja mesmo caracterizado pela flexibilidade...