

Contra a unicidade curricular

in

(Arquipélago - Perspectivas e Debates, 1, 1, 39-46. Funchal, Primavera de 1996)

1.

A minha primeira memória do nosso sistema escolar remonta ao ano lectivo de 1957/58. Fui alistado nesse ano como aluno da primeira classe da instrução primária de uma escola situada na cidade de Évora. E iniciei, então, uma caminhada que mais tarde percebi que tinha sido idêntica à caminhada de todas as crianças do meu país "multirracial e pluricontinental", como rezava a propaganda do regime político então vigente, e que tivessem iniciado, nesse ano, os seus estudos. Não importava que vivessem em Évora, em Macau, na Madeira, ou em Timor.

Caminhada em conjunto que não se resumia à simples partilha de programas e de livros únicos. Naquela altura, em que havia exames nacionais no final de cada ciclo escolar, também havia um regime de aulas e de feriados idêntico, quer para os alunos da metrópole, quer para os das colónias ou das ilhas-adjacentes. Mas subordinados à sucessão metropolitana das estações do ano: férias grandes em julho, agosto e setembro, mesmo que se vivesse nos trópicos. E, apesar de nessa época ser ainda grande o planeta, e as notícias correrem longe da velocidade a que já nos habituámos, se um exame nacional começasse em Lisboa às nove horas da manhã, nos Açores começaria às sete.

Entretanto, fui aprendendo a papaguear o que me era exigido e passando de classe. Cheguei a saber recitar todas as linhas de caminho de ferro do continente, e respectivas estações e apeadeiros. Era capaz de enumerar os rios e respectivas bacias hidrográficas, sem esquecer nenhum dos afluentes. E os meus colegas residentes em territórios africanos, mesmo que nunca se tivessem afastado das suas casas mais que o equivalente a uma jornada a pé, sabiam tanto desses assuntos quanto eu, isto é, se quisessem aprovação no final de cada ano. E os meus colegas da Madeira, para onde me mudei no início da terceira classe, mesmo que de cursos de águas nada mais soubessem que o que se pode saber de levadas e de ribeiras intermitentes, e que nunca tivessem visto um combóio, eram tão exímios quanto os melhores na enumeração interminável e fastidiosa desses assuntos esotéricos.

Mas o que ninguém se preocupava em verificar se sabíamos, nem em fazer-nos aprender, era a história local, apesar de parecer óbvio que a Madeira, por ser uma ilha com cinco séculos de desenvolvimento separado, teria uma história própria, nem sempre exclusivamente relacionada com o continente português. Para não falarmos da geografia, do ecossistema, da etnografia, da literatura, assuntos que tanto nesses tempos longínquos, como hoje ainda, continuam quase completamente arredadas do currículo oficial

Se é certo que ninguém, ao nível dos planificadores do currículo, se preocupava com as especificidades da Madeira, o mesmo se passava em relação às especificidades de outros territórios. Futuros cidadãos africanos ou asiáticos, herdeiros e portadores de culturas sem idade, foram sendo formados sobre referências explícitas a uma realidade estranha, para não dizer estrangeira, à revelia de qualquer alusão à herança de que deveriam vir a ser legítimos continuadores.

Da cidade europeia de Lisboa, um poder central(izador) tecia, e em grande medida ainda tece, um currículo centralizado(r). O de hoje, agora que o império se viu reduzido aos seus limites do século quinze, ainda quase tão centrípeto como no tempo em que Portugal, ou alguém em seu nome, tentava impor aos novos poderes do mundo uma ideia tão fora de moda como a de um país vertido por diversos continentes. Talhado a direito, em rasgos de uma inércia antiga que, apesar dos tempos já serem outros, ainda reconhece com dificuldade a necessidade de fazer alicerçar a legitimidade dos objectivos e dos conteúdos da educação no envolvimento directo dos seus destinatários.

É certo. O país, uma vez aligeirado da carga colonial, acordou pequeno. E sendo tão recente esse regresso apressado às suas raízes europeias, não caducou ainda aquele sentido centralizador, provavelmente defensivo, da decisão por poucos sobre assuntos dos interesses de todos. Afinal, somos todos portugueses, não há, entre nós, problemas étnicos nem linguísticos, porque razão não há-de o currículo oficial continuar a ser um só e igual para todos?

A resposta, que só pode ser negativa, é relativamente simples.

Em primeiro lugar, porque hoje, paradoxalmente mais do que nunca, em que o mundo vai realizando a ideia profética de McLuhan de se converter numa única aldeia devassada pela informação que circula maciçamente, a problemática mais importante e decisiva é a problemática da relação do indivíduo como o seu envolvimento mais imediato. É tão próximo, hoje em dia, o longínquo, e tão indiferenciadoras (e massificantes) as influências que de todas as partes incidem sobre todas as partes, que a única maneira de se contrariar essa tendência niveladora e descaracterizadora é a que passa pela afirmação da especificidade local, como contraponto e como referência da identidade. Eis um dos principais fundamentos da onda que avassala o país, de legítima aspiração de descentralização e de autonomia.

Em segundo lugar, porque o país, mau grado a sua pequenez territorial, sobretudo quando comparada com a dimensão de outros, e considerada a crescente mobilidade física das pessoas por terem melhorado as vias e os meios de comunicação, continua a ser um verdadeiro mosaico de culturas particulares que, embora inscritas na mesma matriz (macro)cultural comum, continuam a ter aptidão para produzir cidadãos portadores da sua marca indelével, contribuindo, com sentido inverso ao da descaracterização suburbana das grandes megalópoles, para preservar uma identidade nacional que mais não é que uma mistura rica de tradições e de atitudes.

Em terceiro lugar, porque apesar da pequenez do território, ele é descontínuo, e porque essa descontinuidade esteve na origem de comunidades que se foram desenvolvendo separadamente, de facto, ao longo dos séculos. Essas comunidades, depois de uma luta de gerações, e na sequência dos acontecimentos político-militares que precipitaram o desmantelamento do império, ganharam direito a uma autonomia constitucional, política e administrativa, deixando, também por aí, de fazer sentido a existência de um currículo “imperial”

Em quarto lugar, porque um currículo “napoleónico”, ao centralizar numa única instituição (ministério) e num pequeno grupo de indivíduos (representantes directos das instituições do Estado com força suficientemente para influenciá-lo) todo o poder de decisão e de iniciativa curricular, desresponsabiliza inexoravelmente todos os restantes intervenientes do processo escolar. E é relativamente fácil verificar o que acontece numa cadeia de acções, que devem ser conexas e concertadas, quando entre quem decide (burocratas), e a matéria-prima (que são, neste caso, os alunos) funcionam apenas indivíduos sem qualquer margem para o exercício da iniciativa, da criatividade e da responsabilização activa e individual.

2.

Apesar da pouca atenção (e pouco respeito) que lhe têm dedicado os gestores da educação, e em flagrante contraste com a tradição curricular portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, prevê que sejam criadas, sem grandes dificuldades, condições para uma relativa descentralização curricular, pelo menos ao nível do ensino básico, e essas condições estão equacionadas de forma perfeitamente linear.

O artigo terceiro da referida Lei, na sua alínea d), prevê que seja assegurado "o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas". As alíneas g) e h) pretendem, respectivamente, "descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes" e "contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do país a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência". O artigo trigésimo oitavo prevê que "o planeamento e reorganização da rede escolar, assim como a construção e manutenção de edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efectiva, com definição clara das competências dos intervenientes, que, para o efeito, devem contar com os recursos necessários". E, mais interessante ainda, o número quatro do artigo quadragésimo sétimo, que indica que "os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais".

Quer isto dizer que, apesar de uma tradição pesada de concentração curricular alicerçada sobretudo sobre o princípio da autoridade do Estado, e da vigência, no interior do ministério da educação, de uma inércia centralizadora e burocratizante que ainda não pode ser aligeirada, nada na Lei em vigor pode servir de alibi, muito menos de fundamento, para que as escolas continuem a servir um currículo inamovivelmente monolítico, pelo menos até ao final da escolaridade obrigatória.

Não é, portanto, a legislação em vigor quem proíbe a regionalização da educação, embora possa ser questionada quanto à sua operacionalidade quando aplicada a qualquer região do continente. Por exemplo, que autoridade local existe em Trás-os-Montes com poder para adaptar o currículo do ensino básico às suas especificidades regionais, e para se bater por ele contra a tendência centrípeta do Terreiro do Paço?

Quem proíbe a regionalização da educação são todos aqueles que aceitam acriticamente o status quo, e que, ainda por cima, se servem dele como alibi. Um programa estupidamente extenso, ou manifestamente inadequado serve sempre muito bem para camuflar a rotina ou para disfarçar o tédio. Mas, nas parcelas do território nacional dotadas de autonomia, os grandes, os verdadeiros campeões da luta contra a autonomia são precisamente aqueles que, ocupando os lugares a partir dos quais as experiências de descentralização curricular podem ser lançadas, preferem continuar a justificar com falhas de outros a sua falta de iniciativa, ao invés de se lançarem a um trabalho que é tão difícil como urgente. É, de facto, muito mais fácil, e mais imediatamente metabolizável pela imprensa, abordar a problemática da regionalização pela via da reivindicação na praça pública. Só que, por essa via, o que se pretende não é regionalizar, mas apenas mostrar que eles não nos deixam fazer o que queremos, embora nós nunca tivéssemos dito muito bem o queríamos.

3.

A Região Autónoma da Madeira não teve, até ao momento, nenhuma experiência significativa de autonomia em termos curriculares. Pondo de parte a recente introdução de uma unidade didáctica de educação cívica, anexa ao programa de História, uma tentativa falhada de imposição de um programa “regional” de educação física, e da manutenção de uma rede deliberadamente extra-curricular de uma espécie de desporto escolar destinado à mera propaganda, nenhum passo consistente foi dado no sentido de oferecer um currículo adaptado regionalmente aos madeirenses em idade de escolaridade obrigatória. Mas têm sobejado os momentos em que, do calor de um posicionamento institucional por vezes pouco sereno, surgem no discurso político oficial elementos indiciadores de que se espera que a regionalização se realize através de uma espécie de legitimação externa, fruto de uma reivindicação reiterada, muito próxima de uma espécie de autorização superior conseguida na sequência de uma continuada porfia.

Acontece, porém, que já estão presentes no terreno todos os ingredientes com os quais, quem o souber fazer, pode servir os madeirenses com uma escolaridade obrigatória adequada às suas necessidades específicas. Temos, antes de mais, a autonomia política. Temos órgãos de governo-próprio e tutela administrativa sobre o sub-sistema escolar instalado. Existe uma Lei de Bases cujas linhas fundamentais tardam em ser completamente transformadas em acção. E temos o motivo: adequar o currículo à nossa realidade própria, depois de tanto tempo em que a fomos sacrificando aos “interesses” dominantes no currículo. Temos, também, balizas precisas a limitar o alcance da adaptação curricular: a mobilidade dos nossos jovens no interior do sistema escolar nacional, e a mobilidade dos professores cuja carreira é uma carreira nacional. Apenas falta o que é mais essencial: a mobilização da sociedade com o propósito de extrair da inteligência, e da vontade, dos que são capazes de dar algum contributo nesta matéria, as linhas mestras da tarefa.

4.

Quando entrei na escola, nesse longínquo mês de outubro de 1957, comecei uma viagem destinada a fazer de mim um cidadão igual a todos os outros, numa altura em a diferença era a norma. O currículo oficial tinha, então, um papel atenuador dessa diferença, que se veio a revelar profunda e insanável, e, nessa perspectiva, era um instrumento

imprescindível do Estado. O currículo oficial servia desígnios predominantemente políticos, destinados a “provar” a existência de uma única nação, de uma única cultura, de um único povo, de um único regime. Daí o seu sentido integrador, mesmo que a integração se fizesse sobre o sacrifício de uma ligação íntima entre as escolas, as pessoas e o seu envolvimento imediato.

Já nesse tempo não havia nenhuma outra razão consistente a suportar a unicidade curricular. E em 1996, fechada há mais de vinte anos a última página sobre o ciclo do império, já não subsistem razões para nenhuma forma de instrumentalização curricular. A escola já pode ser o local onde se fazem pessoas diferentes.

Carlos Nogueira Fino