

“A vida é a arte do encontro”

(Vinícius de Moraes)

A pedagogia do abraço

Há muitos, mesmo muitos anos, conheci um professor que me afiançou nunca ter defrontado problemas de indisciplina. Confidenciou-me que, no primeiro dia de aulas de cada ano lectivo, *“dava toda a corda à turma”*, esperava que a desordem se instalasse e que o líder da desordem se revelasse. Então, *“parava a romaria e aplicava no mariola uma sova monumental, que era remédio santo para todo o ano”* (sic).

Recentemente, foi-me concedido o privilégio de reconhecer a distância que vai da violência “disciplinadora” desse professor de antanho à ternura dos braços de uma Ana (Joana de nome próprio, mas esse é um segredo que fica entre nós...).

A Ana viveu, por dentro, o quotidiano de um bairro degradado. Entre outros dramas, conheceu o de uma criança por todos considerada *“violenta”*, hóspede quase permanente de um *“quarto escuro”*, onde cumpria longas horas *“de castigo”*. Porém, nem o negro isolamento domava a juvenil fúria. Em sucessivas vagas, a soco, a pontapé, à dentada, forçava a fuga das companheiras, e abreviava o regresso ao “quarto escuro”.

Recém-chegada, a Ana depressa se apercebeu daquele círculo vicioso de violência, “crime e castigo”. Poucos dias decorridos, aproveitando um momento de distração da endiabrada rapariga, prendeu-a nos seus braços. A pequena ainda esperneou, mas sem conseguir escapar ao amplexo. Resignada, julgou chegado mais um momento de recolher à punitiva escuridão. Tremeu quando a Ana a beijou na face. Correu para novas tropelias, logo que a Ana a largou.

Não levou muito tempo a regressar. Ia direita ao “quarto escuro”, de orelha pendurada, quase arrastada pela vigilante que a surpreendera em flagrante delito. De novo, a Ana intercedeu por ela. A vigilante largou-a nos seus braços. A pequena já quase não opôs resistência. Sentiu o abraço como abraço e recebeu o beijo sem frémito aparente. Mas, sem demora, foi procurar mais sarilhos e voltou – qual pássaro há muito sem ninho – ao aconchego dos braços e ao afago dos lábios da paciente Ana. Algumas idas e vindas depois, o íman do afecto prendeu-a definitivamente. A pedagogia do abraço vencera a da punição.

A vida dos professores está recheada de acontecimentos dignos de narrar e, como não há duas sem três, aqui deixo registo de outra peculiar experiência.

O primeiro dia de escola começou num vaivém entre vinte e tal fedelhos a chorar baba e ranho e meia dúzia de ansiosas e renitentes mães, coladas ao umbral da porta, ora

espreitando a descendência pelos interstícios, ora penetrando para assoar o nariz do herdeiro ou dar-lhe um beijo de despedida.

Respeitosamente, o professor encaminhou as ansiosas progenitoras no sentido da saída. Ao cabo de uma longuíssima meia hora, logrou encostar a porta: *“com licença, desculpe, faz favor, minha senhora, sim, sim, pode ficar descansada, claro, pois, é natural, coitaditos, não é? As gotas, pois, não me esquecerei, pois, dá-me licença, se fazem favor, não custa nada, daqui a pouco já vão ao recreio, sim, minha senhora, não me esquecerei, concerteza...”* Com mão firme e jeitinho conseguiu fazer descolar da porta os dedos da última mão da última mãe, deitou um olhar àquela que seria a sua primeira “primeira classe” e respirou tão profundamente quanto a ansiedade lho permitia.

Cuidou de acalmar os pequenitos que, a todo o momento, ameaçavam retomar o choro. Depois da tempestade, parecia ter chegado o merecido sossego. Contou os gaiatos. Faltava um.

- *O senhor professor dá licença?* - e logo algumas das já aquietadas mães aproveitaram para ensaiar um retorno e lançar ansiosos olhares sobre a prole, que retomava o ritmo do soluçar e desembocava numa nova e ruidosa choradeira.

Apercebendo-se de que a frente de batalha não se encontrava lá dentro mas fora de muros, o professor alterou a estratégia. Saiu da sala, fechou a porta atrás de si e a ela resolutamente se encostou, qual Mem Martins ao invés. O que viu fez com que o seu semblante não reflectisse tanta amabilidade como há meia hora atrás. Uma suposta mãe debatia-se impotente perante investidas e pontapés do seu rebento, acompanhadas de tais imprecações que fariam corar de vergonha um surdo.

- *O senhor doutor do posto disse-me que ele tem sistema nervoso. O meu marido até ouviu – não foi, ó Quim? – que a gente não o pode contrariar. Eu ainda pensei em levá-lo ao especialista dos nervos, mas tenho lá posses! ‘Inda se a Caixa me desse um suicídio! Já entreguei a papelada há que tempos... e nada!*
- *O garoto é levado do diabo –* comentavam, entre dentes, alguns dos presentes.

Metê-lo assim na sala, nem pensar! – pensou o professor. Pegou no puto ao colo e, a custo, foi com ele até ao alpendre das traseiras.

Quando se encontrou a sós com o miúdo, sentou-o na beira do muro e falou-lhe baixinho e ao coração. Disse-lhe tudo o que é possível dizer-se para sossegar o espírito de uma criança. E o infante presenteou-o com um chorrilho de impropérios:

- *Deixa-me, filho da p...! Deixa-me!*

O professor respirou fundo, contou até vinte, voltou a respirar mais fundo e contou mais uma vez. O professor não era dos que acreditava no ditado popular que diz que “*moço que não é castigado não será cortesão nem letrado*”, mas já começava a desesperar. O fedelho esperneava e gritava:

- *Deixa-me, filho da p...! Larga-me!*

A mão do professor foi mais lesta que o pensamento e só parou na face do pequeno. Mas foi a mesma mão que a acariciou e enxugou as últimas lágrimas, enquanto os seus braços envolveram a criança num abraço penitente.

O miúdo percebeu que a sua performance tinha acabado e que com aquele adulto – a seus olhos bruto e terno – a cena do grito e da canelada não surtia efeito. Por receio de novo tabefe ou por razões que a razão desconhece, o pequeno lá foi, a par do novo mestre, sala adentro, como se nada de especial tivesse sucedido.

À sua passagem, uma mãe ainda comentou:

- *Este professor é que tem jeito para as crianças!*

Equidistante dos outros dois episódios, este confirma o que já dizia um poeta: as mãos “*são a guerra e são a paz*”.

Juntarei ao texto algumas palavras por detrás das palavras. Se é verdade que bater numa criança é um acto de cobardia, também sabemos o que Anton Makarenko escreveu no seu “Poema Pedagógico”. Quem ainda o não leu, não sabe o que perde. Está lá tudo.

A casa do filho

Há muitos anos, quando ouvia alguém referir-se com desdém a uma qualquer escola ou a classificar um qualquer professor de “lírico” ou de “lunático” (só para referir as mais gentis e eufemísticas classificações...), eu inquiria, discretamente e sem manifestar excessiva curiosidade (para não levantar suspeitas), de que escola ou professor se tratava. Recolhida a informação, logo preparava a viagem.

Ávido de prodígios, pesquisador de almas inquietas, fui num distante dia de Outubro em demanda da professora Lúcia e da sua tão comentada escola de lugar único, escondida num vale, para além do Marão. Depois de muitas voltas por estreitas estradas com alguns vestígios de alcatrão, estava quase decidido a voltar para trás, quando deparei com uma placa indicando a proximidade da aldeia. Segui por um caminho de terra onde mal passava um carro. O receio de encontrar alguma viatura em sentido contrário foi-se esvaindo à medida que me aproximava da aldeia e talvez por efeito do sossegado silêncio entre montanhas, pontuado pelo chilrear dos pássaros. Ia tão distraído que, no desfazer de uma curva, por pouco não fui de encontro a uns cornos fora de mão.

- *Ei! Ei, Bonita! Arreda!* – gritou uma velhinha, de agulhão em punho, empurrando a vaca para o rego de água que bordejava o caminho.

Pedi desculpa pela perturbação gerada e perguntei à senhora se conhecia a escola e se ainda ficava longe dali.

- *Não senhor, meu senhor, é mesmo aqui pertinho. Não tem nada que enganar. O senhor vai por aqui, sempre neste correr. Quando der com a casa do meu filho, meta a descer para o lado esquerdo. A escola é logo ali à beirinha...*

“Quando der com a casa do meu filho”... Retomei a marcha com o mesmo pressentimento de me haver perdido, mas a desconfiança desvaneceu-se ao deparar com “a casa do filho”. Era a única, ao fundo do caminho. E lá estava, efectivamente, a azinhaga, do lado esquerdo, envolta numa latada, uma espécie de túnel, ao fundo do qual vi “a luz”. A singela construção do “plano dos centenários” iluminava-se com o riso das crianças. A gélida sala de aula amornava-se com o calor de gestos sábios e transbordava de doce ternura. Havia mais pedagogia naquele lugar ermo do que em todos os compêndios que eu já tinha lido. Em escassas horas, aprendi mais das crianças e dos professores do que nos cursos de formação.

Compreendi por que razão certos docentes recorriam a uma abundante adjectivação – “*líricos*”, “*lunáticos*”, “*utópicos*” e outros epítetos bem menos lisonjeiros... – quando se referiam a professores como a minha amiga Lúcia, a Georgina, o Lobo, a Angélica e muitos outros, que sinto orgulho de ter conhecido e até de contar entre os amigos. Alguns já faleceram, outros estão à espera que alguém os descubra. E eu insisto numa busca que não cessa, por ter sido nessa busca que me encontrei e encontrei razões para me manter professor. A esses “utópicos” devo quase tudo o que de bom possa ter e ser. Voltei da escolinha da minha amiga Lúcia com mais alento e vontade de não desistir. Voltei mais consciente do muito que teria de me melhorar e do quanto teria de aperfeiçoar a minha prática.

Voltei à minha escola com uma “fé pedagógica” mais fortalecida. Porque, à semelhança dos magos que se deixaram guiar por uma estrela até uma claridade que rompia as trevas de uma gruta ou casebre, eu mantivera a crença de encontrar a casa de um filho de uma velhinha, marco de referência de uma escola que irradiava uma luz perturbadora das trevas em que todo um sistema estava imerso. A analogia talvez resulte da proximidade da quadra natalícia e do facto de estas fugazes iluminações se assemelharem a estrelas cadentes que, por desistência ou desaparecimento dos autores, se transformam em buracos negros. Trágica sina de um sistema que não merece os professores que tem e que permite que os raros focos de orientação se apaguem.

Não há semana em que não receba uma ou outra mensagem de esperança ou de desespero de professores que se recusam a deixar de o ser, ou resistem a “*ser como todos os outros*”. À semelhança da Lúcia e de outros “*líricos*” e “*utópicos*”, são depreciados, caluniados, perseguidos, ou ignorados e remetidos para uma solidão compulsiva, em escolas de lugar único como em escolas habitadas por dezenas de professores.

Quero dar a palavra a uma Liliana, generosa professora de nova geração, que resiste aos convites do fácil e do cómodo. Tem a palavra a Liliana: “*As incertezas, as dúvidas e as lágrimas ainda me perseguem. Os dias passam de uma forma alucinante e sinto-me cada vez mais infeliz. Nalguns dias chego mesmo a duvidar se esta será a minha vocação... Sinto-me tão insegura que na escola aparento ser mais uma “professora” (daquelas que tanto criticava). Às vezes, não sei o que fazer: não quero continuar assim, mas também não sei como alcançar a escola dos meus sonhos. Mas não se preocupe, não serei daquelas professoras que lhe provocam pesadelos. O que me irrita profundamente é saber que não estou a agir da melhor forma ou como gostaria e não*

conseguir fazer nada para o evitar. Bem, acho que ter consciência é "meio caminho andado". Para alcançar o sonho, basta-me ser forte, escutar o meu coração e sobretudo o coração dos meus meninos, não é? Obrigada por receber este desabafo. Espero que o próximo seja mais sorridente!"

Tem a palavra um Carlos que se espanta e alegra com o milagre da poesia a todo o instante: *"Estou vaidoso. Aqui vai um texto de uma criança sobre o que é ser criança. É por isso que vale a pena esta arte de educar. Para todos os dias sermos surpreendidos. E pensar que posso ter contribuído, nem que seja um pouco, para este poema..."*

Tem a palavra ainda uma das muitas Lilianas cuja incerteza justifica estes meus exercícios de escrita penitencial: *"Sei que é uma pessoa ocupada. Apenas lhe escrevo como desabafo, tal como escreve as suas histórias. Não sei se, quando me conheceu, achou que eu seria uma boa dadora de aulas ou uma aspirante a professora. A verdade é que cada palavra das suas histórias me faz chorar. Não consigo fazer as minhas crianças felizes, não estou feliz com a professora que sou e não sei o que fazer. Professor, a realidade aqui é tão feia. O ano mal começou e já me sinto "sufocada". Mas, graças às suas histórias, e juntamente com as lágrimas, surge a esperança e a vontade de fazer e ser melhor."*

Suspendo as citações para concluir num registo que mais um solstício de Inverno me inspira. Para redenção do sistema, não se pense que o caminho para a Salvação da Escola está feito, se o processo de conversão em cada professor não se realiza. Neste Natal, considerai que não será fácil a um professor alcançar a casa do Pai se, pelos caminhos ou descaminhos do exercício da profissão, o professor não cuidar de procurar a casa do Filho...

A camioneta da Esperança

Os professores são como os melões. Só os conhecendo por dentro se pode avaliar da sua qualidade. Quando nos deixamos conduzir pela aparência, a surpresa pode ser bem desagradável. Quebrado o verniz da casca, uns revelam-se maduros, outros verdes, outros podres... Estava cogitando sobre a matéria, quando a Esperança me telefonou.

A Esperança é educadora. Faz um belo par com outro educador (ledos infantes que a quem tais educadores cabe em sorte!). Como não é por acaso que há acasos, as palavras da Esperança chegaram no momento exacto de dever esquecer criaturas que, de tão amargas, não deveriam usar o nome “professor”. A palavra “professor” só se ajusta na perfeição à Esperança e a muitos outros que honram a sua nobre profissão e nela exercitam a solidariedade. Felizmente para as crianças e para os apreciadores de melões, abundam frutos doces e maduros.

São educadores como a Esperança e o Paulo que dão sentido ao provérbio africano que nos diz ser preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. São co-autores de uma reforma marginal, silenciosa, que vai acontecendo um pouco por toda a parte. Avesa às modas, imperceptível, pressinto-a nas nossas escolas, pródigas em profissionais que antecipam o tempo profetizado por Tolstoi, há mais de um século: *“a Escola deixará de ser talvez tal como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras: será talvez um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa”*.

À medida que se aproxima o termo da minha carreira de professor, sinto-me irmanado com os que recusam *aprender a geografia dos comboios para viver na era dos aviões* e aceitam o desafio de repensar a Escola, tarefa sempre colectiva. Sinto-me ínfima parte de uma fraternidade de *românticos e conspiradores*, co-autores de uma reforma que se cumpre à revelia da *bricolage* normativa e das reformas desenhadas por *engenheiros*.

A pedra de toque da suave mutação é a solidariedade. A evocação da história do “molho de varas viria a propósito, mas escolhi uma outra metáfora para enfeitar o conceito: a da camioneta.

O meu amigo Abílio ajudava a organizar excursões de camioneta. Ainda o dia da excursão vinha longe e já um vizinho lhe batia à porta, a pedir para pôr a sogra junto à cadeira do motorista, porque ela lhe dissera que, *“se não fosse à beira do motorista, era melhor ficar em casa. E não queira saber os problemas que eu tenho tido co’a minha sogra! Se ela me ficasse em casa, era mais uma carga de trabalhos co’a minha patroa.*

E o compadre Abílio que me desculpe, mas eu até sei que já fez a vontade a mais alguém, que mo disse ‘inda agora...’.

O amigo Abílio cortava a fala ao requerente e prometia o almejado lugar. Porém, não tardava nova fala precatória.

“Ó senhor Gravano, ainda bem que o encontro! O meu cunhado, o Neca... Não me diga que não conhece! Ele pediu-me que lhe pedisse para o filho mais novo ir nos lugares da frente, que o catraio enjoa. Nestas ocasiões, é um pisco a comer e o pouco que engole deita-o fora logo ao chegar à a primeira curva. Não me diga que não! Pela sua rica saúde!”

Despachado mais um requerente com promessas de *“ir ver o que se podia fazer”*, logo outro pedido o aguardava à chegada ao café.

“Deixe estar, que é por minha conta!” – e o generoso pagante do café com cheirinho despedia-se com peremptória sentença: *“Eu sei que posso ir sossegado à minha vida, que o amigo Gravano não é homem para me deixar ficar mal. A minha família vai ir à frente, que os amigos são para as ocasiões, não é? Fique sabendo que é um grande favor que o amigo me faz e vai ver não se há-de arrepender...”*

O Abílio Gravano perdia tempo e paciência neste jogo de empenhos. E logo ele, que era pessoa de se *perder dos carros* com facilidade! Grandes males, grandes remédios...

“E digo-lhe, professor, os que ajudei a passar a salto para França, coitados, gastavam o que não tinham e não eram tão esquisitos! De maneiras que, um dia, juntei o povo todo na Tojela e, antes de dar ordem de partida ao motorista, fui ao micro e disse, alto e em bom som: para a próxima, meus amigos, escusam de me andar a pedir para ir no banco da frente, porque a camioneta vai de lado!”

Se há quem continue a impedir que a camioneta do nosso destino comum vá de lado, se há quem tente conduzir os passageiros em marcha-atrás e por labirínticos caminhos, há também viajantes tranquilos (como a Esperança) que rasgam amplas avenidas de solidariedade. Na camioneta da Esperança, desde o condutor à *cozinha*, todos vão na frente. E, enquanto a mudança se queda por discretos e sinuosos percursos, contornam (juntos!) a angústia dos indícios.

“ET”

Eu tenho um amigo que vende livros de porta em porta. Vai de porta em porta, metendo conversa com eventuais compradores. É um homem culto com quem aprendo da sabedoria que não vem nos livros. Quando me visita, eu paro tudo o que estiver a fazer. E enceto longas conversas sem assunto agendado, mas que nos conduzem sempre a inesperadas reflexões. Ontem, falou-me da escola dos filhos e da escola que foi sua:

- *“Antigamente, era muita matéria a que a gente era obrigada a aprender. Mas, vai-se a ver, pouco ficou. Fazíamos muitas cópias, mas hoje metemos muita água a escrever.”*

Enquanto o escutava, recordava um episódio recente. Tinha à minha frente cerca de uma centena de jovens entre os vinte e os trinta anos. Discutíamos as virtudes e os defeitos da “escola de antigamente”, num ambiente de incómoda letargia. Para os espicaçar, exagerei algumas posições críticas. E, talvez por ser apanágio da juventude contrariar os adultos, um dos jovens empertigou-se e assumiu a defesa do chamado “ensino tradicional” (a seguir abreviado para “ET”):

- *“Ó professor, escusa de vir com esses argumentos, que eu andei no “ET” e saí de lá muito bem preparado!”*

- *“Ainda bem.”* – respondi, atenuando a irritação do meu jovem aluno.

Ele insistiu, realçando as qualidades do “ET”, nomeadamente, *“a preparação que dava na Matemática e na Língua Portuguesa”* (sic).

Eu contrapus, chamando a atenção para as conclusões de estudos internacionais nesses domínios, que nos colocam na cauda da Europa (como, aliás, é costume), contrariando os hipotéticos méritos do “ET”. E acrescentei:

- *“Permitis que vos coloque algumas perguntas?”*

- *“Faça o favor!”* – disseram alguns num tom desafiador.

Aproveitei a deixa e coloquei-lhes duas questões muito simples, uma relacionada com a Matemática, outra com o Português. Os jovens entupiram. Alguns ainda balbuciaram algo ininteligível, depois fez-se um silêncio de embaraço.

Eu rematei a discussão com crueldade. Recorri a uma pergunta matreira à qual nunca ninguém, até esta data, me soube responder:

- *“Quem descobriu os Açores?”*

Se nas áreas nobres já estávamos conversados, a incursão na História de Portugal acabou com a resistência daqueles jovens tão combativos. Todos tinham decorado o sistema galaico-duriense, todos tinham decorado o *“a ante, após, até...”*, todos se

gabavam de saber na ponta da língua as datas das descobertas marítimas portuguesas e os nomes dos audazes achadores. Tudo se lhes tinha varrido, à semelhança do que decoravam para os exames que preencheram o seu itinerário escolar até à universidade. Tudo tinham “*vomitado*” (sic) nos testes e frequências da saga universitária e depois esquecido, para “*arranjar espaço para o que não cabia nos copianços*” (sic).

Magnânimo (como convinha à circunstância...), eu lá fui dizendo que nem tudo se deve rejeitar no “ET”, que é falsa a dicotomia entre moderno e antigo, inovação e tradição. Afirmei-lhes ter testemunhado inovações no “*antigamente*”, ilustrando a afirmação. Nos primórdios da década de setenta e nos vigiados e estreitos corredores de liberdade de uma escola sujeita aos ditames do Estado Novo, um professor desafiou-me para a aventura de um conhecimento que nos era sistematicamente ocultado. Incitou-nos a conduzir os nossos destinos:

- *O que quereis fazer? O que quereis aprender?* – perguntou logo no primeiro dia de aulas. E nós ficámos perplexos, receosos de uma eventual armadilha espoletada no discurso. Rapidamente se desvaneceu a desconfiança, e partimos na aventura de descobrir. No meu percurso de estudante, nunca mais ouviria da boca de um professor esses estimulantes desafios. Mas as palavras e os gestos desse professor ficaram a levedar no mais profundo do subconsciente, à espera do momento propício para se transmutarem em actos.

Uma frase proferida pelo meu amigo que vende livros confirmou o que o episódio vivido com os jovens me havia ensinado. Mas a humildade digna e sábia das suas palavras contrastavam com a arrogância de certos detentores de canudos:

- *“Por exemplo, estudei a História todinha, de ponta a ponta, mas ficou pouca coisa. A gente tem de ser humilde e aceitar que as coisas eram mesmo assim. Mas deixa-me pena! Sabe, nós éramos dez irmãos e nenhum foi capaz de se agarrar aos livros. Eu ainda andei a estudar de noite, mas não cheguei a lado nenhum. Ninguém nos dizia que podia ser diferente e a gente não adivinhava.”*

O meu amigo que vende livros de porta em porta tem algo que o distingue de muitos compradores: esse meu amigo lê os livros que vende. E, porque lê, vai preenchendo lacunas herdadas do “ET”. O meu amigo é uma pessoa culta, apesar de ter perdido tempo numa escola de “ET”. Mas, se no domínio da acumulação de conhecimentos, o “ET” falhou rotundamente, o que dizer da aprendizagem de outros saberes? Quem se dá conta da falência do “ET” (também) nestes domínios?

Dirão alguns que a tradição já não é o que era antes de Barrancos... Porém, o tradicional alheamento da escola relativamente à educação dos afectos, o tradicional ostracismo a que é votado o desenvolvimento sócio-moral dos jovens, contribuem para reforçar a ideia de que teremos de aceitar como fatalidade uma sociedade de vícios privados e públicas virtudes.

Vede o escândalo da pedofilia e o escândalo de uma comunicação social ávida de escândalos, que macula uma informação que denuncia com exercícios de um voyeurismo sensacionalista e mórbido. Não vemos os herdeiros do “ET” a consumir programas imbecis que uma televisão à medida do “gosto médio” lhes impinge? Não vemos os herdeiros do “ET” incapazes de decifrar a mensagem contida na posologia de um medicamento ou num edital? Não os vemos privados de entendimento de mensagens estéticas que fazem os humanos mais humanos? Não os vemos ao volante, obscenos e estultos, a ultrapassar-nos numa curva, ou “chicos espertos”, a ultrapassar-nos nas filas de espera. Não os vemos a empurrar o crude para as costas dos vizinhos, alheios às consequências do gesto, esquecendo a necessidade de novos códigos morais e jurídicos, escamoteando a necessidade do respeito por todas as formas de vida e pelo património comum?

Uma das características do “ET” é a insistência numa mera transmissão de conteúdos desligada da compreensão e integração dos saberes. E o fenómeno da acumulação cognitiva atinge o seu clímax em exercícios de erudição balofa. Muitas publicações recentes não avançam sequer uma proposta original, são alinhavos de citações. Muitos cursos de formação são repositórios de citações de citações.

Se já vamos na geração dos que se citam uns aos outros, isto é, dos que citam aqueles que citaram aquilo que outros escreveram, hão-de suceder-lhes os que farão citações de citações de citações de citações... Há até quem não tenha conseguido alterar o “ET”, há quem se tenha furtado às agruras do quotidiano das escolas de “ET”, e agora venha ensinar aos práticos as práticas “alternativas” que não conseguiram pôr em prática.

O Bino Bouças

Foi considerado “*aluno incapaz de se adaptar à escola*”. O relatório avisava: “*é um aluno que apresenta dificuldades de controlo dos impulsos agressivos e manifesta o maior desinteresse pelas aprendizagens escolares*”, para além de “*uma já evidente tendência para a aproximação ao álcool*”.

Pudera! O Bino fizera o tirocínio com a avó. E afiançava-me, muito tempo depois, que “*aquilo nem era vinho, era uma zurrapa, porque a avó Zefa já tinha uma grande conta de assentar na mercearia, e na tasca já nem a podiam ver e muito menos lho vendiam*”. Relutante às “aprendizagens escolares”, o Bino aprendeu a vida na busca de mantimento, que a reforma da avó não chegava sequer para a pinga. Especializara-se em assaltos a hortas e pomares. Aos quatro anos, era hábil na fígada certa e na ferradela pronta no braço do hortelão que o surpreendesse em flagrante.

O Bino não conheceu pai nem mãe. Consumada a parição, a progenitora abalou para França, no rasto do presumível pai. Nunca mais deu notícia. Uma avó o acolheu num tugúrio de chão de terra batida.

O Bino cresceu entre maus-tratos e fomes de dias. Ao fim da tarde, engolia uma malga de *sopas de cavalo cansado*, enquanto aguardava a chegada da avó. Vinha, invariavelmente, embriagada e de terço na mão. Avistando-a, o Bino descalçava as botas de surrobeco herdadas do falecido avô e atirava-se para debaixo das mantas.

Ao cabo do primeiro mistério, a avó já cabeceava, arrastava a voz na ave-maria e acabava por sucumbir aos alcoólicos eflúvios, adormecendo encostada ao seu ombro. O Bino deixava-se anestesiar pela respiração da velha e afundava-se num suave torpor até de madrugada.

A pequena leira em redor do casebre era pedregosa. Quase nem ervas cresciam, muito menos coisa semeada. De modo que o sustento e o *aquecimento central* do Bino, da avó Zefa e do Malhado eram as ovelhas do pequeno rebanho que com eles coabitava.

Sabemos que o brincar e o jogar são característicos de um tempo de expansão do conhecimento de si mesmo, do mundo e dos sistemas de comunicação. E que a infância acaba quando alguém reconhece que a sua vida deixou de ser um jogo maravilhoso, ou quando alguém proíbe outro alguém de brincar. O Bino soube-o quando a avó Zefa o fez levantar da cama, numa frígida madrugada, aos quatro anos mal feitos.

- *Hoje, és tu quem leva as mequinhãs ao monte, que eu não me tenho de pé. Deixa-te levar pelo Malhado, que lá chegas.*

E chegou. Pelo meio da tarde, o cão guiou o pequeno rebanho no regresso a casa, com o Bino a reboque, esfomeado e com os pés descalços fustigados pelos cardos. Nunca mais ficaria no aconchego das mantas para além do nascer do sol, e o Malhado viria a ser seu mestre e única companhia até aos sete anos de idade.

Um dia, *“uma senhora bem vestida, bem cheirosa e aprumada”* (palavras que o Bino me ditou) espreitou para dentro daquele tugúrio partilhado por animais e gente, e perguntou se a avó se chamava Josefa da Conceição. Disse vir da parte das autoridades e que as autoridades tinham mandado uma carta à avó do neto que a escola reclamava. A avó retorquiu que não senhor, que não tinha recebido carta coisa nenhuma e que, *ainda que tal cousa lhe chegasse, nenhuma serventia teria por das letras nada saber.*

De nada valeu a ladainha à avó que das letras nada sabia. O único proveito que a avó Zefa obteve da *“senhora bem vestida, bem cheirosa e aprumada”* foi uma magra pensão de sobrevivência, tão magra que mal dava para encomendar meia dúzia de garrafões. Sem pastor, o que restava do rebanho foi arrematado pelo Luís Vendeiro. O Malhado foi servir outros senhores e o Bino transformou-se num degredado de fundo de sala. No dizer da mestra, *o moço era coisa ruim e insubmissa e nem com porrada lá ia.* Entremeava sessões de palmatoada com fugas para o monte e para junto do Malhado, fugas invariavelmente interrompidas pelas frequentes visitas da *“senhora bem cheirosa”*.

O Bino acabou por ser internado numa instituição da cidade. E, se a guarda conseguia surpreendê-lo nos montes que ele tão bem conhecia, mais facilmente os agentes da autoridade o capturavam na cidade em que se perdia em tantos lugares de se ocultar.

Com dez anos feitos, foi transferido para uma escola de *“última oportunidade”*. À semelhança de muitos outros casos de “insucesso” que a essa escola aportaram, o Bino Bouças vinha recomendado por psicólogos e acompanhado por um grosso relatório de pedopsiquiatria.

Apesar dos dez anos feitos, o Bino aparentava não ter mais de seis ou sete. Marcado pelo raquitismo, baixo, franzino, atarracado, *parecendo não ter pescoço* (como diziam alguns dos seus companheiros), juntou-se aos pequenos que vinham à escola pela primeira vez. Caminhava bamboleando-se, olhando de soslaio para tudo e para todos. A certa altura, um professor pensou que aquele miúdo de aparência frágil estava em

apertos e à procura de uma casa de banho. Aproximou-se e, com extrema delicadeza, inquiriu:

- Precisas de alguma coisa?

A resposta, numa voz grossa e zangada, deixou o professor estupefacto:

- Ó chefe, onde é que se mija?

Nos primeiros dias passados naquele novo e estranho mundo de aprender, ainda que o não soubesse, o Bino enfatizava o sentido lúdico da escola – o termo *schola* tem o significado etimológico de ócio... – embora fosse notado na hora do recreio pelo exagero na distribuição de pontapés e cuspo.

O seu reportório de insultos era vasto. O impropério aplicado a preceito, na ponta da língua e da caneta, era uma das suas competências mais notadas, ainda que não constasse do currículo formal. Mas essa competência foi abalada numa assembleia em que se provou que os “palavrões” usados pelo Bino não constavam do dicionário. E, se não constavam, não existiam, pelo que a Assembleia deliberou que o Bino teria de repensar o seu discurso e refazer o repertório. O Bino esmerou-se. Passou por um processo de profunda reelaboração cultural e amiúde recorria à sinonímia, para gáudio dos companheiros e satisfação dos professores.

Para que se perceba o trajecto de reparação dos danos por que o Bino passou naquela escola, transcrevo, a título de exemplo e entre muitos que poderia citar, um depoimento deixado pelo Bino Bouças na folha afixada no mural do “Acho Mal”: *“Eu acho mal que os meninos vão à casa de banho defecar, que façam as necessidades e depois deixem a sanita toda cagada”*.

O “elo mais fraco”

Não vale a pena fingir que não se vê, tamanha é a visibilidade que o debate sobre os rankings de escolas atingiu e quão confrangedora é a leviandade com que o assunto vem sendo tratado.

Santos Silva, Joaquim Azevedo e outras raras vozes lúcidas são exceções à regra. Já disseram o essencial, mas não terão eco significativo nesta liça que promete manter-se no nível da indignação. O mais provável é que se continue a confundir argumentos com especulações e, assim sendo, todos ralhem e ninguém tenha razão. À semelhança do que aconteceu na recente contenda entre a Espanha e Marrocos, a razão não será exclusivo de uma das partes. Ou, se quisermos, razão terá a pastora que viu mergulhar de susto nas águas do mediterrâneo quatro das suas cabrinhas, inocentes criaturas que tanto lhe terá custado cuidar...

A pastora que reivindica indemnização pela perda dos pobres animais assemelha-se a um *compadre* que eu conheço. Mora na minha rua e tem-me pedido que coloque a pontuação numa carta que escreve a um seu compadre emigrado na Alemanha. Bateu-me à porta, recentemente, com um envelope na mão, em demanda da correcção. Isto acontece desde o dia em que um *“idiota com canudo”* – ou *“pessoa de vistas curtas, apesar de se dizer um setôr”*, conforme as designou o compadre – maldosamente criticou a escrita sem pontuação adoptada pelo compadre.

Analizando o conteúdo da carta, verifiquei que o compadre não se queda pela leitura da Bola ou pelo êxtase do folhear da Nova Gente. O compadre está atento aos telejornais. E não tive coragem para macular a carta com alterações conformes à arte de bem pontuar. Se a estas e a outras liberdades se entregam galardoados com o Nobel da Literatura, por que não se permite que o compadre dê largas à inovação? E o Habermas que me perdoe mas o estilo adoptado pelo compadre até consegue imprimir um cunho pós-moderno ao texto. No pressuposto de que o compadre também me perdoará a inconfidência, aqui vos deixo alguns excertos.

“ (...) Porque até lhe tinham dito que a escola onde meteu o moço no ano passado era das melhores e que neste ano aparece no fundo da tabela e até uma senhora que parece que é doutora escreveu nos jornais que o sistema não presta e veja lá ó compadre se ela é mesmo doutora como diz e não tem confiança como é que a gente a há-de ter inda pra mais está aflita de os catraios não poderem ir para as universidades da europa onde o

compadre mora que ela até falou na Heidelberg acho que é assim que se escreve que é aí pertinho e por aqui eu já nem sei se deva pôr o meu ganapo na universidade dos pobres e remediados onde ainda me fica um gandulo ou se o meta numa particular que me vai custar os olhos da cara mas onde como disse a doutora mesmo os que são uma nódoa saem doutores (...) como uma desgraça nunca vem só o compadre neca ficou de cama já vai para uma semana por via de uma discussão com o toino beato que é um vizinho temente a deus e respeitador das autoridades mas também é um venenoso que já quando o catraio andava no ciclo e tirava mais quatros que o filho do neca entesava-se e atirava que as escolas não tinham culpa da estupidez dos filhos dos necas olhe compadre foi uma discussão do caraças e o neca até atirou com a do filho do toino que quando veio embora do seminário já trazia vantagem como o benfica nos ranquingues dos futebóis e que houve escolas que disseram que foram prejudicadas pelos alunos da consulta externa que foram esses externos que as puseram nos últimos lugares e a gente ainda vai ir ver os ranquingues dos hospitais que curam mais doentes e dos lares da terceira idade que matam menos velhinhos e por aí adiante que a gente não pode ficar ignorante toda a vida que eu sei é que o meu ganapo me vai acabar este ano os estudos e ó pai tu nem penses que eu cá precisava de mais de vinte valores e os dezanoves viste-os e os senhores do ministério pensam que a gente somos todos uns analfabetos e agora estão sempre a malhar nuns senhores das ciências de educação ou lá o que é que dizem que os exames não servem para nada e um vizinho o zeca bife disse que é verdade que meteu uma coisa que se chama recurso e vai-se a ver o catraio do vizinho passou de 14 para 20 (...) de modos que a gente andamos cada vez mais baralhados e também veio um senhor doutor explicar que as notas era conforme os pobrezinhos de cada concelho e coisa e tal e a gente ficou a perceber o mesmo (...) vossemecê nem sabe a sorte que teve de ir ganhar a vida nas alemanhas que eu só digo asneiras a ver o telejornal na televisão e a minha patroa até me disse que eu devia ter mais tento na língua e que eu num tinha a inducação que devia ter mas eu dei-lhe a inducação que ela já nem cheirou a novela nem o resto daquele concurso do elo mais fraco e ela que é uma vingativa até me virou as costas na cama mas até nem me importo que isto da desobriga é como os ranquingues que a gente quando é novo começa nos topes da qualidade do serviço prestado e vai-se a ver não tarda já a gente está a apontar para o prego e a dar com o martelo no dedo mindinho mas por falar no concurso eu até dei por mim a pensar que os ranquingues até que poderiam servir para alguma coisa pois o que é que a gente há-de fazer se há escolas que num ano estão em cima e no outro estão em baixo e eu acho

que o melhor é o senhor ministro fazer como aquela senhora do concurso e fechar as escolas que são o elo mais fraco e mandar os alunos para as escolas que estão no ciminho da listas e eles ficavam logo espertos e os ranquingues assim já serviam para alguma coisa e o ministério era assim a modos que um extintor porque se já mandou extinguir outras coisas (...) e por aqui me fico querido compadre que a clarinda já rressona e eu não quero estragar uma noite de sossego (...)".

Vox populi... Se nos abstrairmos do seu peculiar estilo, o compadre consegue ser bem mais coerente e explícito do que certos autores de editoriais. Piaget escreveu que as ciências sociais têm "o triste privilégio de tratar de matérias em que todos se julgam competentes". O nosso tempo não é propício à reflexão fecunda, a discussão do essencial é preterida e assistimos à exibição do fácil acessório. Os jornais são enxameados de tolices subscritas por políticos que se atrevem a discorrer sobre Educação ou por um ou outro jornalista com aspirações a opinion maker.

Com rankings ou sem rankings, a avaliação das escolas não pode continuar a ser um entretenimento de jornalistas ignorantes dos mais elementares saberes das ciências da educação – ciências apenas “ocultas” para aqueles que, boçal e impunemente, as criticam, ou nelas se aventuram como cegos num labirinto. De nada adianta querer transformar as ciências da educação em bode expiatório dos males que afectam o sistema, porque, na realidade, essas ciências apenas ornamentam decretos e ainda não entraram nas escolas.

Poder-se-á dizer deste texto o mesmo que dos restantes: pouco ou nada acrescenta. Porque a sua modesta intenção é a de propor que se vire o disco e não seja escutada a mesma música. Talvez, num destes dias, alguém descubra que as preocupações com os rankings são migalhas, se comparadas aos problemas que, a montante do sistema, condicionam as notas dos exames de 12º ano. Eu não consigo entender por que razão se perde tanto tempo com inúteis exercícios de análise de resultados escolares dos finalistas do secundário aspirantes a um lugar na Universidade, quando somos postos perante o drama da maioria dos alunos das nossas escolas, com o drama dos que nunca chegarão à Universidade, dos que não completam o secundário, dos que não acedem ao secundário, dos que entram desqualificados e sem um diploma no mercado de trabalho... porque nem sequer completaram a escolaridade básica de nove anos.

Pecar por omissão

Há alguns anos, uma amiga quis conhecer por dentro uma “utopia” que, em equipa, vou ajudando a construir. Mais tarde, conhecedora da perturbação que eu semeava por tudo o que era colóquio ou congresso, lançou-me um desafio:

- *Porque não vais desassossegar espíritos para uma instituição de formação inicial de professores?*

Eu, que sempre me dei mal com mudanças de ares e que nutro (ao que diz o meu amigo Luís) alguma reserva relativamente à academia, acabei por aceder ao repto. Confesso tê-lo feito por curiosidade, apenas “à experiência” e desconfiado de que não iria manter-me por lá por muito tempo. Bem me tramei. Tomei-lhe o gosto e pude dar largas à minha irremediável tendência de (fraternalmente) provocar.

A primeira surpresa foi verificar que a tese do Vicente se aplica a todas as gerações. Aquelas que por mim passaram nos últimos anos não são mais rascas que a minha geração o foi. Havia de tudo...

Aquelas jovens almas, naquele engano de alma ledó e cego que os primeiros dias de docência não deixam durar muito, aderiam entusiasticamente à ideia de o Freinet, o Dewey, o Rogers, ou Freire, não serem apenas matéria a empinar para os exames ou múmias dissecadas em dissertações.

Prudente perante o seu entusiasmo, já só lhes pedia que, às primeiras contrariedades no exercício da profissão, não transformassem o idealismo em pragmatismo e o pragmatismo em cinismo. Dizia-lhes que, mal pressentissem que poderiam vir a refugiar-se no “dar aulas e manter a disciplina”, mudassem logo de profissão. Só desse modo preservariam a sua sanidade mental e a das crianças e jovens que lhes coubessem em sorte educar.

Em sucessivas fornadas, concluído o curso, lá foram em busca do projecto do seu sonho. Foram muitos os chamados e escassos os escolhidos. Dos que se perderam em opções fáceis não rezeirá a história, nem eu... Somente lamento o tempo perdido e desejo que, um qualquer dia, venham a encontrar-se. Aqueles a quem os acasos da vida conferiram coerência defrontaram obstáculos e reveses, que as escolas não são bem aquilo que vem nos livros.

Passei a receber telefonemas, cartas e, desde há algum tempo, mensagens em correio electrónico. Quase todas as missivas me falavam dos seus primeiros dias como

professores, outras que eram restos de uma esperança dissolvida no ácido da vida real, outras ainda pediam conselho, davam notícia de sucessos e insucessos.

O “X” é um dos muitos jovens que se dispôs a deixar-se interrogar e que também teve acesso à “utopia” e a viveu por dentro dias a fio. É um dos meus ex-alunos que, mais assiduamente, dá a conhecer as suas primeiras experiências como professor. Em finais do século passado, o “X” escreveu:

“Pois é, tudo tem uma razão de ser e mesmo a minha demora em responder tem razão de ser. As coisas aqui estão muito piores (...) infelizmente, continua-se a enfardar forte e feio nos miúdos. A V... - uma colega nossa que está a dar apoio - tem que olhar várias vezes para o lado porque dentro das salas onde dá apoio os profes batem nos miúdos. Temos que continuar um bocado discretos para não termos problemas no final do ano.

Toda a gente é muito simpática mas só consegue ver um tipo de trabalho à frente dos olhos: aquele que dá pouco trabalho (pensam eles). Logo no início do ano pude verificar algumas coisas que me deixaram muito desagradado. Os miúdos sentam-se todos virados para a frente em carteiras individuais e começa-se o ano com três semanas de grafismos. Não interessa se existem miúdos repetentes dentro da sala de aula. Sugeri que se fizesse trabalho diferenciado e a resposta foi: “Nem pense numa coisa dessas. Faça o mesmo trabalho com todos.”

Falo em criar um associação de pais: “Nem pense nisso! Na escola do M... deu muito mau resultado. Fazemos uma reunião com eles no início do ano, faz-se duas ou três festinhas e chega.”

Falo em marcar reuniões com os pais todos os meses em que não é preciso mais ninguém estar presente: “Não dá muito jeito porque a Dona F... é que fica com a chave...” entre outras desculpas.

Outra que também é muita boa é logo em Setembro dizerem: “Lá para o Natal coloca os alunos que precisam de apoio numa lista (...) porque assim depois tem desculpa para os chumbar no final do ano”.

(...) o que custa mais é mesmo o trabalho de sala de aula onde nada se pode fazer de diferente (...) o que fazer então? Tendo em conta que todos os princípios pedagógicos que adquiri ao longo destes últimos anos contrariam frontalmente tudo aquilo que era obrigado a fazer, decidi vir embora.

“Ter a lucidez para dar conta e vir-me embora”, lembra-se? O ânimo com que ia para as aulas era muito pouco e penso sinceramente que para trabalhar deste

modo existem muitas pessoas com mais vontade e facilidade do que eu para lidar com esta situação. Sei que se calhar optei pela solução mais simples e que se calhar deveria ter lutado mais. Ainda tentei levantar os assuntos de várias formas mas o resultado foi sempre o mesmo.(...) Por outro lado, o que se ganha é tão pouco que se torna relativamente fácil conseguir o mesmo rendimento de outras fontes.

Quando falou comigo já eu tinha tomado a decisão e por isso é que fiquei meio engasgado (...)

E a carta continua no mesmo tom. Foi o “X” que veio embora, foi o “X” que teve de desistir, quem optou pela “*solução mais simples*”. Quando a mediocridade se sobrepõe à generosidade, a indignação é coisa pouca. Sinto um intenso desejo de vingança. Sempre que me confronto com a amargura da desistência, do insucesso de um ex-aluno, sinto-me o mais miserável dos professores. O insucesso de um jovem e de um professor jovem é algo que me custa a digerir. Tanto mais que me assalta algum sentimento de culpa. Contribuí para a tragédia. Não fiz tudo o que devia. Falhei.

Por este e por outros bons motivos venho defendendo ser inadiável criar condições para que aqueles que buscam fazer uma escola diferente, mais fraterna, mais digna, a possam concretizar. Alguma coisa terá de mudar nas escolas, para que ninguém por ignorância, preguiça, ou acomodação, ouse “não querer” e possa impedir os que querem.

Quantos mais verdadeiros professores terão de desistir? Quantos mais verdadeiros projectos serão liquidados com a chegada à escola de um “*professor não sensibilizado para o trabalho cooperativo*”?

Os professores envolvidos em projectos (que não sejam apenas de papel) não procuram a obtenção de privilégios. Bem pelo contrário: para viabilizarem a formação de equipas de projecto, muitos que conheço fizeram opções de vida que acarretaram prejuízos para a sua vida pessoal e profissional. Poderei prová-lo. Muitos outros, por via de uma legislação obsoleta viram ser-lhe negado o direito a participar (como diria o saudoso Paulo Freire) nos projectos dos seus sonhos, e já se aposentaram. Viram a burocracia (e, por vezes, as leis) aliar-se aos que “não querem”... e têm o “direito de não querer” procurar e cumprir o melhor para os seus alunos.

Em muitos casos, o carácter vitalício das colocações agiu como óbice à mudança, por permitir a certos professores “vitalícios” a recusa da cooperação com os que buscavam novos e melhores caminhos para os descaminhos da Educação. Vi o trabalho de equipas

de professores construído ao longo de muitos anos ser destruído em escassos dias por outros que, por não estarem atentos à necessidade de re-elaboração da sua cultura pessoal e profissional, se mantinham cativos de uma cultura de funcionário público.

As posições assumidas perante decisões de política educativa irão no sentido de uma nova cultura profissional? Na prática e em contradição com o discurso, rejeitar-se-á a ideia de que as escolas poderão constituir-se em espaços colectivos de criação de novas realidades? Presumir-se-á que, por força de atavismos e vícios, todas as escolas devem ser “iguais à face da lei”? Ainda ninguém percebeu onde nos conduziu essa pretensa “igualdade”? Não terá sido essa “igualdade” – plasmada num sistema de colocações pretensamente cego e justo – responsável por muitos dos defeitos apontados ao “sistema”?

Urge instituir outras vias de concurso e colocação, uma das quais permita que a selecção dos candidatos seja feita em função da sua adesão a um projecto. E a estabilidade requerida por verdadeiros projectos poderia ser garantida pelo carácter plurianual (talvez por um período de três ou quatro anos) das colocações e por uma efectiva avaliação de desempenho dos professores (que, até prova em contrário, considero ser ainda virtual...).

A revisão (em curso) do “sistema de recrutamento de docentes” será mais uma oportunidade perdida para a afirmação da qualidade da escola pública? Os nichos de inovação e mudança, construídos à custa da dedicação e sacrifício de alguns professores vão permanecer dependentes de precários destacamentos? As escolas continuarão expostas às vicissitudes de concursos de colocação *aleatória e vitalícia*, que em nada se distinguem de outro qualquer concurso para funcionário público?

E quem responderá, mais tarde, pelo crime de omissão?

O burro do Manel Pândego

Na falta da generosidade do Homem, o Manel Pândego aproveitava a generosidade da Natureza Mãe para atestar a pança do burro, motor do seu carrinho de ganha-pão. Ao fim da tarde, espetava uma estaca entre as ervas, onde atava uma corda que poucas largas dava ao animal.

Procurando dar tempo à terra para que novos tufos verdes despontassem, talvez sem o saber, o Manel Pândego aplicava uma das leis básicas da Economia, promovia um desenvolvimento sustentado à escala do universo do burrico. Mas a alimária não lhe ficava atrás em esperteza, que nestas coisas da Economia e do Desenvolvimento, os ditos irracionais dão, muitas vezes, lições aos que, por terem nascido homens e não asnos, se julgam mais inteligentes.

A lógica do senhor Manuel era a de que, através da rotatividade do pasto, a erva em redor teria tempo para voltar a despontar. Enganava-se. No seu afã de sobreviver, o burro desenhava círculos concêntricos em torno da estaca, deixando rasa a verdura, indo tão longe quanto lhe era permitido. E, logo que o senhor Manuel virava as costas ao animal, na falta de um relvado a sério, a criançada ocupava o terreno ao lado, no “muda aos três e acaba aos seis”.

Quando a bola ia fora (apesar da falta de marcações visíveis, os putos sabiam bem onde começava o meio campo e acabava a linha de cabeceira...), o jogador encarregado do lançamento de linha lateral nunca perdia a oportunidade de sacar de um seixo e mirar no pobre do burro, para o afastar da linha limite da grande área. Por via da desleal concorrência, o pobre do burro via-se confinado à meia-lua e a uma consequente redução drástica da ração diária.

O Pedro era um dos matulões da equipa. Lançamento que fizesse para o molho de jogadores junto à baliza adversária, se desviado a tempo, era golo certo. Mas o burro estorvava-lhe a corrida de balanço. Naquele dia, antes que a chuva aparecesse, já o animal tinha sido mimoseado com uma chuva de pedrinhas de impacto certo e eficaz. O burro dava dois pinotes e ia pastar para o lado oposto à bancada dos sócios.

A partida foi interrompida aos quatro a três, devido à forte carga de água que se abateu sobre o improvisado estádio. Os jogadores ainda aguentaram as primeiras pingas. Mas a bâtega engrossou e as equipas regressaram ao balneário que, o mesmo é dizer, ao alpendre da escola.

Só a pretexto da debandada, o animal procedeu a uma breve e pacífica “invasão de campo”. Mas a chuva amainou e eis que regressavam as equipas ao terreno de jogo com o Pedro à frente do magote.

Em escassos segundos, o burro – que era paciente mas não era estúpido – tinha-se desviado do caminho de acesso ao “balneário”. Pastava junto à linha de fundo com a corda frouxa e rente à terra. À passagem de um Pedro em imparável correria, o burro do esticou o pescoço e a corda surgiu súbita e incontornável, a três palmos da relva. O Pedro ainda ensaiou um salto acompanhado de um golpe de rins, mas acabou por aterrar de cabeça junto à marca de grande penalidade.

Terá o burro agido por receio de atropelamento? Terá esticado a corda por instinto? Por burrice? Não creio.

Diz-se dos burros que são pacientes. Mas, na minha modesta opinião, com aquele súbito puxão, o burro do Manel Pândego quis mostrar ao Pedro um cartão amarelo. Ou (para escapar à gíria futebolística) fez ver ao Pedro que, disciplinarmente, há momentos em que a corda estica...

Porém, este burro não era apenas justo, era sábio. E um sentimental, como, mais adiante, iremos ver.

Num breve parêntesis, faça-se a moral implícita na parábola: que até os burros percebem a diferença entre autoritarismo e autoridade e sabem quando esta deve ser exercida; que, no domínio dos afectos, mais vale um burro sensível e atento que muitos manuais de formação pessoal e social..

Se há quem afirme ser a pedagogia uma arte e uma ciência, juntemo-lhes o q. b. de ternura, sem a qual o acto de educar não passa de um ritual sem sentido. O burro do Manel Pândego admirava a doçura que a professora Joana punha nos gestos e compreendia que das zangas dos catraios não restava azedume que o tempo não curasse. Pelo facto de (na qualidade de burro) lhe ser vedado o acesso à sala de aula, quedava-se pela observação de aprendizagens que a Escola produz, sem que se aperceba que as produz e, concomitantemente, sem cuidar de avaliar a produção. Ainda que fosse considerado burro, entendia – bem melhor que os que tal não se consideram! – que uma brincadeira de crianças pode ser geradora de maior desenvolvimento cognitivo, social, afectivo, ou emocional que muitas horas de área de projecto, de estudo acompanhado, ou de direcção de turma. Tanto quanto a esperteza de um burro pode discernir, reconhecia numa improvisada “peladinha” um espaço de socialização por excelência.

Como não é por acaso que há acasos, no mesmo dia de Novembro em que o Pedro ficou lesionado, o Eurico chegou à escola. Vinha transferido da cidade. Era miudinho, enfezado. Mas porque não havia outro suplente no banco, foi logo mandado para a baliza, a posição de jogo menos desejada.

O recreio estava prestes a acabar e o jogo empatado. Mais empurrão menos chapada, as equipas concordaram que a canelada que o Tónio Melro dera no Pita Borrada era digna de ser sancionada com pênalti.

Remate do Neca Gaio era golo certo. A claque rejubilava. A professora Joana já chamava para dentro. O ambiente estava de cortar a respiração...

O Neca Gaio tomou balanço e encheu o pé num tiro certo. Mas a trajectória da bola foi gloriosamente travada pelo Eurico, na sua primeira e única intervenção de uma breve carreira entre os postes.

Para que a crónica respeite a verdade dos factos, acrescente-se que a defesa não foi nada convencional. A bola foi-lhe ao nariz e o sangue logo saltou para a camisola. Mas o Eurico aguentou firme que nem um herói e recebeu o aplauso dos colegas de equipa.

A Mafalda era a única rapariga da turma com estatuto de futebolista. Tão “matulona” e dura quanto o Pedro, era muito requisitada por ambas as equipas para ocupar a posição de defesa central. A Mafalda jogava sempre à defesa (no futebol como no resto...) Interpretando à letra a tática que diz ser o ataque a melhor defesa, se deixava passar a bola, não deixava passar o adversário. Foram muitos os joelhos esfolados e respectivas expulsões acompanhadas de queixinhas à professora.

Temendo as represálias da mestra, a Mafalda manifestava o maior dos arrependimentos. Para quê, se a professora Joana a acolhia na ternura dos seus braços e trocava a reprimenda por um abraço? Nem uma palavra de reprovação, apenas um olhar fofo de esperança. A Mafalda – considerada pelos vizinhos como “durona e arrapazada” – acabaria por perceber que o amor e a paciência operam milagres. Foi a primeira a socorrer o Eurico, sem se importar que o seu lencinho ficasse manchado de sangue.

Enquanto a turma regressava ao afã habitual, o Pedro e o Eurico eram acolhidos pelas mãos carinhosas da professora Joana, que os curava das lesões do corpo e do espírito. Testemunha discreta de pequenos dramas, logo que ficou sozinho, o burro deixou escapar algumas lágrimas, que deslizaram pelo pêlo encharcado.

O Manel Pândego justificava o frequente lacrimejar do burro com o facto de o pasto ser desabrigado e facilmente o velho animal se tomar de constipações. Enganava-se, mais

uma vez. A lágrima que afluía ao canto do olho era pura emoção, reflexo da estima que nutria pela pequenada e, em particular, pela professora Joana.

Que aquilo não era apenas uma escola sabia o burro (um verdadeiro doutor!) que, por nunca poder chegar a lugares de decisão, sabia da realidade educativa próxima muito mais que os que sobre ela decidem à distância. Aquilo era um hospital das almas.

Carta de Viena

O vetusto edifício havia resistido às crises do Império, aos bombardeamentos da Segunda Guerra e à especulação imobiliária. As suas imponentes colunas erguiam-se acima das copas de árvores centenárias. O seu harmonioso enquadramento na verdura do parque, transportava o visitante à Viena de Mahler e Stauss.

No átrio, três enormes telas prenderam-me a atenção. Do lado esquerdo, a figura austera do Imperador Francisco José. Na tela da direita, a delicada fragilidade da imperatriz. Entre ambos, um quadro que reflectia um desgaste de séculos. A luz do sol, ainda que filtrada, esbatera os tons vivos, restava a pálida dignidade da figura: um homem de ar grave e dócil postura.

Quem seria? Que feitos lhe granjearam a honra de estar ladeado de imperadores? Talvez um relevante político austríaco do século XVIII ou XIX, talvez um pedagogo austríaco de nomeada (dado que o edifício albergava uma famosa escola). Aproximei-me, coloquei-me em posição de leitura da inscrição em letras góticas douradas. E ali estava um nome quebrado pelas fendas que o tempo imprimiu no verniz: **JACOB RODRIGUES PEREIRA**. Senti que um insuspeito patriotismo se apossava de mim. E quase entoava “*A Portuguesa*”...

Ao meu lado, professores de outros países liam a esbatida inscrição do quadro e interrogavam-se sobre quem seria aquela personagem. Antes que o cicerone se adiantasse, eu respondi – confesso que com uma pontinha de orgulho... – tratar-se de um pedagogo português, que viveu no século XVIII e que dedicou a sua vida à investigação e educação de crianças surdas-mudas.

Para alguns visitantes, tão ávidos de informação como reverentes perante o relevo concedido pela instituição ao dito pedagogo, acrescentei – em inglês e em francês, como mandava a circunstância – mais algumas curiosidades. Que, perante os prodígios operados por Jacob R. Pereira, o rei Luís XV lhe concedera uma pensão avultada, que uma academia francesa se rendera aos seus méritos, que fora repetidamente elogiado por sábios como Buffon, que o pedagogo português – e eu sublinhava a palavra “português” – publicara (em 1762) o estudo “*Observations sur les sourds-muets*”, que... Entretanto, o cicerone referia estar Jacob Rodrigues Pereira sepultado no cemitério hebraico de Villette, em Paris. E algo se partiu cá dentro.

Talvez inconscientemente, eu ocultara a dura realidade da diáspora judaica. Jacob Pereira, português, natural de Peniche, fora forçado a fugir de Portugal, para escapar às garras da Santa Inquisição. E apercebi-me de que esta explicação estava a ser dada em alemão (língua que, por mais que tente, não entendo), pelos olhares indignados que sobre mim pousavam.

Calei-me. Senti-me penitente de pecados que não cometi e herdeiro de ignomínias. Caía inteiro sobre mim o peso do opróbrio, uma maldição que sucessivas gerações não apagaram. Efectivamente, o nosso país foi berço de génios que não mereceu, desde os filósofos judeus que se refugiaram nos Países Baixos até aos que, não sendo judeus, foram eles próprios e pagaram pela ousadia.

Outra dura realidade emergiu do desencanto. Ali estava eu, português, professor, a reivindicar glórias pátrias. Mas, a mais de dois mil quilómetros de distância, quantos portugueses, quantos professores conheceriam sequer o nome e a obra de tão insigne pedagogo?

Há mais de duzentos anos, Jacob Rodrigues Pereira disse, por exemplo, o que Piaget haveria de repetir muito mais tarde: que a inteligência (também) passa pelos sentidos. Sem retirar importância à obra de Piaget – em pormenor abordada em compêndios e sebentas – alguém saberá explicar por que se ostraciza *o que é nacional... e bom?*

Talvez a época estival opere tal letargia que me impeça de estender por quilómetros (o que é meu hábito...) o que pode ser dito em duas linhas. Pois por aqui me quedo, com o desejo de que tenhais umas retemperadoras férias. Ou como me dizia, há dias, a Joanhinha, aluna de uma primária à moda antiga:

- *“A minha professora, coitadinha, está mesmo a precisar de férias. Berra tanto que bem precisa de descansar”.*

"Eu, com esta idade, nunca tinha visto nenhum!"

Li num jornal o comentário de uma professora do 1º ciclo que, ao cabo de mais de trinta anos de serviço, se vê envolvida na aventura de criar um agrupamento de escolas: *"Veja lá que, há dias, houve uma reunião e estava lá um representante dos pais. Fiquei espantada! Eu, com esta idade, nunca tinha visto nenhum!"*

A exclamação só constituirá surpresa para quem não viva o quotidiano de muitas das escolas do (ainda e apesar de tudo...) *"ensino primário"*. Uma investigadora, hoje responsável política, dizia, em 1990 que *"a realidade e complexidade da escola primária são mal conhecidas"*. Por via desse desconhecimento, os legisladores sempre recomendaram que, ao 1º ciclo fossem aplicadas *"com as devidas adaptações..."*, este ou aquele artigo de sucessivas leis concebidas para os restantes segmentos do sistema. Ainda hoje, o 1º ciclo parece constituir um apêndice incómodo a montante do sistema, tão deificado no discurso como esquecido pelas medidas concretas de política educativa.

O Ensino Primário foi o sector sujeito à maior degradação, de forma assumida e sistemática, pelo Estado Novo. Desde 1974, o processo de democratização promoveu alterações significativas no estatuto social dos professores e na gestão das escolas, excepto nas do *"primário"*. O que esperar do único ciclo do básico a quem a recusa de autonomia foi confirmada por decreto?¹ Perante o primeiro dos ciclos do ainda hoje mítico Ensino Básico, a atitude do Estado foi de quase total desresponsabilização.

O esforço dos actuais responsáveis políticos e as boas intenções de alguns normativos não lograram ainda alterar situações discriminatórias. Um exemplo concreto: a gestão dos refeitórios, que continua a não ser incluído no orçamento de 1999, a pretexto de ainda não ter sido feito um acordo com as câmaras municipais. Ainda não será desta vez que os alunos do 1º ciclo irão passar a ter estômago como os dos restantes ciclos do básico.

Nas escolas de outros ciclos e do secundário, desde há muito, os professores exercem o direito de escolha dos titulares dos órgãos de direcção e de gestão. No primeiro dos ciclos, a gestão foi sempre assegurada por controlo remoto, a partir da sede do concelho, por um conjunto de pessoas ali colocadas por nomeação. As professoras primárias já não pediam autorização para se casarem, como no antigamente. Mas continuaram a pedir autorizações que não precisariam de pedir... só para *"se sentirem seguras"*. E os senhores delegados autorizavam até o que não tinham que autorizar.

¹Artº 1º do Dec. 43/89, de 3 de Fevereiro

Será necessário recordar que, no decurso de mais de vinte anos de democracia, o *primário* perdeu ou foi arredado de todas as oportunidades de afirmação e que muitas das suas escolas são estruturas frágeis, sujeitas a indignidades? Um exemplo, entre muitos possíveis, dos anacronismos da gestão que tivemos/temos:

o ofício-circular de lançamento de um concurso saiu da instituição promotora em finais de Julho de 1993; as circulares saíram da DRE para as DLE em 27 de Agosto; a circular da DLE que dá conhecimento do lançamento do projecto chega às escolas em meados de Outubro; o prazo do concurso já tinha expirado.

Em outros casos, as escolas tinham mais sorte, quando a circular ainda lhes chegava dois ou três dias antes do fim do prazo para concurso. Mas outro problema se colocava pois o ofício-circular remetia as escolas para a consulta do regulamento de concurso... *que se encontrava afixado nas instalações da DLE, ao dispor dos interessados, no horário normal de expediente.* Mas a DLE ficava situada a 10 Km de distância e o expediente da DLE encerrava à mesma hora em que as aulas acabavam na escola. Logo, a máxima sorte a que as escolas poderiam aspirar era a de nem sequer chegarem a ter conhecimento da existência de tais projectos, o que, aliás, era frequente (e, como diz o ditado, *"quem não vê, não peca"*).

No jornal que antes referi, outra professora do 1º ciclo desabafava: *"Passei anos isolada. Tudo o que fazia era preocupar-me com os meus meninos, receber ordens e cumpri-las. Não podia dar um passo sem pedir autorização."* Foi este isolamento físico e psicológico que engendrou insegurança, múltiplas situações de dependência e fomentou o individualismo. E hoje, a tradição age como factor de inibição de autonomia, volta-se contra a escola.

No decurso do processo de democratização, a imposição de uma tradição de dependência para além de um prazo razoável produziu efeitos desastrosos no *primário*. Como vemos, há razões para realçar os riscos de uma transição tardia para uma gestão diferente. Será necessário admitir que muitos dos riscos de assunção de autonomia estão dentro de nós, nos indeléveis traços que a tradição imprimiu na nossa cultura pessoal e profissional.

Como afirmou o professor J. Barroso, *"a autonomia também se aprende"*. Mas o tempo perdido torna ainda mais curto o escasso tempo de prazos impostos. Haja esperança e vontade de aprender. Mas que ninguém espere milagres.

“Si vivi vicissent qui morte vicerunt”

Em Agosto, fui até Cabo Verde. O embalo das *mornas*, o gosto da *cachupa*, as casas de rés-do-chão sem reboco e sem telhado, a miséria digna de um povo sempre à espera da chuva, é o mesmo há trinta anos. Em 1971, na *hora di bai*, as saudades do que era uma *província ultramarina* gravaram marcas indeléveis que apelavam a um regresso às ilhas. Mas foi um regresso amargo a lugares que guardava na memória, foram memórias desfeitas num regresso desencantado.

De passagem pelo Tchão Bom, visitei o Campo do Tarrafal. Lá estava o mesmo banco de pedra da fotografia tirada há três décadas, o mesmo fosso, o mesmo portão de ferro, as mesmas barracas. Nos idos de setenta, uma mistura de curiosidade, alguma audácia e inconsciência dos riscos que corria, abriu-me o acesso ao conhecimento directo (ainda que limitado) de tenebrosos segredos de uma ditadura mascarada de *evolução na continuidade de uma curta primavera marcelista*. Desta vez, foi diferente. O acesso ao campo esteve isento de perigos.

Na presença de lugares há muito percorridos, penetrei espaços na primeira visita interditos, perdi-me em deambulações de passos e reflexões. Tudo me parecia tão distante, tão absurdo. Não restavam vestígios do sofrimento. Onde se teria escondido a morte, companheira de exílio, destino do preso atirado para a caldeira húmida de uma cela de *isolamento*?

- “*Mi dá caneta, sior?! ”*”

As vozes das crianças mendicantes arrancaram-me daquele torpor, e a emoção do reencontro cedeu lugar a uma estranha tristeza. A indiferença do grupo de turistas que me acompanhavam era igual à indiferença dos meus companheiros de viagem de há trinta anos. Enquanto uns teciam comentários boçais àcerca do lugar, outros confessavam “*nunca terem ouvido falar do Tarrafal*”... Para que o sentimento de intensa revolta que me assaltava não me levasse a cometer algum desmando, remeti-me ao silêncio e afastei-me do grupo, até à conclusão da visita.

Se não houvesse uma placa afixada à entrada do *campo da morte* a evocar tempos sombrios, seria como se nunca tivesse existido um lugar onde o melhor deste povo foi sacrificado por ter alimentado ideais de liberdade e democracia. Se, como Cícero dizia, “*tivessem triunfado em vida os que triunfaram na morte*” ou se os vivos fizessem justiça à memória dos que condenam à indiferença, talvez vivêssemos hoje tempos

menos sombrios. Ilustrarei com um exemplo (entre muitos possíveis) o paradoxo onde radica esta afirmação.

Na sede do concelho em que vivo, Carneiro Pacheco é nome de uma rua e de um centro comercial (para quem, eventualmente, não saiba quem foi a criatura, acrescento ter sido Ministro da Instrução, entre 1936 e 1940). Carneiro Pacheco foi personagem central da fase mais tipicamente fascista da ditadura. Foi um dos maiores responsáveis pela consolidação de mecanismos de repressão (citava amiúde o ditado que diz que “*o medo é que guarda a vinha*”). Carneiro Pacheco é celebrado na toponímia local e na cultura de ignorância e indiferença que lhe sobreviveu e que se reproduz, apesar e contra vivermos tempos ditos de Democracia.

Carneiro Pacheco (triste sina a de ter o mesmo apelido...) encarnava na perfeição o “*espírito do Tarrafal*”, nome do lugar para onde o professor Adolfo Lima foi degredado com outros professores que apenas cometeram um “crime”: o de querer educar pela e para a liberdade. Que eu conheça, não há uma só escola com Adolfo Lima como patrono...

Há dois anos, estive a trabalhar durante algum tempo em Viena de Áustria. No luxuoso *hall* de entrada de uma instituição que tive oportunidade de visitar, deparei com três quadros rodeados por molduras douradas com mais de um século. Eram imensos, dominavam o espaço, suscitavam a contemplação. Depois de uma observação atenta das telas, li as inscrições em gótico que davam conta dos nomes dos personagens representados nas pinturas. À esquerda, em pose majestática, estava o imperador Francisco José. À direita, esplendorosa, a princesa sua esposa. Ao centro, numa pose natural e simples, um homem e uma criança. Quem seria o humano merecedor de figurar entre os mais amados e respeitados da Áustria de um século glorioso? A placa indicava um nome: Jacob Rodrigues Pereira.

Senti, de imediato, um assomo de nacionalismo lusitano que não suspeitava pudesse consumir-me. Mas, também de imediato, cresceu em mim uma tristeza do tamanho de um país em que se contará pelos dedos aqueles que saibam quem foi Jacob Rodrigues Pereira (o apelido terá alguma coisa de austríaco?).

Que a curiosidade conduza o eventual leitor desconhecedor do que foi o homem e a obra a procurar o esclarecimento. Talvez encontre, não só resposta para o meu enigma, mas a surpresa do (re)encontro com outros personagens que, a serem conhecidos e celebrados, contribuiriam para a reflexão necessária sobre os contornos da nossa cultura pessoal e profissional.

Permiti ainda que acrescente a este texto a subtileza de um pormenor que atesta o quanto os portugueses são dos melhores pedagogos do mundo e que dispomos de uma herança cultural (por desvendar) de que nos podemos orgulhar enquanto professores.

Na década de setenta, espantei-me com o gesto pioneiro de um Freinet que, no início dos anos vinte, teria transformado o estrado de símbolo de poder em biblioteca. Até ao dia em que, num outro livro, descobri que Adolfo Lima tinha feito o mesmo em... 1910.

É imperioso e urgente que os professores reelaborem culturas, reencontrem caminhos.

Quanto mais não seja, para que os “românticos da educação” do nosso tempo (que poderão chamar-se Ana, Margarida, Lúcia, Eugénia, Arlete, Palmira, Ester, Rosa, Alzira, Daniel, Fátima, etc., etc., etc. ...) não se vejam forçados a fazer caminhadas solitárias e marginais.

“A minha escola é uma prostituta”

Na Segunda, à hora do almoço, dei por mim a ver televisão. A filha de Viana de Lemos estava sendo entrevistada e citava nomes de personalidades com os quais o seu pai manteve contacto:

- *“... Ferrière, Decroly, Montessori, Freinet...”*
- *Alto! Alto!* – atalhou o entrevistador – *Não conheço. Nem os telespectadores, certamente, lá em casa!* (nem a maioria dos professores, certamente, pensei eu...) *E esse tal Freinet? Quem é?*

E ela lá explicou que *não é*, que *já era*. Explicou o que era a “*classe cooperativa*”, a “*imprensa Freinet*”...

- *Mas isso é muito arrojado! Em que altura foi isso?*
- *O Freinet, nos anos vinte e eu nos anos quarenta* – respondeu a professora aposentada, sublinhando que na sua escola de formação (que seria fechada logo após a conclusão do seu curso, em 1936) tinha adquirido conhecimentos que lhe permitiam melhorar a sua prática profissional.
- *Mas é extraordinário!* – enfatizava o entrevistador – *Como se fazia um trabalho tão bom nesse tempo? É preciso ver que o povo estava no obscurantismo.*
- *Estava e está!* – rematou a idosa e sábia mestra.

No Domingo, à noite, o entrevistador conversava com um “fora de série”:

- *“Diz-me lá: então, as notas? Vão bem?...”*
- *Uma vezes, tenho bom grande; outras vezes, tenho um b pequeno.*
- *O professor escreve um b pequeno nos trabalhos... é?*
- *É!* – confirmou o “fora de série”.
- *Estou a ver que as coisas não mudaram muito desde que andei na escola*” – rematou o entrevistador

As coisas não mudaram muito na escola?

Escreveu o meu amigo Ademar que “*é nas escolas (e nas famílias) que se decide, diariamente, o futuro da humanidade*”. Perante esta evidência, sobressaltei-me com o desabafo de um jovem professor (que, entretanto, se envolveu na actividade sindical), aquando de uma visita à escola onde trabalhava:

- *“A minha escola é uma prostituta!*
- *Porque dizes isso?* – retorqui.
- *Porque toda a gente a usa, todos se servem dela, ninguém quer saber dela”.*

Serão as escolas merecedoras de tão violento epíteto?

Imaginemos que um professor se atreve a sugerir aos colegas o gasto de um tempinho suplementar para procurar solução para aquele problema do 6º F... Logo a maioria responde que tem mais que fazer; outros, que está na hora de ir buscar os filhos ao infantário; safam-se alguns com o pretexto de terem de completar o magro salário; rematam os mais cínicos que, se ao professor proponente sobra tempo, vá para missionário, que não lhe há-de faltar vocação.

Imaginemos que uma escola procura novos e melhores caminhos de aprender. Logo a escola vizinha se lança numa cruzada contra a subversiva congénere. Gestores de escolas em *part time* (i. é., nas horas vagas do trabalho num gabinete de engenharia ou na actividade paroquial) aliam-se a *setores* a tempo parcial (i. é., o que sobra das frestas do tempo investido na acumulação no colégio ou centro de explicações), numa feroz campanha de difamação. E o tempo que dizem escassear para “dar o programa” sobralhes para urdir intrigas, criticar o que não conhecem ou não entendem, mas que os incomoda, por ser um perigo para o *satus quo* vigente. Pelo meio, a mole imensa dos que usufruem de um horário com muitos “*dias livres*” e nem dão pelo fenómeno, os que não se querem incomodar, os que marcam o ponto e vão à vida... Estes são os puros de que é feita a escola.

Mas, como “as coisas não mudaram muito na escola” desde o tempo do Carlos Cruz, até as crianças são afectadas por sucedâneos de *stress* e *mal-estar docente*. Um dador de aulas morre, profissionalmente, aos trinta, mas só é enterrado aos sessenta. Talvez por essa razão, a escassos dias da interrupção de Novembro, era ouvi-la:

- *Ainda agora o ano começou e já estou farta, saturada, pelos cabelos! Ainda bem que vem aí mais uma “pausa pedagógica. Já marquei quarto no Algarve.”*
- *“Pausa pedagógica”? – perguntei – não quererás dizer “menopausa pedagógica”? E bem precoce!...”*

Apesar das duras evidências, continuo a acreditar nas pessoas dos professores. Poderão chamar-me ingénuo, que não me importo. Que nos valham aqueles a quem a vida ainda não roubou os sonhos, que (apesar de tudo) ainda resistem nas escolas, e os vindouros que nelas hão-de resistir. Através deles, ainda poderemos aspirar a um tempo em que as escolas não possam ser mais comparadas a prostitutas (sem desrespeito por estas profissionais, claro).

E agora, Pedro?

Como é costume, poderemos dar-lhe um nome e o nome poderá ser Pedro.

Finalista de um curso de formação de professores, personagem de ficção ou actor de um drama real, o Pedro desta história tinha consciência de que, ressaltado o diploma que lhe dava acesso ao exercício de uma profissão, tinha desperdiçado quatro preciosos anos a copiar acetatos e a memorizar inutilidades que, depois de debitadas num exame, rapidamente esquecia: *“Chegou o fim da tormenta de quatro anos, em especial o último. Incompreensível estupidificação! Somos obrigados a saber tudo o que nos querem ensinar sobre o segundo ciclo do Básico num só ano. Como é obvio, o grau de exigência é mediado pela consciência de quem ensina, que tenta, num ano reduzido a apenas alguns meses, dotar os seus alunos de todas as capacidades possíveis para enfrentar... o quê? Serão os professores capazes de abandonar as sebatas e um palavreado com sabor a bolor? Quantas escolas inovadoras, quantos professores inovadores tivemos oportunidade de conhecer? O que mais me perturbou o espírito, nestes quatro anos, foi a repetição levada ao exagero de acetatos de livros. Dei comigo a pensar “porque teremos nós de copiar fotocópias de livros, quando poderíamos simplesmente ler os livros? Certamente, essa leitura nos diria mais da teoria do que as aulas papagueadas.”*

Entre a desilusão da (de)formação e a angústia da proximidade do exercício de uma docência para que não fora minimamente preparado, o Pedro apercebe-se de outra dura realidade: a de que os seus colegas de curso (futuros professores) são considerados pelos seus mestres como potenciais trapaceiros. Vejamos.

“Quem copia nos testes, quem dá graxa aos docentes, ou quem copia os trabalhos de anos anteriores, saca uma média de curso que lhe permitirá um emprego como professor... e perto de casa. Num destes dias, passei por uma sala. Vi alunos serem obrigados a prostrar os seus pertences no chão, debaixo do quadro. Ao que parece, porque “poderiam copiar no teste que se iria realizar”. Serão estes alunos – considerados desonestos pelos seus professores – os professores do amanhã?”

Porque (para seu infortúnio) foi capaz de não ceder à tentação de andar de cócoras ou de rastejar para sobreviver, o Pedro lamenta: *“Para meu infortúnio, rendi-me a outras causas que não estas. Concluí o meu curso com uma média baixa e a consciência tranquila, num equilíbrio ténue entre o desconforto da perspectiva de meses de desemprego e a satisfação de ter ido mais além.”*

E admite contenções e fraquezas: *“E a auto-censura que me impus! Por vezes, tive de me baixar ao nível rasteiro adoptado pela maioria dos meus colegas, com o único objectivo de chegar ao fim do curso. Se não fosse assim, não poderia estar a escrever estas linhas. Da nota final dependia a minha sobrevivência. Malditas notas, que nem sequer são musicais!”*

O Pedro elegeu-me como confidente. Não me atreverei a contar-vos tudo o que me disse. Mas, juntando um último alinhavo, não resisto a transcrever um registo de impressões de uma das suas traumáticas experiências de estágio: *“A estória que gostaria de partilhar é, como tantas outras, passada numa caixa de betão conhecida por escola, por sinal, considerada “uma das melhores do país”. Possuidor de um traço que poucos têm a sorte de possuir fazia antever um futuro promissor àquele aluno. Mas, os números, o diabo dos números!... O “Carlos” manifestava indiferença face aos números. Coisa grave!... Remetido à última carteira da sala, continuava a desenhar, recusando tentar, sequer, compreender a importância dos números.*

Com a Páscoa à porta, é chegada a altura das notas quase finais: “as notas que damos no segundo período são praticamente as mesmas do último”, diziam os nossos professores. A angústia do “Carlos” era disfarçada por um sorriso tímido, que fazia dele “um dos alunos com melhor comportamento da turma”. O segundo período até tinha corrido bem. Com os estagiários por perto, vieram as positivas e um maior à-vontade do “Carlos”. Com o segundo período veio também uma matéria diferente, algo de que o “Carlos” gostava e fazia tão bem ou melhor que os restantes elementos da turma: geometria. Os testes foram animadores. Mas o dia de “dar as notas” foi de imensa tristeza para o “Carlos” (que “já estava habituado”) e para nós, estagiários.

A memória de “um 1 bem assente na pauta” povoou-me os sonhos de noites mal passadas. Afinal, eu era só um estagiário. Senão!... Contudo, esta minha opção arrastou consigo um sentimento de impotência que ainda não me abandonou. Quando da última vez que falei com “Carlos”, o fantasma da reprovação levava-o a considerar a hipótese do abandono da escola...”

Este Pedro apercebeu-se da tragédia. Mas quantos milhares de Pedros passam insensíveis ao largo dos pequenos dramas que compõem o imenso drama de uma carreira feita de indiferença? Quantos milhares de Pedros morrem, profissionalmente, aos vinte e cinco e apenas são enterrados quando chegam aos cinquenta e cinco?

Foram muitos os novos professores a quem a vida roubou os sonhos. Foram muitos mais aqueles que, desfeito o idílio e o enamoramento dos inícios, desertaram.

Se alguém crê que eu pretendo afirmar a falência da formação inicial, se houver quem pense que eu insinuo vivermos uma tragédia criminosamente silenciada, engana-se. Eu não insinuo, eu afirmo.

Flexibilizações

Este texto funciona como válvula de escape da perturbação que se instalou no meu espírito num debate sobre o projecto de "gestão flexível do currículo". No decurso do citado debate, expus algumas preocupações, nomeadamente, sobre a necessidade de aprofundar o conceito de "flexibilização curricular". Reconheço não o ter feito da melhor forma. Aqui estou, qual penitente, a redimir-me do pecado... ou, porventura, a multiplicá-lo, ainda que fraternalmente.

Admiro a coragem de quem expõe publicamente aquilo que faz e em que acredita. Sei o quanto custa ser *"protagonista de projectos de mudança"*. Decidi retomar o assunto porque os julgo merecedores deste acréscimo de comentário, ainda que tivesse hesitado em rabiscar estas linhas que correm o risco de serem mal interpretadas. A sua única intenção será a de procurar evitar que a generosidade dos colegas que participam do projecto se converta, mais uma vez, em desilusão e em mais uma oportunidade perdida para a escola. E, se me permitem a imodéstia, terá o mérito de expor por escrito algumas críticas que fui ouvindo aqui e ali e que, por serem demasiado rasteiras, não chegam até àqueles que delas mais beneficiariam. Que se há-de fazer, se eu tenho este péssimo hábito de escrever o que outros vão dizendo em sacristia?

Causou-me grande espanto e apreensão ver uma proposta de "flexibilização" reduzida a um singelo jogo de somas e subtracções de tempos lectivos. Ao cabo da segunda ou da terceira comunicação, apercebi-me de que a ênfase na "organização" se referia, estritamente à fusão de tempos de cinquenta minutos num tempo só, ou a outras do mesmo género. Não será a "flexibilização" muito mais do que simples alterações na gestão de tempos, dos espaços, ou no elenco de conteúdos?

Receio ser forçado a concluir que se insiste nos mitos do "aluno médio" ou da "turma homogénea". Senão, a que aluno, em particular se destinam os cinquenta, os noventa, ou mais minutos? A qual dos alunos (único, irrepetível, dotado de ritmo próprio, de determinado estilo de inteligência, de interesses e potencialidades específicas, etc, etc, etc!) e em que área ou disciplina? A que aluno concreto se dirige a flexibilização dos tempos? Poderão argumentar que é apenas um primeiro passo, ou que ainda é cedo para extrair conclusões. De acordo! Mas resta saber se o tal "passo" é dado para a frente e em que direcção. Não nos esqueçamos de que foi a racionalidade técnica que conduziu à

cristalização outras potenciais medidas inovadoras e transformou anteriores projectos do M. E. em caricaturas. Que nos fique como aviso.

O voluntarismo das escolas deve ser realçado. Mas o entusiasmo, por si só, não é suficiente. Um projecto deste tipo pressupõe auto-iniciativa, não se pode restringir à adesão a propostas ministeriais. As propostas, por mais meritórias que sejam (e creio ser o caso desta) terão de ser reinterpretadas, permanentemente reflectidas, não deverão constituir réplicas umas das outras, cópias sem identidade.

Foi o hábito de mera interpretação técnica de directrizes, em detrimento da iniciativa das escolas, a mesma que condenou ao esquecimento muitas e úteis iniciativas, foi essa adesão linear a matrizes importadas que transformou a redacção dos regulamentos internos das escolas numa *clonagem* sem nexos. A autonomia é também condição de flexibilização curricular, para que os professores ajam mais como produtores que como consumidoras de currículo. Refiro-me à autonomia pedagógica, mais especificamente, pois, sem esta, as outras dimensões farão pouco sentido.²

No decurso do debate, alguém perguntou **porque** se tinha reduzido tempos em EVT e aumentado à Educação Física. Ninguém se dignou responder. E haveria resposta? A reflexão esteve sempre deslocada. A tónica não deveria ser posta na extensão dos programas, mas no modo como se gere um currículo. É importante o debate em torno dos programas, mas, tão importante como a definição de uma matriz de aprendizagens, é o modo como essas aprendizagens são desenvolvidas. A *mentalidade curricular* tarda em ocupar o espaço da especialização disciplinar no 2º ciclo das "áreas disciplinares" virtuais. Se a compartimentação disciplinar contraria a emergência de verdadeiros projectos educativos, também a *neurótica* preocupação de *dar o programa* faz prevalecer a lógica do ensino em detrimento da lógica da aprendizagem e produz uma "caricatura" de flexibilização curricular quando a restringe a um mero jogo de somas e subtracções de tempos lectivos, de recolocação ou supressão de conteúdos, do maior ou menor peso desta ou daquela disciplina. Por outro lado, não vi aproveitar-se a oportunidade criada para resolver o paradoxo que consiste em lamentar o escasso tempo disponível para "dar o programa" enquanto se desperdiça uma grande fatia desse tempo em testes, nos exames e no adestramento dos alunos em provas-modelo. Por que não se faz uma utilização útil

² No 1º ciclo, por exemplo, a escassa autonomia reivindicada conduziu à sobrevalorização das *áreas nobres* (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) em detrimento das chamadas áreas das expressões, que ficaram reduzidas a um conjunto insignificante e desarticulado.

desse tempo na prática de uma avaliação formativa que liberte o tempo necessário para... dar o programa?

Será ainda pertinente que nos interroguemos (a tempo!) sobre a possibilidade de o "estudo acompanhado" ou a "área de projecto" se constituírem em alternativas de desresponsabilização curricular. Poderemos deixar cair a exigência da diversificação dos processos de ensino e aprendizagem? Poderemos aceitar, olímpicamente, o confinar da formação pessoal e social dos alunos e da sua educação para a cidadania a cinquenta minutos semanais? Poderemos encarar como "fatalismo" o anunciado fracasso da área-escola? Vamos mudar para, no essencial, tudo ficar como está, quando é toda a cultura de escola que urge mudar, quando é a cultura pessoal e profissional dos professores que é preciso reelaborar?

Será preciso saber se estaremos a lançar andaimes onde assente um novo figurino de práticas de desenvolvimento curricular, ou se estaremos apenas a pôr remendos, a insistir em velhos vícios e rotinas.

Sozinhos na escola

O Miro (pode ser este o fictício nome do jovem) percorreu a via-sacra de várias escolas, até chegar àquela, por recomendação de uma técnica de serviço social e de uma psicóloga. O seu calvário acadêmico incluía várias passagens pelo *ensino especial* e por outros padecimentos.

Um professor aproximou-se do jovem recém-chegado e propôs-lhe que escrevesse as suas primeiras impressões da nova escola.

- *Não sei, não sou capaz, não faço. E você não me pode obrigar!...*

O professor insistiu com jeitinho. Mas...

- *...Mas eu não sou obrigado a fazer. Você num manda em mim. Você não é meu pai!*

O professor era dos teimosos, mas logo ouviu a sugestão:

- *Ponha-me lá fora. Na outra escola, quando me portava mal, os setôres punham-me lá fora. Marque-me uma falta e pronto!*

O Miro não sabia que só estava carente de firmeza e carinho. O pai não poderia dar-lho porque, há muito abandonara a família. A mãe “já não tinha mão nele e que nem pensasse tocar-lhe”. Professores, a julgar pelo condicionamento que nele se tinha operado, poucos teria encontrado pelo caminho. O Miro tinha passado sete anos *sozinho em casa* e outros tantos na escola, e deixara de acreditar ser possível aprender:

- *Ó setôr, você num sabe que eu, na outra escola, só tinha aulas de Educação Física, EVT e Moral?*

À quarta tentativa de persuasão, quando lhe pediram que fizesse algo de que ainda se lembrasse, o Miro pediu-lhe que o dispensassem da tortura da escrita e lhe “*ditassem umas contas, mas só de dois números*”, pois apenas se recordava (e mal) das contas de somar e de diminuir.

- *Eu sou assim, setôr. No hospital, a psicóloga até disse à minha mãe que eu sou atrasado da cabeça p´raí uns cinco anos.*

Todas as escolas deveriam ser espaços produtores de culturas singulares, mas também espaços de múltiplas interações, comunicação, cooperação, partilha... Sabemos que não é bem assim. As escolas são, quase sempre, espaços de solidão. O trabalho dos professores é um trabalho feito de solidão e a solidão dos professores é da mesma natureza da solidão dos alunos – professores e alunos estão *sozinhos nas escolas*.

Decorridos dois meses, o Miro já escrevia algumas frases, já fazia as suas preparações

no laboratório das Ciências, até já lia palavras em... Inglês! E foi a professora de Inglês que protagonizou um episódio que viria a influenciar o curso da *recuperação* do Miro.

Perante uma atitude menos correcta do Miro, a professora repreendeu-o. Porém, apercebendo-se das nefastas consequências da reprimenda num momento ainda tão frágil da reciclagem dos afectos, *emendou a mão* como pôde, explicou-lhe o essencial da asneira, e pediu desculpa ao Miro pelo exagero posto na repreensão.

- Aqui, os professores pedem desculpa? – inquiriu o Miro, estupefacto.

- Claro – respondeu a professora de Inglês.

O Miro reagiu com um esgar de espanto, deu uma volta e seguiu viagem, para que a professora não visse que pela sua cara de traquina inveterado passeava a manga da camisola com que limpava uma lágrima teimosa.

Em todos os anos lectivos, há alunos que mudam de escola, por qualquer razão. Se aos pais assiste o direito constitucional de escolher a escola que consideram mais adequada aos seus filhos, ainda bem que tal acontece. Mas disse-me uma amiga que alguém lhe disse que outro alguém lhe dissera que alguém terá dito que a escola que acolheu o Miro “*não aceita qualquer aluno, que os selecciona*”.

Este e outros malfazejos disparates visam denegrir a imagem dessa escola, pelo que se justifica divulgar o exemplo do Miro. Por mais inverosímil que possa parecer, é bem real. E não se pense ser um caso isolado. Poderia aqui trazer dezenas de casos semelhantes, que têm por centro os tais “*alunos seleccionados*”. Poderia contar-vos muitas histórias de crianças *recuperadas* nesta escola de última oportunidade. A história da Ana liberta de quatro anos de degredo num fundo de sala, rotulada de burra. A do Francisco, que, chegado à nova escola, desatou aos pontapés nos novos colegas, a cuspir e a insultar, por ser a gramática que secretamente aprendera em três anos de insultos e humilhações. O Eduardo, após meses de privação de recreio, só porque o seu *braço doente o impedia de acompanhar a turma* na escrita de carreirinhas de letras. O Joaquim, que se gabava de, na outra escola, “ter posto um professor no hospital”. O Pedro, o choro em forma de criança nos primeiros dias na nova escola, porque, se já sabia ler quando entrou para a antiga, foi forçado a esquecê-lo e a “acompanhar o resto da classe”, acumulando cansaços e desgostos que, face ao estado em que chegou, quase diríamos ser possível a uma criança odiar. Do órfão ao maltratado, chegam encaminhados por instituições de reinserção social, chegam de lugares distantes, com marcas de violência e experiências de indiferença, que é a pior forma de abandono. Estavam *sozinhos na escola*. Deixaram de estar sozinhos na escola dos alunos

“seleccionados”, escolhidos, apartados, rejeitados... noutros lugares. Dentro dos seus humanos limites, a escola de que vos falo a todos acolhe, a todos ajuda na recuperação da auto-estima, do respeito por si próprios. Dirão alguns leitores que todas as escolas têm este tipo de alunos. A diferença está em que a nova escola do Miro tem mais. Tem os que lhe cabe em sorte e os que outras rejeitam.

Os habituais “críticos” da escola que acolheu o Miro terão aqui matéria para reflexão. Já algum desses “críticos” se terá lembrado de denunciar esta “selecção”?

José Pacheco

A escola é um lugar onde os professores podem aprender

A sociedade quis, o Homem pensou, o diabo a inventou. Aí temos a Escola. Ao longo de mais de dois séculos, instalou-se, estendeu tentáculos, fossilizou-se. Inútil e perversa, resiste ao curso da História. Inventou estratégias de sobrevivência, gerou anticorpos, resistiu a crises e síndromes que conduziram à falência instituições tão caducas quanto ela. Injectam-lhe decretos, mas a Escola, tal como a ostra perante a presença de um grão de areia, aprendeu a contornar. E as pérolas que produzem são amostras sem valor, réplicas tão inócuas quanto as redundâncias teóricas, as inconsequentes experiências de inovação e as correntes que as inspiraram. Velha e matreira, a Escola aprendeu a legitimar-se. Beneficiou de implantes e cosméticas que lhe alteram o rosto sem lhe modificar as entranhas.

Alguns anestésicos discursos neo-liberais incitam à devolução da Escola à comunidade. Mas onde está a “comunidade”? Como se pode promover um diálogo se não há interlocutores? Até por dentro, as escolas são arquipélagos de solidões, jangadas de pedra à deriva! E todo o professor que aspire a ser solidário, terá (como diria o meu amigo Pedro) de se imaginar um navegador solitário.

O problema não é novo. Há cerca de vinte anos, era publicado um despacho para *“obviar às dificuldades sentidas na aplicação do despacho 274/81”* que dificultavam ou impediam *“a colaboração entre docentes”* e admitia-se que tinham sido criadas *“situações compulsivas de ensino em equipa e de cooperação”*. Concluía o despacho que o *“processo de colocação de professores (...) bem como os problemas decorrentes da sua formação, pouco orientada para uma pedagogia activa (...) agravam ainda mais a situação”*.

A escola é um lugar onde os professores podem aprender. Só é preciso que estejam atentos. A ideia de que o ensino é um ofício e que a pedagogia é, como diria o outro, a arte de ensinar tudo a todos como se fosse um só, confere alguma tranquilidade, pois permite manter a crença nas virtudes de um ensino tradicional, as expectativas e representações sobre as escolas. São ignorados os "efeitos colaterais" das práticas ditas tradicionais e a sua inadequação às transformações sociais a que assistimos desde há mais de um século.

No princípio do século XX, Adolfo Lima afirmou que *“uma reforma radical é talvez possível, mas que uma reforma não radical é inútil”*. Um século decorrido sobre a sua sábia afirmação, é a cultura das escolas que continua a estar em causa e urge

transformar. É também a cultura pessoal e profissional dos professores que é preciso reelaborar. É preciso saber o que podemos ainda fazer da Escola com aquilo que fizeram dela. Se concordarmos com Pestalozzi, que (há dois séculos!) disse que *“professor que não avança, recua”*, façamos a nós próprios algumas perguntas:

A cultura das nossas escolas já será pautada pela cooperação entre os professores? Será possível conciliar a ideia da articulação entre ciclos com o trabalho do professor isolado física e psicologicamente na sua sala de aula, cativo de uma racionalidade que preside à manutenção de um tipo de organização da escola que limita ou impede o desenvolvimento de culturas de cooperação? Será possível conciliar a ideia da articulação entre ciclos com a ausência de tempos e espaços de encontro nas escolas provocada por diferentes componentes lectivas, reduções ou acumulações? Poderemos permitir que uma escola básica “democrática” seja dominada por práticas de natureza selectiva? Poderemos permitir que uma escola básica preocupada com a formação para a cidadania recorra a modelos epistemológicos normativos e conformistas? Poderemos permitir que uma escola básica preocupada com a relação entre saber escolar e sociedade se limite a reproduzir informação socialmente inútil? Será possível conciliar a ideia da articulação entre ciclos com a inexistência de projectos educativos que suportem uma efectiva autonomia pedagógica? Poderemos permitir que uma escola disposta a correr os riscos da autonomia aceite continuar a ser uma extensão local controlada pelo centro do sistema? Ainda não nos demos conta de que a mentalidade curricular tarda em ocupar o espaço de uma monodocência (reduzionalmente entendida) e da compartimentação disciplinar que dificultam o diálogo horizontal e vertical na educação básica? Quanto tempo mais irá manter-se a monodocência no primeiro ciclo e a atomização curricular nos restantes ciclos? Por que razão se mantêm profundas diferenças de cultura entre professores de diferentes segmentos de escolaridade? Se é mais o que une que o que separa os segmentos do sistema, porque há segmentação? E porque tratamos como bodes expiatórios os ciclos que estão a montante do nosso? Já agora, por que não interrogar a nossa cultura pessoal e profissional? Até quando insistiremos teimosamente em equívocos, meias-medidas e ideias-feitas? Para se refundar a educação básica não teremos de repensar a Escola?

A colher do açúcar

Há por aí quem considere que os professores são criaturas em estado de graça, enquanto outros tendem a considerá-los uns desgraçados. Nem oito, nem oitenta. Os professores não são anjos nem demónios. São, como as outras pessoas, seres aprendentes. Se aprendem ou não, isso depende da vontade e da circunstância, como adiante iremos ver. A Dona Glória trabalhava *a dias* em casa da Dona Licinha e era muito bem tratada. Não havia dia algum que a *patroa* lhe não deixasse sobre a mesa da cozinha o pagamento do serviço, uma chávena, um punhado de bolachas embrulhadas num guardanapo, o açucareiro e uma colher. Sob a colher, um papelinho com a recomendação de que não deixasse de a utilizar e não metesse no chá a colher que iria encontrar dentro do açucareiro. A professora Licinha bem porfiava na recomendação. Porém, quando voltava a casa, encontrava a colher do açúcar completamente envolvida no produto, numa placa dura que dificilmente descolava com a lavagem.

Só quando, por via de uma súbita enxaqueca, voltou para casa a meio da tarde, é que a professora Licinha descobriu que a Dona Glória não sabia ler. E, com o cuidado devido à situação, repetiu, de viva voz, a recomendação. Remédio santo...

Inteligente e atenta (como qualquer professora), a Licinha reflectiu sobre o episódio. E pensou que talvez tivesse alguma relação com um problema que vinha defrontando na escola.

Na escola da Licinha, as professoras tinham decidido dispensar os alunos do uso dos manuais. Mas o ano lectivo ainda só ia em Novembro e as queixas sucediam-se. A Dona Augusta, que era a auxiliar de acção educativa, servia de porta-voz à crispação dos pais:

- *Como é que podemos ajudar os catraios nos trabalhos de casa, se não temos livros para eles lerem a lição?"*
- *Como é que os miúdos podem aprender se não tiverem livros?*

Os mais atrevidos (ou assertivos, como agora se diz) iam mais longe no comentário crítico:

- *Estas modernices ainda vão acabar mal...*

O ambiente naquela escola já não era dos melhores. E as professoras estavam prestes a ceder ao senso comum, de modo a não pôr em risco a sua sobrevivência profissional:

- *Que se lixe a pedagogia! Se os pais nos deram o seu dinheiro, deixemo-nos de modas. A ideia de comprar livros do Torrado, da Matilde e da Sophia fica para*

depois. Vamos mas é fazer a vontade aos pais. Compramos os manuais... e pronto!

A Licinha discordou. E propôs que se fizesse uma reunião com os pais dos alunos, para resolver a situação. Aproveitando a oportunidade – que as reuniões não eram muitas – também teriam ensejo de explicar aos pais por que já não se fazia “a prova de Natal” naquela escola e que, ao contrário do que muitos críticos afirmavam – e até alguns dirigentes sindicais! – a avaliação no “primário” não era “facilitista”.

Os pais tinham correspondido ao convite. O horário correspondia aos seus interesses e ainda acabava a tempo da desobriga da missa vespertina. Mas a reunião não estava a decorrer do modo mais auspicioso. Às tentativas de persuasão da Licinha e companheiras, o pai do Chico Melro ripostava:

- *“A senhora que me desculpe, mas não sou pugilista³ do que a senhora disse!”*

As professoras bem argumentavam que os manuais contêm erros grosseiros, que o peso das mochilas é um perigo para as costas dos meninos, etc. Bem insistiam num discurso de código restrito que lograsse chegar à compreensão dos pais, mas o pai do Chico Melro não desarmava:

- *Está tudo muito bem, as senhoras é que têm estudos e eu só fiquei com a terceira mal feita. Mas não sou pugilista de os catraios aprenderem sem livros. Onde é que já se viu?*

A Licinha e as companheiras estavam quase a desistir. A praga do pai do Chico Melro – que era o *opinion maker* da aldeia – arrastava os restantes para uma conclusão lógica e em tudo oposta às intenções das professoras. Isto é, sem livro de leituras ou de fichas, as criancinhas nunca haviam de chegar a doutores. As novas professoras deveriam seguir o exemplo da Dona Ofélia, mestra de gerações, que nunca se esquecia de rezar as orações que encimavam as páginas do livro único de leituras e de mandar fazer leitura continuada, enquanto corrigia as lousas e as sebatas. Ela é que sabia. E todos naquela sala lhe haviam passado pelas mãos (em sentido literal, aliás...).

Quase vencidas pelo *pugilismo* do pai do Chico Melro, as professoras ainda esboçaram uma terceira tentativa. O derradeiro e rebuscado argumento utilizado era o do desperdício que significa comprar vinte ou trinta livros todos iguais, se os alunos

³ A língua portuguesa, como se sabe, é mesmo muito traiçoeira. E, quando a aprendizagem se processa de ouvido, o termo “apologista” facilmente é acometido de deturpação.

poderiam beneficiar do acesso a diferentes leituras, se comprassem livros de histórias, ou temáticos.

Se esta é uma ideia difícil de dar a entender a “especialistas” como o Prado Coelho ou o António Barreto, é missão quase impossível de passar a pais que, como é sabido, nunca leram uma linha de um qualquer livro de ciências de educação. Mas, como se virá a concluir, tal como os professores, os pais dos alunos das nossas escolas são seres inteligentes. E se tudo lhes for explicado de modo que entendam, acabam por perceber que as coisas não têm de ser como sempre foram.

Então, a Licinha interpelou a mãe da Ritinha, que já dormitava na última fila de carteiras:

- *Ó senhora Adélia, a senhora comprou a “Maria” desta semana?*

- *Concerteza, minha senhora, mas em que é que isso vem ao caso?... – respondeu a Dona Adélia, um bocado aturdida pela inusitada interpelação, enquanto esfregava os olhos com o auxílio do dedo mindinho.*

- *Isso é o que vamos ver... Diga-me quantas pessoas são lá em casa.*

- *Ora bem, somos eu, o meu Carlos, quatro filhinhos, o meu sogro (fora a minha sogra que Deus a tenha em eterno descanso...), mais os meus pais que ainda são vivos graças a Deus, minha senhora. Mas olhe que não a estou a perceber...*

- *Eu já lhe explico. Então, são nove pessoas ao todo, não é?*

- *É, sim, minha senhora.*

- *E a Dona Adélia só comprou uma “Maria”?*

- *Ora adei, quantas havia de comprar? – retorquiu a Dona Adélia.*

- *Não comprou nove, pois não?... – atirou a Licinha, triunfante.*

- *Agora é que você me lixou! – concluiu a D. Adélia.*

A assembleia não tugi nem mugiu. Estava ganho o dia. E o pai do Chico Melro não abriu o bico, pois tinha ido às cordas no terceiro round...

“Não sei se já ouviram falar de mim...”

Este é um texto que resulta da reunião de notas de campo com algumas entrevistas que (por acaso?) eu e a minha amiga Sofia encontrámos perdidas. Ninguém ainda as reclamou Não sabemos se vieram parar a *boas mãos*, mas depomo-las nas vossas.

Na primeira pessoa

Da minha mãe, já nem as feições eu recordo. Cedo lhe perdi o rasto. E, só agora percebi o que todos vinham tentando dizer-me: que eu nem sequer deveria ter nascido. Pensei que, na escola, ainda poderia vir a ser gente, que teria direitos, poderia ser criança. Enganei-me, porque foi como em casa, sem afecto, sem cuidados. Mas a escola também não tem culpa. O que poderia fazer, se eu não tinha cabeça para aquilo?

Pensando bem, a escola até foi a mãe que eu não tive. Não me acariciava, mas também não me batia. Não me olhava, mas também nada me pedia. Não me negava o tecto, ainda que nem um banco me desse onde pudesse sentar-me, ou poisar as minhas coisas. Mas que coisas? Tinha-me esquecido de que a professora, talvez para me poupar à vergonha de pouco ou nada aprender, nunca me deu um livro ou um caderno.

Na segunda pessoa

- *Falaram-nos de ti.*
- *Quem, meu?*
- *Uns colegas.*
- *Colegas? Colegas daonde? Diz lá o que é que queres, pá!*
- *Só queremos que nos leves à tua escola.*
- *Conheces a minha escola?*
- *Não, não conhecemos. Por isso é que queremos que tu nos leves lá.*
- *P'ra quê, meu?*
- *Para falarmos com as tuas professoras.*
- *P'ra quê, meu? Já num ando lá. Dei de frosques nas gajas, meu. Só lá ia p'ra dormir, ao fundo da sala. Só lá andava a incomodar. Quando a senhora dos deficientes lá ia, ainda vá... Mas, depois... A professora da primeira, um dia até falou comigo e disse-me que tinha muitos para ensinar as letras e que não podia perder tempo com atrasados como eu. Depois, amandou-me embora, para eu não pegar piolhos aos meus colegas.*
- *Mas levas-nos lá, ou não levas?*
- *‘Tá bem. Eu levo. Mas tens aí cem paus para eu comprar um bolo? ‘Inda não emborqueei nada hoje, meu.*

Na terceira pessoa

Deixou-nos à porta de uma escola igual a tantas outras. Contornámos um recreio onde algumas crianças se empurravam e gritavam. Fomos ao encontro de um grupo de professoras, para saber como viram o Paulo os olhos das que o conheceram.

- *Paulo? Paulo quê? Temos muitos...*

Explicado de quem se tratava – um antigo aluno, saído há dois ou três anos – uma a uma, disseram:

- *Não, nunca ouvi falar!... Têm a certeza de que esse Paulo andou aqui?*

Tiveram a amabilidade de chamar a senhora directora:

- *Espere lá! Estou recordada de um Paulo... Só um momento...*

Vimo-la vasculhar os armários e retirar de um deles um “livro de matrículas”.

- *Já não é bem do meu tempo. Só me lembro vagamente de um aluno franzino, calado, sem história. O que tenho aqui no livro é apenas a sua primeira matrícula. Passados seis anos, só cá tem escrita uma passagem da segunda para a primeira classe. Mais nada.*

Pedimos que nos deixasse consultar os livros de registo de frequência, as listas de constituição das turmas. Com alguma relutância, acedeu. Se era para um estudo...

Dos oito anos que o Paulo havia frequentado a escola, o seu nome somente constava de duas turmas, ambas do “primeiro ano” e separadas por um hiato de sete anos. Nunca tivera lugar certo onde se sentar, caderno que não perdesse em poucos dias. O Paulo foi o exemplo típico de “aluno fantasma”. Para todos os efeitos, o Paulo nunca existiu.

- *Não admira que não aprendesse. Era um caso perdido, um cábula que passava o tempo todo a dormir ao fundo da sala. Tal e qual os irmãos dele!*

No plural

Decorridos alguns anos, voltámos ao bairro, à mesma escola, em tempo de recreio. A senhora directora era outra. Das professoras que encontrámos na anterior visita, apenas uma restava. Confidenciou-nos que até tinha tentado a lei dos cônjuges e a dispensa de componente lectiva por desgaste nervoso. E nada...

À saída, chegámos à fala com um puto *espigadote*, de entre os que não tinham voltado para dentro quando o recreio acabara. Perguntámos pelo Paulo.

- *A bófia acaçou-o! Apanhou dez anos de prisa. Mas, se você quiser, arranjo-lhe dois ou três “panfletos” de maconha. É só cinco minutos...”*

“Licenciados em engenharia de caudas de cão perdigueiro”

"A escola é um lugar para onde menino é levado (...) em que lhe dão um mestre geralmente especializado em educar porque não sabia fazer mais nada" (Agostinho da Silva)

Este texto resulta da leitura de um artigo corajoso e incontornável do José Paulo. É um registo fratricida, mas, na minha idade, já não sobra paciência para aturar setôres com parolos complexos de superioridade, que não hesitam em zurzir impunemente os professores do primeiro ciclo (e só “enfiará o carapuço” quem o desejar...)

As escolas estão sujeitas ao assédio de *“licenciados em engenharia de caudas de cão perdigueiro”*. Se alguns não lograram penetrar as frágeis defesas, muitos outros – por não lograrem emprego por outras paragens, ou por não saberem fazer mais nada – por cá ficaram. E não serão poucos, ainda que nos custe admiti-lo.

Simbioticamente, o Estado aproveitou-se... e eles aproveitaram-se. Antigamente (tal como agora), a vida real era bem difícil. E muitos dos licenciados em *“engenharia de caudas de cão perdigueiro”*, ao mesmo tempo que alcançavam o canudo, apercebiam-se de que o diploma de nada lhes serviria. À falta de melhor, sempre tinham à mão um empregosito como “professor”. Eu só estranho que, na polivalência e flexibilidade vigentes e perante o desemprego que assola a classe dos professores, um engenheiro ou um advogado possa *“dar aulas”* e que um professor no desemprego se veja impedido de assinar um projecto de engenharia ou de ser advogado na barra de um tribunal. Há muita injustiça neste mundo.

Para muitos dos improvisados candidatos à docência a pedagogia era uma batata. Na falta dos saberes essenciais para o exercício da função, enfrentavam os primeiros tempos de sala de aula armados de faltas disciplinares, e lá iam conseguindo meter na ordem sucessivas hordas de vândalos que lhes entravam sala a dentro, de cinquenta em cinquenta minutos.

Promovidos a “dadores de aulas”, macaqueavam o único “modelo de ensino” que haviam experienciado enquanto alunos, no tempo em que passeavam sebatas por aulas de cuspe e acetato. Descobriram que o saber pedagógico e a cientificidade poderiam ser substituídos pela “citabilidade”. Com o passar dos anos, transformaram-se em

"operadores de manuais escolares", reproduziram práticas de ensino obsoletas, por nunca terem tido oportunidade de aprender outras.

Não importava se o diploma era de Teologia, de Engenharia, de História ou de Relações Internacionais. A profissão docente foi invadida e devassada por militares, padres, arquitectos, engenheiros, advogados no desemprego, para os quais o Ensino constituía a última oportunidade de "ganhar a vida". E o ministério – mãe-galinha de grandes asas – a todos deu guarida e protecção.

Razão tinha o Víctor Crespo, quando foi ministro da Educação, em meados da década de setenta. O homem opôs-se ao saque do sistema por parte de todo o bicho careta no desemprego. Para nossa desgraça, alguns sindicatos (por acaso, o nosso SPN ainda não existia nessa altura) – em nome do sagrado "*direito ao trabalho*" – deram cobertura ao assalto, escancararam as portas das escolas a pessoal não qualificado. Hoje berram contra o desemprego dos professores. Depois de casa roubada...

A dolorosa realidade é esta: com o advento da massificação do ensino, as escolas viram-se invadidas por todo o género de bacharéis e licenciados que conseguiram emprego a "*dar aulas*" ainda que não tivessem qualquer qualificação profissional para o efeito. Com o decorrer do tempo, alguns tornaram-se professores enquanto outros desenvolveram uma cultura de funcionário público com a etiqueta de *docência*.

Como se não bastasse...

No seguimento de uma série de notícias em que o "primário" (como ainda dizem...) era o bombo da festa, um jornal diário com data de 17 de Outubro dava conta da indignação de oito mil professores licenciados. Rezava a notícia que: "*Um professor primário só tem aulas de manhã ou de tarde. E só tem uma turma de meninos. Um professor do ensino secundário (...) tem de levar testes para casa para corrigir, muitas vezes tem aulas à tarde e de manhã*". E sobre argumentações tão cretinas quanto esta sustentavam a reivindicação de aposentação com o mesmo tempo de serviço dos "primários".

Coitadinhos! Surpreende-me que sendo mais fácil a vida de um professor "primário" (como dizem), não tenham trocado a sua árdua existência, o imenso sacrifício de vinte, quinze, ou menos horas de "aulas", por vinte e cinco inefáveis horas lectivas (mais dez não-lectivas, é claro) nas eremíticas faldas do Montesinho, ou num longínquo monte alentejano, que só um bom todo-o-terreno ousaria calcorrear.

Quem cala consente

Mas o "primário", Senhor?! Que culpa teve dos desmandos cometidos? Logo o "primário", o único segmento do sistema onde os licenciados em "*engenharia de*

caudas de cão perdigueiro” não conseguiram acoitar-se! Porque fazem dele bode expiatório dos defeitos do sistema e de argumento para reivindicação de mordomias?

A burrice e a arrogância já não me espantam. O que me surpreende e magoa é verificar que nem um só professor do primeiro ciclo veio a terreiro, nem um sequer manifestou publicamente a sua (mais que justa!) indignação.

Investigação virtual

No quadro de mudança que (parece) se desenha para o primeiro ciclo do ensino básico, persistem fenómenos de involuntária ocultação de realidades que urge relevar, por mais absurdas ou chocantes que possam parecer. Também se pode pecar por omissão nas realidades que os estudos não contemplam, nas perguntas que não levantam, nas indignidades que não denunciam.

Tomei uma investigação ao acaso entre as inúmeras disponíveis, apenas um dos muitos exemplos que aqui poderia citar. Realizado há uma dúzia de dez anos, o estudo reflectia envezamentos idênticos aos de outras investigações que nunca lograram penetrar algumas idiossincrasias do *primário*. Confundia, por exemplo, intenções legislativas com a sua operacionalização *em concreto*. Referia *"medidas concretas no sentido de democratização da escola"* (após o 25 de Abril), apontando como mais significativas: a introdução de novos programas, a estruturação das quatro classes em duas fases, a revisão da avaliação, as dotações de material escolar, a gestão democrática das escolas e a redefinição do papel do inspector.

Quem se quedasse por uma leitura menos avisada desse estudo dele retiraria distorcidas ilações. A autora recorria a expressões como: *"a avaliação foi revista"*; *"esta medida* (da estruturação em fases) *visava"*; *"tentou-se a avaliação contínua"*; *"foram reconhecidas as necessidades em material escolar"*; *"adoptou-se a gestão democrática das escolas"*; *"eleitos coordenadores pedagógicos"*, *"redefiniu-se o papel do inspector"*. Porém, sem nada acrescentar de imediato que informasse e esclarecesse que, salvo raras e honrosas excepções, os *novos* programas jamais foram efectivamente implementados, as fases jamais foram praticadas, a avaliação permaneceu selectiva, as necessidades em material escolar continuaram por satisfazer, a gestão democrática não existia e as atitudes dos inspectores pouco se afastavam do antes de 74. Sem nada acrescentar, de imediato, que mostrasse o desfasamento entre medidas legislativas e a sua concretização, o estudo incorria no risco de escamotear (ainda que involuntariamente) algumas dolorosas realidades.

Se tomássemos como referência *"algumas medidas de revalorização e de reorientação do estatuto e do papel do professor"* como *"o desenvolvimento de Bibliotecas escolares em cada zona"*, poderíamos tomar como dado para novos trabalhos que essas bibliotecas foram (ou são) medidas significativas da revalorização e reorientação do estatuto e do

papel do professor do ensino primário quando, efectivamente, não o foram. Ressalvadas raras excepções, essas bibliotecas estão há vinte anos encerradas nos armários.

O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (ainda e apesar de tudo) *primários* foram sempre condicionados por factores de natureza sócio-política e cultural que ainda resistem a uma inventariação. As precárias condições do exercício da profissão de professor *primário* sempre agiram "*como factor de desencorajamento e de cansaço*" e foram sempre entendidas como "*sinal de um certo desprezo das autoridades oficiais pela escola primária*". Nas entrelinhas dos normativos subsistiam (e ainda subsistem) certos resquícios do senso comum legislativo que tendiam a considerar que o professor *primário* tinha a gestão que mereceria, compelindo-o à interiorização de sentimentos de subalternidade.

Urge escapar à lógica dos estudos que, ao estudarem a escola do (agora) primeiro ciclo, frequentemente escamoteiam as condições de subjectividade em que decorrem e a indecifrável densidade de fenómenos em que o difícil quotidiano da escola (ainda) *primária* toma expressão. A elucidação desses fenómenos talvez passe pela consideração do isolamento imposto, consentido e interiorizado em décadas de discriminação. Mas também talvez se efective na denúncia da profunda humilhação sofrida por um ciclo de ensino que, paradoxalmente, foi, neste século o cadinho dos movimentos de inovação mais ousados e consequentes.

A que propósito surge este recado, eu não sei. Quando se escreve por impulso, a emotividade retira-nos discernimento. Mas haverá, certamente, qualquer razão oculta...

Aferições

Um textinho que publiquei em finais de 1999 rezava assim: *“Algo de muito estranho se passava. Na binária rotina aula-teste instalara-se uma espécie de "bug" que perturbava a pacatez habitual. Os pais dos alunos perguntavam se os exames da quarta classe tinham regressado. E já toda a gente procurava no baú das antiguidades os livros de fichas sem a etiqueta indiciadora de "manual de acordo com os novos programas". Mal a aula começava, os putos mergulhavam no "Livro de fichas de Português e Matemática", num treino apenas interrompido para fazer chichi ou comer o lanche. Mas imaginemos que tudo não passou de um pesadelo ou de malévola efabulação...”* Decorridos escassos meses e para mal dos nossos inconfessados e irredimíveis pecadilhos, o cenário ficcionado em 1999 foi largamente ultrapassado pelas “novelas da vida real”. Partilharei convosco uma pequena parcela de um vasto acervo de episódios. Não me atreverei a mencionar uma parte significativa do anedotário, tal a incredulidade que me inspiraram os episódios que me foram narrados e apesar de não duvidar da honestidade dos professores confidentes. Portanto, deverá o eventual leitor multiplicar por cem (ou mil?) o pasmo que lhe suscitar a leitura, para uma aproximação mais fiel à realidade.

Passemos aos factos, para que ninguém me acuse de cometer exagero.

A antecâmara das torturas

Na escola X, para que tivessem tempo de “treinar para a aferição”, os alunos do 4º ano não puderam ir ao passeio escolar nem puderam participar em actividades desportivas organizadas pela câmara.

Na TV, um miúdo desabafava: *“Estivemos só a dar Português e Matemática por causa dos exames. Estou saturado!”*

Num jornal diário, um professor confessava que *“tinha vindo a preparar o terreno com os seus alunos”* E acrescentava: *“Já há algumas semanas deixei de dar matéria e estou a fazer revisões com os estudantes.”* Num assomo de lucidez, reconhecia que *“os alunos estavam assustados”*. Porém, não recua na gesta gloriosa nem *“explica aos alunos que estes testes não contam para a avaliação, porque tem a certeza de que se o fizesse três ou quatro iriam faltar.”*

Em meados de Maio, com as aferições à porta, nem por intercessão dos pastorinhos de Fátima se debelavam reminiscências das dores de barriga, lágrimas e prostrações características dos primeiros dias de escola. A S. dizia que *“desde terça-feira passada estava a estudar, brincava menos e não via televisão nem ouvia música. Já mais para o fim do recolhimento, a mãe fazia um balanço provisório: “Hoje, ela já não estava tão nervosa. Mas na quarta-feira até vomitou.”*

Em vésperas de ficar concluída esta espécie de preparação para as olimpíadas aferidoras, o F. perdeu o apetite. No dia da prova, tentou tomar um chá. Vomitou-o.

A C. não conseguiu dormir, só pensava nos adjetivos. E entupiu-se-lhe a memória, já *“não sabia nada!”* A mãe obrigou-a a estudar a gramática toda. *“Bloqueou”* e as lágrimas caíram-lhe dos olhos cansados de estudo...

A vigilância

O “manual do aplicador” reflectia, entre outros dignificantes pressupostos: que todos os alunos são potencialmente desonestos e que “a ocasião faz o ladrão”. O seu conteúdo sugeria que valores como a honestidade não cabem nas escolas; ou que a distância de 1m e 40 cm medida entre alunos com uma visão normal e de 90 cm para portadores de miopia são suficientes para evitar que a solenidade das provas venha a ser manchada com “copianços”.

Ao cabo de um quarto de hora de espera para começar a prova, o H. já retilava: *“Ó professora, porque é que temos de estar aqui dentro?”*

A professora aplicadora disse ter notado que as crianças pediam para ir muitas vezes à casa de banho, *“mas não podia ser... não é?”*

Mas havia quem *“levasse a coisa na desportiva”*: *“Não me preocupa fazer bem, ou mal, ou não fazer nada, porque isto não conta para nada.”* E, quando faltavam poucos minutos para as nove horas, uma professora mais ansiosa perguntava à J. *“se estava preparada”*. *“Preparada para quê?”* – retorquiu a cachopa.

Na véspera das provas, uma professora perguntava a um aluno que fora retido no ano anterior se estava tudo a correr bem com ele. Respondeu que nos *“testes da Páscoa”* (sic) já tinha notas para passar e que as destas provas não serviam para nada.

Imaginemos agora (e com elevadas probabilidades de verosimilhança) um episódio protagonizado pela professora e quatro alunos de uma escolinha serrana.

Três dos alunos foram apanhar ar... Postada no umbral da única porta da única sala de aula, a professora única fazia a chamada da única aluna do quarto ano.

- *“Joaninha da Conceição da Silva!”*

Perplexa, a miúda ainda olhou em redor. Aventou a hipótese de a senhora se ter “passado”. Porém, à cautela, lá fez a vontade à ensandecida mestra: - *“Presente!”*

E lá entrou para a sala de aula onde, como mandava o manual, a professora verificou se a Joaninha se encontrava à distância regulamentar dos seus (inexistentes) colegas de suplício.

A surpresa

Uma prova de Matemática mais ou menos bem elaborada e em consonância com os programas em vigor surpreendeu muita e boa gente. Meditemos sobre as reacções de alguns professores:

- *“Mas isto não pode ser! Os livros não traziam nada disto. Valha-me Deus!”*
- *“Eles dizem que correu bem, mas eu já vi muita asneira. O problema foi a falta de raciocínio.”*
- *“A primeira parte tinha muitas rasteiras (...) a segunda era melhor, tinha áreas, sólidos, décimas...”*
- *“A prova estava deslocada. Apelava ao raciocínio lógico. Os manuais e os programas não prevêem isso. Além disso, não estava adequada aos meninos de um TEIP, estava desajustada.”*
- *“Nem eu sabia fazer aquilo! A prova de Matemática era muito esquisita.”*

O que não será surpresa

Anunciados os resultados, os “responsáveis” farão a moral da história. Se forem bons, isso há-de significar que o sistema está a funcionar na perfeição e que a equipa ministerial tem feito um excelente trabalho. Se forem maus, presumir-se-á que as escolas estarão a incorrer em “facilitismos” e que será necessário dar mais formação aos professores... Nada que já não tenhamos visto.

“Não é do âmbito desta disciplina”

*“Euntes in mundum universum, predicate
omni creature”* (Padre António Vieira)

Se um problema emergia do comum dos dias, aquele professor não enjeitava responsabilidades. Se uma criança denotava embaraço, jamais alegava *“não ter recebido formação para casos especiais”*, não atirava culpas para cima do sistema, nem as atribuía a factores genéticos ou ao baixo nível económico e sociocultural da família do cachopo.

Aprendia errando e a cada *“dificuldade de ensinagem”* fazia corresponder uma oportunidade de aperfeiçoamento da sua prática profissional. Ao encontrar *“soluções”* para o desenvolvimento das crianças, achava maneiras de se melhorar. Porfiava num auto-didatismo fundador de uma outra cultura profissional, num percurso de formação experiencial muito peculiar.

De modo que, quando foi convidado para *“colaborar”* com uma instituição de formação inicial de professores, acolheu o convite com alguma desconfiança. Via a universidade como um lugar mal frequentado, a crer naquilo que um jovem amigo, recém entrado na dita, lhe confidenciara: *“Pensei que na universidade o ensino, por assentar mais na nossa responsabilidade, fosse melhor. Pelo contrário: a faculdade é muito grande, ninguém se conhece e o ensino é normalmente mais desumano”*.

Movido pela curiosidade, motivado pelo ensejo de influenciar jovens espíritos, ou fosse lá porque fosse, aceitou o desafio. Na escola (dita) *“superior”*, encontrou o que já esperava, mas também conheceu professores dissonantes, verdadeiros mestres.

Na sua primeira *“aula”*, foi empurrado para uma posição magistral, colocado perante um auditório repleto de jovens e adultos alinhados em filinhas, de costas voltadas uns para os outros. Nessa primeira *“aula”*, compreendeu as razões pelas quais os professores que o cego sistema de colocações fazia aportar à sua escolinha diziam que *“para saberem trabalhar naquela escola, precisavam de tirar um curso”*. Se, antes, ele não percebia de que *“curso”* se tratava, não tardou a perceber.

Feitas as apresentações – e porque não nutria particular afeição por *“aulas-comícios”* – lançou a interrogação sacramental:

- *“O que vamos fazer com o tempo de que dispomos?”*

Entre a estupefacção e alguns sorrisos cínicos, os candidatos a professores – que já se preparavam para copiar acetatos – ergueram o olhar para a estranha criatura.

- “*Ó professor, está a falar a sério?*”
- “*Claro!*” – respondeu o professor – “*O que quereis aprender?*”

Os estudantes entreolharam-se. Depois, foi o silêncio, até que um coro titubeou:

- “*Ó professor, nunca ninguém nos perguntou isso!*”

A explicação (a trágica explicação!) estava dada. Ao longo de nove anos de aprendizagem básica, três anos de aprendizagens secundárias e outros três de sabe-se lá o quê, nunca um docente lhes perguntara: “*O que quereis aprender?*”.

Nas “aulas” seguintes, se propunha aos futuros professores uma reflexão sobre a prática à luz de uma qualquer teoria, respondiam invariavelmente:

- “*Ó professor, lembro-me de ter dado essa matéria, mas já não sei nada disso. Foi empinar para vomitar no exame e depois esquecer. E, se pedimos que nos falem da lei x, do método y, de coisas que sentimos que vão fazer-nos falta, daqui a um ano, quando tivermos à nossa frente crianças para ensinar, respondem-nos que o assunto não é do âmbito daquela disciplina*”.

Caído o verniz de teorias mal digeridas, completamente alheios à heterogeneidade que os rodeia, preocupados em sobreviver, os novos professores tendem a reproduzir a única verdadeira escola de que conhecem a gramática: uma escola selectiva cuja divisa é “faz como vires fazer”. A atracção pelos méritos do passado é a norma. Não nos espantemos, pois, com o episódio que se segue.

O Bruno é aluno numa escola dos subúrbios de uma grande cidade. Pelo Natal, a ficha de informação sentenciava: “*o aluno está cada vez mais atrasado em relação à turma*”. Enquanto assinava a ficha, a mãe do Bruno expôs a sua preocupação à professora, ao que esta respondeu:

- “*O seu filho precisava de “ensino especial”, mas não temos. O Bruno está atrasado e olhe que já não é de agora! Começou a atrasar-se no ano passado, logo na primeira classe. Ele e mais três alunos não acompanhavam os colegas na leitura e nas contas de subtrair. Durante alguns dias, eu ainda o pus sentado ao lado da minha secretária. Mas acabei por pô-los de lado, porque não podia prejudicar os outros*”.

Quinhentos e catorze anos passados sobre a data da publicação do primeiro livro impresso em Portugal, cá *vamos cantando e rindo* neste país de analfabetos. Sobram os que não conseguiram encaixar o “*e vão quatro*” e agora temem a substituição da moeda

pátria pelo euro. Pontificam os analfabetos pedagógicos que *“os puseram de lado”*. Abundam os analfabetos que conseguiram *“acompanhar o resto da turma no juntar das letras”* e que, por tortuosos itinerários feitos de mnemónicas e copianços, alcançaram o canudo.

Já há muitos anos, o mestre Agostinho da Silva nos recordava que *“a maior parte dos professores que combatem métodos novos fazem-no porque os desconhecem, ou porque todos à volta se conservam na rotina (num) próspero analfabetismo em que uma boa parte não sabe ler e outra boa parte não entende o que lê”*. Para lá da retórica que enche as sebatas, é ainda considerado “bom professor” aquele que apenas domina cientificamente os conteúdos disciplinares a transmitir em aulas que não engendram novos dispositivos pedagógicos, mas que são autênticos preservativos pedagógicos.

É conhecido um outro episódio, protagonizado por uma jovem assistente que, pretendendo calar a intervenção de uma aluna que criticava a falta de preparação pedagógica dos docentes e a *“seca que eram as aulas”*, a questionou:

- *“Quem escolhia a menina para ser seu professor? Um bom pedagogo que não soubesse a matéria, ou um mau pedagogo que soubesse muito bem a matéria?”*

Esqueceu-se a mestra de outras combinações: “o bom pedagogo que sabe a matéria” e “o mau pedagogo que não sabe a matéria”. Ela lá saberá porquê.

"Todo o tempo do mundo"

A versão integral da comunicação que António Nóvoa apresentou na Universidade de S. Paulo (e que me chegou por mão amiga) é um documento de leitura obrigatória. O documento integra *quatro denúncias*, que sugerem múltiplos caminhos de reflexão. Pegar-lhe-ei pela terceira na ordem do texto de António Nóvoa, a que tem por título *"Do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas"*.⁴

Avanzini, num excelente prefácio a uma obra de Meirieu⁵ evoca Durkheim, que terá afirmado que *"a pedagogia não passou, muitas vezes, de uma forma de literatura utópica"*. Mas, já há um quarto de século, outros autores confirmavam que *"o mundo dos métodos de ensino e o dos processos de aprendizagem estão ainda separados"* e que *"a forma como o professor ensina ainda não foi relacionada com a forma como o estudante aprende"*⁶.

Como explicar que, num tempo de profusa produção teórica, os professores mantenham as suas práticas ancoradas em *"conhecimentos superficiais que acarretam quase automaticamente comportamentos livrescos repetitivos ou redutores"*?⁷. *"Uma das realidades mais importantes das duas últimas décadas é o desenvolvimento extraordinário do campo universitário da pedagogia e/ou das ciências da educação. Hoje em dia, há milhares de investigadores nesta área, que produzem uma quantidade impressionante de textos, documentos, pesquisas, revistas, congressos, cursos, etc."* Mas, como acrescenta António Nóvoa, *"não deixa de ser estranho que, numa época em que tanto se fala de "autonomia profissional" ou de "professores reflexivos", se mantenha a "pobreza actual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas."*

Eu acrescentaria que até mesmo a recente euforia da introdução das novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas pode vir a concorrer para a sedimentação de tais práticas. As escolas poderão continuar a ser palimpsestos nos quais os registos primitivos não se apagaram. As escolas poderão manter-se indiferentes aos dados

⁴ As citações do texto de António Nóvoa surgem em itálico.

⁵ Meirieu, Ph. (1998) Aprender... sim, mas como? Porto Alegre, ARTMED

⁶ Gage & Berliner (1975) Educational Psychology, Chicago, Rand Mc Nally College Publishing, Cº, p. 450

⁷ Jean, G. (1990) Cultura pessoal e acção pedagógica, Porto, Ed. ASA, p.95

fornecidos pela investigação educacional, alheias às conclusões dos estudos, avessas ao discurso das Ciências da Educação.

"É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de "inovação", de "mudança", de "professor reflexivo", de "investigação-acção", etc., mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem." Conclui o autor que *"a estratégia de desapossar os professores dos seus saberes serve objectivos de desenvolvimento da carreira dos universitários, mesmo que se legitime com o argumento de que serve para o desenvolvimento profissional dos professores."* Para que não se presuma uma intenção de generalizar, direi que há "universitários" e universitários, que há "professores" e professores, e que eu convivo com alguns que me habituei a respeitar (sem qualquer intenção laudatória...).

Este "desapossar" de instrumentos de transformação não decorre apenas de uma redundante produção teórica, processa-se precocemente na formação dos professores. Nesta, uma inútil teorização de teorias coabita com as misérias das "práticas pedagógicas" e dos estágios, autênticos tratamentos de polé a que se submetem os candidatos a professores. Ressalvadas as eventuais excepções, a formação dos futuros professores ainda assenta na imitação de aulas obsoletas "clones" das que lhes foram servidas desde os bancos da *"primária"* até aos anfiteatros da academia.

Ao leitor que ousou chegar até aqui deixarei perguntas dispersas mas de algum modo relacionadas com as considerações que as precedem: Para que serve investigar, se os estudos raramente ultrapassam o simples propósito de promoção académica dos seus autores? Porque se atafulha as bibliotecas das universidades com inertes exercícios de erudição para consumo interno? Que direito assiste aos "teóricos bizantinos" de invadirem o terreno dos "praticistas militantes", se estes se confinam ao papel de um objecto que se usa e deita fora? De que serve disponibilizar tantos e tão abalizados estudos se aqueles a quem se dirigem os desprezam ou até mesmo os ignoram? Porque se insiste em investigações de circuito fechado (frequente e paradoxalmente) associadas a práticas de formação feitas de saliva e acetato?

São interrogações para as quais nunca encontrei resposta mas que continuo a fazer a mim próprio, em cíclicos regressos e na certeza de que (um dia!) todos os segredos se hão-de desvendar. Temos todo o tempo do mundo... Não tenhamos pressa.

Made in China

Poderemos chamar-lhe Marta. Era uma jovem candidata a professora como tantas outras e já ia no seu terceiro mês de estágio.

No dia da Festa do Natal, *“as crianças mostravam eufóricas os seus presentes”*. Todas... excepto uma. A jovem estagiária descreve *“a aluna postada no fundo da sala, de rosto sério, sem sorriso, expressão neutra, de olhos aguçados e cabelo negro, calada, a observar. Era uma adolescente (que, soube depois, tinha catorze anos) de origem chinesa”*.

O primeiro contacto é premonitório do que mais adiante viria a acontecer: *“Os nossos olhares cruzaram-se e eu sorri. Hesitei em falar, melhor dizendo, gesticular, hesitei em tornar a olhar. Depois de breves segundos, desisti de comunicar com a nova aluna”*.

Os pais da jovem chinesa tinham encontrado num restaurante da cidade o destino feliz da sua saga migratória. Na cozinha e na sala de jantar, o mandarim era a língua oficial. O patrão recomendava que conservassem, nas falas e nos gestos, o exotismo e a graciosidade, *clichés* ou veros atributos dos orientais que os clientes muito apreciavam. Na rua e no mercado, a conversa era outra e a comunicação mais exigente. Aí, o dedo indicador e alguns esgares compensavam a elementaridade do vocabulário.

Mas a rua havia ensinado às filhas um vasto repertório, onde pontificava o vernáculo. As miúdas, que eram umas ignorantes da língua de Camões mas não eram parvas, adivinhavam nas palavras captadas nas brincadeiras e zaragatas uma carga pejorativa pouco abonatória e de utilização pouco recomendável no meio *académico*. Não é, pois, de espantar que se remetessem para um total mutismo na sala de aula. E *“lá sossegadinhas eram, nada que se comparasse àqueles vândalos do bairro”*...

A estagiária deixou passar as férias de Natal, deixou que decorresse mais de um mês, e, por alturas do Carnaval, reuniu toda a coragem necessária e avançou para o fundo da sala, ao encontro do desafio. Meteu conversa com a chinesa, mas obteve *“uma resposta negativa”*. No dialecto do bairro, como no mais puro mandarim, este eufemismo equivale, no mínimo, à expressão *“vai dar uma volta, a ver se chove”* (e o leitor já percebeu que também o narrador não escapa ao recurso a figuras de estilo, para não ter que enxamear a escrita com reticências).

A estagiária não se deu por achada com a *“resposta negativa”*, habituada já a outros e bem mais contundentes mimos que os *“vândalos do bairro”* costumavam dispensar às estagiárias. Fazendo-se desentendida, a Marta leu no olhar da aluna qualquer parecida

com um pedido de atenção. E passou a entrecortar o seu afã de estagiária com momentos de encontro com a aluna do fundo da sala, o que parecia satisfazer a professora cooperante:

- *“Mas a menina não se iluda! Não sei o que fazer dessa aluna. Está-me desde Janeiro no pa, pe, pi, po, pu e no ta, te, ti, to, tu. E daí não passa...”*

Efectivamente, a Li Yan (assim se chamava a pequena) dali não passava. Mas, *“sentada a seu lado, com montanhas de imagens e objectos”*, a estagiária Marta trabalhava *“arduamente em todos os dias de estágio e sempre que era permitido.”* Tinha prescindido do *“pa”*, do *“pe”* e do *“pu”*. A Li Yan interessou-se pelos jogos de identificação de palavras, construía *“pequenas frases como «A Li tem os olhos pretos»* e a Marta até já tinha conseguido obter da aluna chinesa *“um sorriso e um «Olá»”*.

Um mês mais tarde, a estagiária arriscou fazer um teste. A Marta apontou para a mesa e disse *“mesa”*. A jovem chinesa apontou para a mesa e disse a palavra *“mesa”*. A Marta apontou para o livro e disse *“livro”*. A aluna apontou para o livro e repetiu: *“livro”*. A Marta apontou para o lápis e disse *“lápis”*. Porém, quando a miúda apontou para o lápis, respondeu: *“made in China”*. E, com sotaque muito *british*, acrescentou:

- *“China! That’s my country!”*

A surpresa da Marta seria ainda maior. Aproveitando-se das liberdades conferidas pelos *“tempos mortos dos intervalos”*, descobriu que, para além de bem falar inglês, a Li Yan nunca errava contas de três e mais algarismos no divisor, que possuía um absoluto domínio de conceitos na área das ciências naturais, e que não era despicienda a sua mestria na expressão plástica.

Nenhumas destas competências pareciam relevantes para a professora cooperante. Em abono da verdade, digamos que a professora nem suspeitava da existência destes dons naquela aluna do fundo da sala. O tempo era escasso para *“dar o programa à turma”*, não sobrava tempo para *chinesices*. Nem o facto de a Li Yan ser dotada de um profundo conhecimento do património literário universal impressionou os soberanos avaliadores. Foi *de riquexó* para *“a sala da primeira”* Onde é que se havia de meter uma juvenzinha de catorze anitos que não percebia uma palavra de português? Na primeira classe, como é bom de ver!

A culpa do inevitável *“atraso”* era da pequena, por ser *made in China*, como acontece com os lápis e as porcelanas. A culpa era toda da gaiata de olhos rasgados que perturbavam a normal fisionomia. Quem a mandou vir de um lugar que os etnocêntricos europeus designam por Extremo Oriente para o Extremo Ocidente do Extremo Oriente ?

Porém, a jovem estagiária nem sonhava quantos “chineses” a rodeavam, naquela sala de aula. Nem ela, nem a professora cooperante, a qual, só provindos do bairro, contava cinco ou seis “chineses” na turma. Chineses seriam, pois *“não acompanhavam os outros, nem pareciam compreender o que se dizia”*.

A futura professora também não imaginava quantos “chineses” iriam passar ao largo das suas futuras aulas. E as recomendações de uma pragmática supervisora apaziguavam as dúvidas que, por vezes, assomam aos jovens espíritos:

- *“Enquanto for aluna estagiária, a menina terá de fazer planos para alunos diferentes, quando lho for pedido. Depois, quando já for professora e tiver a sua turma, segue os alunos normais e faz como vê agora a sua professora cooperante fazer”*.

Se bem que não captasse toda a lógica da sábia recomendação, a Marta não ousava arriscar uma má nota no estágio a troco do bem-estar de meia dúzia de *chineses*. A argumentação com que pretendia legitimar a cínica atitude era a mesma que se podia ouvir da boca de todos os seus colegas de curso:

- *“Quando tiver uma turma só minha, dou uma ficha à turma e assim já posso dedicar-me a crianças como a Li Yan. Agora, tenho de me sujeitar, não é? Se eu sou obrigada a apresentar planos e a cumpri-los à risca!... Que é que eu posso fazer?”*
- *“Pois é... – sublinhei – os chineses não entram nos teus planos.”*

A Marta não tardou a compreender a ironia (e matreirice) do meu comentário porque, em alguns estágios, incidentes críticos ajudam a reescrever os insondáveis desígnios de uma profissão. Em meados de Abril, chegou a vez de a Marta dar *a sua aula*. *“Contava e muito para a avaliação”*, pelo que cumpriu à risca o plano. Como mandam as regras de bem planificar, os primeiros três minutos e quarenta e cinco segundos foram despendidos na *“motivação”*. Ia já a passar à exposição do tema, quando o seu olhar se cruzou com *“o petrificado olhar da Li Yan”*. Parecia dizer-lhe *“vem sentar-te junto de mim!”* Sentiu que *“aquele olhar implorava, mas nada podia fazer”*. A Li passou aquela manhã a olhar para a sua amiga, *“como a dizer «vem ter comigo»*,

A Marta confessou-me o desconforto: *“Senti-me tão mal que, sempre que olhava para ela, desviava o olhar, para não me sentir ainda pior. Aquele olhar incomodava-me e eu desisti de olhar para ela. Foi o que me valeu!”* Felizmente, a professora cooperante e a supervisora não se aperceberam das hesitações, e a Marta passou, com êxito, às etapas seguintes do plano de aula para os não-chineses.

Talvez porque a consciência a acusava de algo que ela apenas pressentia, aproveitou uma das nossas conversas de fim de tarde para “*desabafar*”. Na idade da Marta, ainda são comuns estas crises, rapidamente debeladas no *salve-se quem puder* dos dias probatórios.

O episódio da “*aula dada pelo plano*” parece não ter afectado a relação. Se a Marta ganhara consciência de que nada sabia de ensinar, compreendera que o que é melhor para os alunos terá de ser o melhor para os professores. Crescera como pessoa e aprendera que só havendo pessoa nela se pode plantar um professor. Por sua vez, Li Yan ficara algo confusa, mas a sua sensibilidade dizia-lhe que continuariam amigas. Sinal seguro da existência do vínculo afectivo foi o facto de Li Yan ter passado a tratar a estagiária por “Professora Marta”, no que diferia dos colegas da turma, que não abdicavam do tradicional tratamento por “estagiária” imposto por uma professora cooperante pouco dada a confusões ou a faltas de respeito.

No dia do aniversário da “professora Marta”, a Li Yan presenteou-a com “*um estupendo desenho*” (nas palavras de uma Marta visivelmente comovida) acompanhado de quatro pequenas grandes frases:

“A escola é bonita e grande.

O recreio é grande.

A Marta é muito boa e muito bonita.

Eu muito gosto Marta”

E à única “professora” que lhe prestava atenção a Li Yan conferiu o privilégio do acesso aos segredos de um “Diário”, se bem que (como me confidenciou a Marta) estivesse “*escrito em chinês e não se percebia nada*”. A jovem chinesa estava tenta às dificuldades de leitura da “professora”. Por isso, os dias que se seguiram foram de docência a meias: se a Marta ajudava a Li Yan a alargar o seu conhecimento do português, a Li Yan ensinava à Marta rudimentos de escrita chinesa.

Numa entrevista concedida a um jornal diário, a presidente de Conselho Directivo de uma instituição de formação inicial dizia que “*os professores não têm formação para dar aulas às crianças que estão fora dos padrões normais*” e que “*será necessário empreender uma profunda alteração na sua preparação científica e pedagógica, já que, muitas vezes, as coisas que se ensinam não são as mais importantes*”. Como não duvido da bondade da afirmação, subsiste o paradoxo.

“Bird still fly”

Este textinho é uma *overdose* de citações. Outros o disseram e eu fui parasitando. Afinal, não seremos todos um pouco de cada encontro em que não estivemos distraídos?

”Uma utopia é uma possibilidade que pode efectivar-se no momento em que forem removidas as circunstâncias provisórias que obstam à sua realização”
(Musil)

Tal como o Rubem, também eu *“quero 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 machuca, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios”*. Quero *“ir à Primavera”*, persigo a utopia que me diz ser possível que aquilo a que chamamos “Escola” possa sair de um longo, muito longo Inverno. Chamai-me utópico, que não serei o único e tomarei o epíteto como elogio.

Tão romântico como o Rubem, o Laerte não desiste, o sonhador Laerte resiste, o Laerte insiste na sua prática de uma alquimia libertadora de afectos. E – benditas as escolas que tais professores têm! – a Ondina, a Gracinda, o Pedro e outros “amadores” sensíveis e atentos acolhem e replicam a mensagem peregrina.

“A Educação é um acto de amor, por isso, um acto de coragem. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?”
(Paulo Freire)

Quem dera que todas as escolas fossem lugares onde se permanece o tempo preciso para realizar o projecto de um sonho. Lugares de onde se parte para levar sementes de sonho para outros lugares, ou para deixar que o sonho de fazer crianças mais felizes prossiga. No belo exercício de sensibilidade que dá pelo nome de *“Tudo sobre a minha mãe”*, um dos personagens assegura sermos *“tão mais autênticos quanto mais nos parecermos com o que sonhamos”*. A utopia de Freire projecta-se na sétima das artes. Só não logrou

afectar a Pedagogia que, apesar de reconhecida como arte, nunca teve direito a número de série. Ainda que, nos palcos onde o drama educativo se desenrola, os vulgares actores contracenem com fugazes personagens que buscam a síntese possível entre ciência e arte. Chamemos-lhes “românticos da educação”.

O quotidiano de um “romântico da educação” (R.E.) pode ser comparado a jogos de computador em que muitos alunos das nossas escolas são exímios. Nesses absorventes jogos, o “herói” vai ultrapassando obstáculos e acumulando pontos que se transformam em “vidas” (é mesmo assim na linguagem virtual), prolongando o jogo até ao limite que a destreza dos polegares e indicadores permite.

Quando o jogo parece irremediavelmente perdido, o R.E. atinge a pontuação que lhe dá uma nova “vida”. Porém, alguns R.E. entram no jogo em desvantagem, dado sofrerem sozinhos o desgaste imposto pelo exercício da profissão em contextos adversos. Estes são os “românticos da educação solitários”.

A dureza das “aulas”, o *stress* provocado pela “indisciplina”, o “mal estar docente” que se instala e introduz penalizações no jogo, debilita o R.E. solitário e condu-lo ao limiar de um fatal desenlace. O monitor avisa: energia disponível a 40%... energia a 20%... 5%... “*game over*”.

No decorrer do jogo, o R.E. solitário poderá conquistar duas ou três precárias “vidas”, mas soçobra face a obstáculos que uma drástica quebra de energia já não lhe permite ultrapassar. Raramente consegue ascender aos níveis virtuais mais elevados. Tal como na vida real, queda-se por níveis discretos e protectores, não arrisca. Nem qualquer outro jogador solitário prudente o faria, tal o poder dos “génios do mal” que beneficiam da iniciativa do jogo e dispõem de inesgotáveis manhas e armadilhas. O R.E. começa o jogo sozinho. O R.E. desiste do jogo sozinho.

“Podes sair-te bem em Cafarnaum. Diz apenas uma coisa muitas vezes. Aquela gente é como pedras e surda. Não te preocupes se eles ouvem. As palavras também são criaturas minhas e viajam por muitas estradas” (Norman Mailer)

Os “românticos da educação solidários” participam no mesmo jogo do R.E. solitários. Mas, se não conseguirem alterar-lhe as regras, contrariam as lógicas e pervertem os desfechos. Quando o “monstro-burocracia” está prestes a abocanhar um R.E. solidário, surge logo um outro R.E. solidário que enfrenta e distrai o monstro, o que propicia uma

folga ao colega de equipa. Este, rapidamente, recupera “energia” e regressa à liça, num segundo fôlego que surpreende e desgasta o opositor. E assim por diante... A cada investida de monstros e génios do mal, os teimosos R.E. solidários reagem em bloco, quebrando-lhes o ímpeto, repelindo com êxito todos os ataques.

Por mais maciços e violentos que sejam os assaltos, o jogo termina, inexoravelmente, como numa telenovela: os bons ganham aos maus. Os R.E. solidários atingem o derradeiro nível, inacessível aos “bichinhos glutões”.

Os R.E. amantes dos jogos de computador já estarão, certamente, a perguntar pela estratégia. Ora, aqui vai: aos R.E. solidários não basta sê-lo. Mais que “românticos marginais”, é preciso que hajam como “românticos conspiradores” e introduzam vírus no disco rígido.

***“Sou livre, faço o que bem me apetece e quero, coisa que
muitos dos grandes deste mundo e os prelados vestidos de
púrpura não podem dizer”*** (Thomas More)

Arriscarei afirmar que há uma “reforma” silenciosa (não-virtual) a acontecer um pouco por toda a parte. Sempre a começar, inesperada, marginal, inédita...À semelhança do “jazz, nasce a todos os instantes – para quem o inventa (ou reinventa). Está sempre no princípio”. Os Românticos da Educação estão “na contra-mão da História”, mas aprendem a surfar o dilúvio de lixo cultural em que a sociedade e a Escola se afundaram.

Obrigado, amigo Ademar, pelos “inícios” colhidos nos encontros de Sábado, enquanto a “Pipa” e o espírito de Charlie Parker sobrevoavam os comoventes *rendez-vous* de românticos que reinventam futuros para o Francisco, para o Henrique e para os filhos dos nossos filhos.

Os critérios da Alice

Lewis Carroll pôs a Alice à conversa com o Gato:

“Alice - *Podes dizer-me, por favor, que caminho hei-de seguir a partir daqui?*”

Gato - *Isso depende muito do sítio aonde queres chegar.*

Alice - *Não me preocupa muito onde vou chegar.*

Gato - *Então não interessa por que caminho hás-de seguir.”*

Na astrologia oriental, por acaso ou talvez não, também sou “gato” (um dos doze animais de Buda, entenda-se...). Também por acaso ou talvez não, uma Alice ansiosa (que não vive no *País das Maravilhas*) me telefonou. Concluídos os preliminares – “*desculpa estar a incomodar-te*”, “*sei que o teu tempo é pouco, mas...*”, “*desculpa só te telefonar quando estou com problemas*”, etc. – lá foi directa ao assunto:

- “*Olha Zé, meteram-me numa equipa incumbida de elaborar “critérios de avaliação”. É mais uma chatice por culpa do despacho trinta. E, agora, com esta coisa das competências, é mais difícil saber-se quando se deve dar um 2 ou um 3, não é?...*”

E *patati e patata*, esgotada a retórica da praxe, compreendi que a Alice não estava interessada em elencar critérios de avaliação, mas em estabelecer patamares criteriosais que dessem aos seus colegas alguma segurança em mais uma sessão de pregões, no conselho de turma de fim de período lectivo, que já se avizinhava. E eu, que até já tinha decidido não contribuir mais para *este peditório*, dei por mim a compadecer-me da angústia da Alice, provavelmente por efeito dos eflúvios natalícios.

Lá fui adiantando que definir “critérios de avaliação” não é o mesmo que ordenar “critérios de classificação”, que a *avaliação* é um conceito mais vasto do que o de *classificação*, que a *avaliação* procura a posição do indivíduo relativamente a ele próprio, a objectivos e, por vezes, a um grupo, para identificar dificuldades, apontar soluções, para regular, facilitar e melhorar a aprendizagem, enquanto que a *classificação* determina a posição do indivíduo para o comparar com uma norma estabelecida, ou com posições obtidas por outros indivíduos. E por aí adiante... E nem a macei com o explicar da distinção entre grandezas qualitativas e grandezas

quantitativas, entre variáveis discretas e variáveis contínuas, como se impunha para uma cabal distinção entre escalas.

- “*Pois... pois... está bem... Mas o que eu quero é orientação para fazer os critérios. Quando posso dar um 2 ou um 3*” – interrompeu a Alice, mandando às malvas o sapiente arengar.

Vítima da tradição, a Alice sinonimizava avaliação e classificação, confundia rigor com raciocínio quantitativo. Estrategicamente, recuei o discurso para o registo do menor esforço: Na avaliação sumativa, a Alice não precisava quantificar e, dado que os juízos sumativos assentam em critérios para cada dimensão curricular, ela poderia fazer avaliação sumativa e *não atribuir uma classificação*, assim como seria possível classificar sem fazer avaliação sumativa.

- “Está bem, Zé, és capaz de ter razão, mas o que é que eu vou apresentar aos meus colegas, nas reunião? Eles não são complicados como tu!”
- “Diz-me o que queres dizer com o ser complicado.” – *devolvi*.
- “Tu sabes o que eu quero dizer. Eles só querem saber como hão-de dar as notas. Não se preocupam com essas coisas,”

Não dei réplica às “*coisas*”. Fiz-me sonso e contra-ataquei:

- “*Diz-me lá de que dados dispõem os teus colegas, para poderem dar as notas.*”
- “*Temos as notas dos testes e mais algumas coisas...*”

Como voltávamos às “*coisas*”, quis saber quais, mas a Alice titubeou, terminando a não-

-explicitação das “*coisas*” num acto de contrição:

- “Eu sei que sou uma chata, mas é como se cortássemos o programa às fatias e depois as puséssemos numa folha...Pode estar mal, mas...”

Poupei-a ao arrependimento e reatei o diálogo:

- “*E quantos testes fizeste neste período?*”
- “*Só dois, porque o Conselho Executivo diz que não há dinheiro para mais fotocópias.*”

Senti que poderia fazer a minha boa acção diária. De modo que lhe fiz compreender que um teste determina o grau de desempenho relativamente a competências específicas e *não-substituíveis*. Por exemplo, o *não saber o que são números decimais* não pode ser substituído por *saber multiplicar*; o *saber o que são seres vivos* não pode ser substituído por *saber o que são serviços públicos*. Maeuticamente, questioneei:

- *Por exemplo, um 14 num teste é um 14 relativamente a quê? A um objectivo? A um conjunto de objectivos?*
- *Eu sei lá!* – respondeu a Alice – *“Na faculdade nunca me falaram disso.”*

A acreditar naquilo que desabafou ao telefone, da formação contínua nem quer queria falar. Só lá ia *“pelos créditos... e pelos cabelos.”* (Alice dixit)

Sob o pretexto de completar a pré-dica suspensa, fui dizendo à minha amiga Alice que a indicação de valores (40%, 18 valores, 112 pontos...) servirá para enfeitar testes, mas pouco ou nada serve as intenções de uma avaliação sumativa. Não diz *o que o aluno aprendeu*, informa (e mal) *o quanto aprendeu*. Os testes, por si só, não fornecem indicadores fiáveis. Ela confessou que não sabia o que fazer, mas (que remédio!) lá teria de preencher as pautas, no fim do período. Ela e os outros professores que não se preocupavam com *“coisas”* de somenos importância.

Para abreviar, condensarei o teor da conversa. Com infinita paciência, fiz ver à minha amiga Alice que, numa escala de 1 a 5, um ponto, algures entre 2 e 3, é diferente dos outros. Esta escala considera dois níveis negativos e três níveis positivos. Entre 2 e 3 temos uma situação de critério (o mínimo relativamente às aprendizagens pretendidas). Mas que critérios podem ser estabelecidos para uma escala ordinal, partindo de resultados quase exclusivamente extraídos de testes de papel e lápis? É possível transpor os dados de uma escala intervalar para uma escala ordinal, mas não é aconselhável. Muito menos o será no final de um período ou ciclo e para todas as competências requeridas aos alunos. Um 5 não me diz quanto um aluno sabe mais do que aquele que teve um 4, ou o que sabe que o de 4 não sabia. É uma mera ordenação sem qualquer significado.

Aprontei a estocada final. Ainda com a Alice supostamente do outro lado do fio, fiz a síntese e a moral da história. Que, no tempo da *“escola selectiva”*, a essência do sistema de avaliação era a classificação. Que, agora, esta se transformou num óbice à mudança na avaliação. Que não é possível reter um aluno apoiando a decisão numa mera escala ordinal. E que a questão não reside em *“reter”* ou *“não reter”*, mas em *aprender* ou *não ter aprendido* determinado objectivo, ou conjunto de objectivos (ou competências...).

Aqui chegado, já nem os sussurros *hum... hum...* com que sublinhava, de quando em quando, a professoral exposição, se faziam ouvir. A Alice *não tugia nem mugia...* Apurei se ela ainda estaria do outro lado do fio.

- *“Estou, estou. Continua.! Diz lá! – devolveu a Alice, indisfarçavelmente contrariada –*

“Estou a tentar seguir o raciocínio...”

Em nome da razão, não prolonguei o pedagógico suplício, e a Alice aproveitou a interrupção:

- *“Estás para aí com esses pormenores todos mas, há uns anos, até houve um professor que teve a lata de me dizer “ó colega, dê lá o 3 ao rapaz, para ele passar!” E eu lá dei, mas o aluno nem um 2 merecia, fica sabendo!”*

Por acreditar na inteligência dos professores e na da Alice, em particular, derivei:

- *“Ó Alice, tu leste o que dizia o Perrenoud, há dias, no “Público”?”*
- *“Não, não li.”*
- *“Ele dizia que “é preciso mudar a forma centenária como a escola se organiza, pois os professores e os alunos perdem o seu tempo uma escola assim organizada”.*
- *“Não estou a perceber onde queres chegar...”*
- *“Ó Alice, porque não se interrogam as escolas sobre o modo como estão organizadas? Por que continuam “organizadas de uma forma centenária”?”*

A Alice respondeu que “sempre foi assim” e amuou. Eu apenas lhe dirigi uma última pergunta:

- *“Se tu já percebeste que fazer e afixar pautas com números é pura perda de tempo e de energias, porque continuas a fazê-lo?”*
- *“Isso não interessa. O que queres que eu faça, se estou sozinha? Se para lá vou falar destas “coisas” ainda me chamam maluca!...” – rematou a Alice – “O que eu quero é que me ajudes a resolver esta “coisa” dos critérios”.*

Tempos sombrios

“Um homem faz o que deve fazer – apesar das consequências pessoais, apesar dos obstáculos, perigos e pressões – e é essa a base de toda a moralidade humana”

(John F. Kennedy)

Conheci o Miguel num congresso de professores tão fraterno e participado como há muito não via. Este exímio contador de histórias falou de um navio à deriva, cuja tripulação adoecera por falta de água potável. O telegrafista lançava sucessivos apelos: “*S.O.S., precisamos de água!... S.O.S., precisamos de água!*” Até que um outro navio lhe respondeu: “*Enchei os tanques com água!*” Sequioso e angustiado, o telegrafista repetiu o lancinante apelo: “*S.O.S., precisamos de água!*” Então, a tripulação do outro navio completou a mensagem: “*Enchei os tanques com água!... Estais a navegar em água doce.*” Enquanto o Miguel aludia metaforicamente aos que adoptaram o manual da sobrevivência digna – o manual dos que sabem que *navegar é preciso* e dos que não se deixam morrer de sede à beira da água – dei por mim a evocar viajantes solidários que, numa certa escola, navegam o sonho de ajudar as crianças a serem pessoas mais sábias e felizes. Quase a desembarcar num porto de saudade, estou convicto de que a viagem valeu a pena. E de que a nova tripulação há-de manter o rumo, há-de segurar o leme, sempre que os ventos não soprem de feição.

Os novos navegantes protegem as crianças do naufrágio nas marés da ignorância. Ajudam-nas a decifrar o ABC da guerra e da paz. Na Geografia, as crianças aprendem que a palavra “*assassínio*” tanto pode ser escrita com um *A* de Afeganistão como com um *A* de América. Na Língua Inglesa, as crianças aprenderam que o adjectivo “*bad*” pode ser escrito com um *b* de Bin Laden, mas também com um *b* de Bush. E, num *re-ligare* curricular essencial, as crianças aprendem que a palavra “cultura” começa com um *c* de Cristo e de Corão. (Subitamente, percebi que tenho no computador um autocorrector fundamentalista. Não reagiu ao termo Cristo. Mas, logo que digitei a palavra Corão, sublinhou-a a vermelho.)

Vivemos tempos sombrios, tempos de intolerância, de “fundamentalismos”. Aproveitando marés de ignorância e despeito, os “fundamentalistas” do dito “ensino tradicional” retomam as tentativas de assassinar o sonho. Atiram-se com inquisitorial fúria contra o que não conseguem entender, mas que os perturba.

Em tempos sombrios, a sanha “fundamentalista” encontra eco numa certa comunicação social sedenta de escândalos e que dá guarida a processos de difamação. Sempre foi assim. Os projectos estão sujeitos à erosão do tempo e das conjunturas. Desde que me lembro de ser professor, assisti a dois ciclos de ignomínia e confusão. E, como não há duas sem três... Os adeptos do chamado ensino “tradicional” ainda não terão entendido que há mais que um modo de aprender e ensinar? Ainda não perceberam que, se do Médio Oriente à América do Sul, a intolerância, a guerra e a fome assassinam milhões de Einsteins de tenra idade, no mundo dito civilizado, a Escola mata prematuramente outros tantos? Ainda haverá quem insista em estéreis processo de adestramento cognitivo, no acumular de aprendizagens desconexas e abstractas coladas com cuspe e mnemónicas? Ainda haverá quem transforme o acto educativo numa corrida de obstáculos vencida à força de copianço nos testes e da parasitagem de “trabalhos de grupo”?

Sabemos ao que nos conduziu um ensino “tradicional” unicamente centrado no ensino da Língua e na Matemática. As escolas “tradicionais” (quase todas?!) já nem os programas de Língua Portuguesa e Matemática ensinam. O modelo moral da escola dita “tradicional” aliena o aluno e produz efeitos negativos na personalidade e no desenvolvimento das crianças. Mas a falência do modelo não significa que seja necessário o seu total abandono. O “tradicional” tem as suas virtudes. Não se poderá descurar, por exemplo, o papel da repetição e da memória. Nem se estabeleça falsas dicotomias entre “tradicional e moderno”, entre “conservador e inovador”, pois o “aprender a ler, escrever e contar” não é incompatível com o aprender a pensar, com o aprender a ser, nem com o aprender a aprender os outros.

Alguém escreveu (não me lembro onde li...) que os engenheiros que conceberam as câmaras de gás e os médicos que coordenavam o genocídio nos campos da morte nazis andaram na escola “tradicional” e foram “bons alunos”. Acrescentaria que Milosevic e Le Pen também por lá andaram e que Hitler aprendeu a ler, escrever e contar. Janusz Korszak, que foi professor e pereceu nas garras da besta nazi, escreveu: “a escola é um pobre comércio de medos e ameaças, boutique de bugigangas morais, botequim onde é servida uma ciência desnaturada, que intimida, confunde e entorpece.” Se não tivesse acabado os seus dias num campo de extermínio, se lhe fosse concedido chegar aos nossos dias, não precisaria de retirar sequer uma vírgula à sua frase, para que ela se mantivesse actual.

Em tempos sombrios, como os de hoje, os “fundamentalistas” da escola “tradicional” (os que não admitem mais do que um modo de fazer escola) suspendem a hibernação de tempos luminosos e revelam o seu ódio à diferença. Aqueles que, no seu tempo, se aperceberam do

cheiro nauseabundo da decomposição da escola “tradicional” e ousaram reinventá-la acabaram vítimas da ignorância e da maldade. Pestalozzi foi humilhado. Tolstoi assistiu impotente ao encerramento da sua escola, por ordem do czar. Ferrer, que acreditava ser possível colocar humanidade no acto de aprender e ensinar, foi perseguido e executado no dealbar do século XX. O Estado Novo não partilhava dos ideais da Escola Oficina, e Adolfo Lima conheceu as agruras do Tarrafal. A lista é extensa e o drama continua. Para que conste, neste cantinho da Europa Comunitária do século XXI, a “caça às bruxas” continua.

Aires Gameiro diz-nos que *”só os inconformistas com poder criador ajudam, em cada época, a quebrar algemas da sociedade, injustiças e cegueiras, que não deixam ver os outros como pessoas”*. Mas são raríssimos os que se arriscam no submundo das escolas e salas de aula onde a mudança necessária se processa, porque a mediocridade e a maledicência espreitam em cada esquina e o seguro morreu de velho...

Nos tempos sombrios que atravessamos, deveria ser atribuído um subsídio de risco aos professores que arrisquem defrontar o “fundamentalismo”. Nos tempos sombrios que se adivinham, deveria ser instituído um santinho padroeiro que protegesse as escolas com aspirações de mudança das investidas dos seus detractores. Aquando da primeira apresentação da Nona Sinfonia de Beethoven, os “tradicionalistas” chamaram “aberração” ao último dos seus andamentos. O “inovador” trecho que hoje é conhecido como “Hino da Alegria” – e que abriria caminho às “inovações” de Mahler – foi repetidamente censurado. Nesses tempos sombrios, os detractores do génio opunham-se a que se cantasse que *“o Homem é para todo o Homem um irmão”* e que *“a alegria é a filha querida dos deuses”*. Mas, como diria o Rubem, se o optimismo é da natureza do tempo e a esperança é da natureza da eternidade, sejamos esperançosos, saibamos resistir. Atrás de tempos sombrios tempos claros hão-de vir.

Índice

Mais algumas histórias	2
<i>A pedagogia do abraço</i>	3
A casa do filho	6
<i>A camioneta da Esperança</i>	9
<i>“ET”</i>	11
O Bino Bouças	14
O <i>“elo mais fraco”</i>	17
Pecar por omissão	20
O burro do Manel Pândego	24
Carta de Viena	28
<i>“Eu, com esta idade, nunca tinha visto nenhum!”</i>	30
<i>“Si vivi vicissent qui morte vicerunt”</i>	32
<i>“A minha escola é uma prostituta”</i>	35
E agora, Pedro?	37
Flexibilizações	40
Sozinhos na escola	43
A escola é um lugar onde os professores podem aprender	47
A colher do açúcar	49
<i>“Não sei se já ouviram falar de mim...”</i>	51
<i>“Licenciados em engenharia de caudas de cão perdigueiro”</i>	54
Investigação virtual	57
Aferições	59
<i>“Não é do âmbito desta disciplina”</i>	62
Todo o tempo do mundo	65
<i>Made in China</i>	67
<i>“Bird still fly”</i>	71
Os critérios da Alice	74
Tempos sombrios	78