

*Pequeno Dicionário  
dos  
Absurdos da Educação*

José Pacheco

## *O porquê de mais um dicionário (à guisa de prefácio)*

Como o tempo passa! O milénio quase completou uma década. E já passou mais de um ano sobre o dia em que entreguei um macinho de cartas a uma Alice, que, entretanto, aprendeu a ler. E que não pára de me pedir contas de uns termos eruditoídes que eu deixei escapar no calor da narrativa – razão primeira deste dicionário.

Não lamento as horas de falatório com a Alice – afinal, para que servem os avós? – e, como todo o avô que se preza, gostosamente me penitencio do recurso a vocábulos mais elaborados e esclareço o sentido das passagens mais rebuscadas das cartas.

Para um avô ávido de um pretexto para uma boa conversa de avô para neta, é delicioso tê-lo, assim, à mão de semear. Os nossos diálogos são como um semear de palavras que encurtam o fosso geracional e me permitem continuar a aprender com a Alice, consciente de que um avô jamais chegará sequer a intuir mistérios que os netos hão-de desvendar.

Escrever para adultos é fácil. Difícil é explicar a uma criança – em linguagem de gente, claro está! – o sem-sentido da Escola que tivemos até ao princípio deste século. Relendo as cartinhas com a Alice, juntei-lhes algumas notas de pé de página pretensamente clarificadoras. Até cheguei a ensaiar a feitura de um glossário. Acumulei tantas e tão díspares explicações, que deliberei reuni-las em volume, aceitando o desafio que um amigo me colocou: o de elaborar um pequeno “Dicionário de Absurdos”.

Como é fácil de ver, tratar-se-á de uma obra monumental, dada a quantidade de entradas possíveis. Conclusão óbvia: este não poderá ser um empreendimento solitário. Darei à estampa o primeiro volume. E estou a pensar convidar alguns amigos que, nos conturbados tempos do princípio deste século, açoitavam os ancestrais hábitos de uma Escola autista e obsoleta.

Dessa Escola restam somente vestígios. Mas a Alice é uma jovem avisada e previdente. Quer tirar tudo a limpo, não vá o diabo tecê-las. Num dos muitos anos de estudos que ainda terá pela frente, poderá sair-lhe ao caminho um mestre fóssil, como o vizinho do rés-do-chão, professor na casa dos cinquenta e nostálgico *“dos tempos em que a escola era escola, do tempo em que se aprendia a ler e a fazer contas de dividir por dois algarismos logo na segunda classe”*...

A Alice parece uma máquina de fazer perguntas: Mas porquê, avô? Porquê?

A Alice faz as perguntas fundadoras de qualquer reflexão sobre a Escola. Perguntas que, em recuados tempos, poucos ousavam fazer, por quase todos se terem esquecido de que também foram crianças, que também passaram pela idade dos porquês.

As perguntas da Alice são perguntas do senso comum, que não deixam de ser perguntas de bom senso. A pequena não se cansa de me interpelar sobre usos e costumes. Não lhe escapa mesmo nada. No intervalo da manhã de Sexta-feira, escutou uma conversa entre professoras (“por acaso”, segundo ela me disse) e sobressaltou-se com uns zunzuns...

- Ó avô, é verdade que, no teu tempo, as escolas tinham campainhas penduradas nas paredes?

- É verdade, Alice.

- E para que serviam as campainhas?

Como se poderá explicar a um ser inteligente como a Alice o que não tem explicação? Poderia a Alice acreditar que, nas escolas de antigamente, alunos e professores andavam a toque de campainha? Será possível que a Alice entenda as razões pelas quais havia um toque para ir para a aula de Matemática, outro toque que mandava ir para a aula de Ciências, outro toque que reencaminhava corpos para uma aula de Inglês, e por aí adiante...? Pensando em voz alta, murmurei a palavra “aula”. Ó palavra que disseste!...

- O que eram “aulas”, avô? – disparou a Alice.

- Eu depois, explico... - respondi, tentando ganhar tempo, pois não estava certo de conseguir explicar à Alice o sentido de velhos artefactos como “aula”, “tempo lectivo”, “carga horária”...

- Está bem, tu depois explicas. Olha que eu não me esqueço! Mas juras que é mesmo verdade que, quando as campainhas tocavam, os meninos tinham de entrar, ou sair, ou chegar, ou ir embora...?

- É verdade, Alice.

- Mesmo que não lhes apetecesse? – replicou.

- Sim. Mesmo que não quisessem. Mas não vês que isso era antigamente, minha querida? Não vês que na tua escola já não é assim?

- Pois... mas eu ouvi dizer que ainda há algumas escolas onde...

- São poucas, que eu sei. Sossega!

E para lhe aquietar o espírito, contei-lhe um episódio recente, cujo protagonista é a prova viva de que, se não desistirmos de pensar que os professores são pessoas inteligentes, os milagres acontecem. Como podereis ler, mais adiante, neste pequeno dicionário, a par de outras crónicas que o compõem.

# *Alfabetização*

O “Aurélio” diz-nos ser “*acto, efeito, modo, ou processo de alfabetizar (-se)*”.

## **No tempo da “tia tapa o pote”**

Aos dois anos de idade, a Alice lançou-se na senda das descobertas do linguarejar. E eu, avô babado não me cansava de espreitar a pimpolha. Espantava-me e divertia-me com as suas generalizações. Encorajava-a, incitando-a ao diálogo, desafiava a sua criatividade com socráticas subtilezas:

- A Alice é a netinha do avô?
- É.
- Sabes quem é a netinha do avô?
- Sabo!

Talvez revendo-se num outro lado de um freudiano espelho – eu sei lá! – o certo é que a Alice me retorquia numa lógica implacável e zurzidora de ortodoxias gramaticais.

- O que é isto? – perguntava-lhe, apontando as mãozinhas do irmão Marcos.
- Ito é as mãos do minino!

Reaprendi a gramática do bom senso, compassivamente anotando os absurdos que a Alice, sem o saber, denunciava, os mesmos absurdos que os adultos de então não conseguiam identificar. Reaprendi com os sábios arabescos linguísticos da minha neta muito daquilo que eu tive de desaprender quando, um dia, quis ser professor. E vieram à memória episódios que ouvi contar, quando ainda exercia essa maravilhosa profissão.

Parece que foi ontem, e já lá vão tantos anos! Era no tempo do hegemónico método analítico-sintético por alguns chamado fónico, Um tempo distante, em que o “p” e o “t” eram aprendidos através da repetição soletrada de frases de alto gabarito intelectual do género: “a tia tapa o pote”, “a tia é tua”, “é a tua pua”.

Nesse tempo, como na actualidade, algum pai, em seu perfeito juízo, se lembraria de repreender o filho, no momento em que este balbuciasse a primeira palavra? Estou a ver o pequeno a exclamar “papá!”, e o zeloso progenitor a corrigi-lo de imediato:

- Não se diz papá! Diz comigo: “um pê e um a... pa; mais um pê e um a... pá”. E, agora, diz tudo pegado: “papá”. Assim é que está bem!

O leitor considerará ridícula tal descrição. Tem toda a razão, mas era assim que se aprendia a ler nas escolas daquele tempo. Tudo passava pela soletração, apesar de

alguns episódios terem propiciado suficientes pretextos para interpelar absurdos e efectivar uma revisão metodológica.

Recordemos o daquela professora que, pretendendo ensinar o ditongo nasal “ão” e o seu plural “ões”, exibiu uma gravura, a apontou e disse para a turma:

- Ora vamos lá! Quero toda a gente a ler esta palavrinha!

E toda a turma, num coro estridente, soletrou:

- Por...co!!!

- Não é porco. É leitão!!! – gritou a mestra.

Sem comentários, passemos a um outro episódio exemplar. Numa escolinha da Ilha da Madeira, a professora pretendia ensinar a consoante “b”. Desenhou no quadro negro um tubérculo mal amanhado a que os insulares dão o nome de “semelha”. Porém, a mestra escreveu por debaixo da tosca figura a palavra “batata”.

- Vá lá, menina! Ora lê!

A aluna fitou demoradamente o desenho. Depois, voltou o olhar para a impaciente mestra.

- Estás espera de quê? Levanta-te e lê!

A pequena levantou-se, mas deitou os olhos ao chão.

- Ó minha grandessíssima burra! Tu não sabes que estamos a dar o “b”? Vê-se logo que não estudaste a lição em casa!

A miúda tinha estudado a lição. E, por isso mesmo, hesitava. Porque *a bota não dava com a perdigota*, como adiante iremos ver...

- Nunca comeste disto? – insistiu a professora, apontando para aquilo que, para um adulto alfabetizado, deveria ser a representação de uma batata - Nem assim, minha burra?

Abra-se um justo parêntesis para referir que, no século passado, expressões como “ó minha burra”, “ó minha besta”, “ó meu anormal”, eram ternamente utilizados por alguns professores como recursos pedagógicos, à míngua de conhecimento de elementares conceitos como o de “reforço positivo”, que tinham ficado confinados aos testes de Psicologia da Educação parcimoniosamente copiados e esquecidos. Mas, porque provas e respectivas cábulas são coisas do passado da formação de professores, retomemos a descrição do episódio.

A concretização do plano da aula (para quem não seja desse tempo, diga-se que os “planos de aula” eram também apetrechos usados nas escolas, no século XX), estava

comprometido. A professora havia destinado cinco minutos para a “motivação” e outros cinco para a “introdução do novo vocábulo”.

Só mais um parêntesis para dizer que não poderei aqui explicar o contido entre aspas, dada a inverosimilhança com que estes artefactos da proto-pedagogia se apresentam no nosso tempo. Retomemos, pois, a narrativa.

A mestra aprimorou-se na criatividade posta na invectiva:

- Ó minha parva, tu senta-te, que já me deste cabo do plano, e já nem te estou a ver bem!

A “parva” sentou-se aliviada.

- Já vi que dali não há-de sair nada. Diz lá tu, ó Toninho! O que é que está aqui escrito? O Toninho era o “inteligente” da turma. Era um miúdo grave e delicado. O ternurento diminutivo usado pela professora ficava-lhe a matar. Também lhe assentava como uma luva o cognome de “Mete Nojo”, que o Nelo das Fajãs havia inventado e que a turma, unanimemente, adoptou.

Filho do senhor engenheiro agrónomo, seria evidente para a mestra que o Toninho reconhecesse o tubérculo e soletrasse a preceito “ba...ta...ta”.

- Diz lá, Toninho, o que aqui está escrito.

- Semelha, senhora professora. – disse o Toninho.

Foi então que a professora nada e criada no Portugal Continental se apercebeu de que, na véspera, havia almoçado semelhas com bacalhau, pensando comer batatas.

## *Ambiente*

Vem do latim *ambire*: andar à volta de, cercar, rodear. Depende daquilo que as pessoas fizerem das circunstâncias. Como adiante se verá...

### **No Dia da Árvore**

Na porta do banheiro de uma famosa confeitaria, estava pendurado um dístico: “Por favor, não urine no chão, nem no cesto dos papéis”.

O inusitado apelo avivou memórias, devolveu-me a indelével imagem do Cassiano, cábula e decano dos alunos, urinando contra as paredes dos sanitários da sua escola, incitado pela algazarra de outras boçais criaturas. Decorridos quase cinquenta anos, as suas estridentes gargalhadas ainda ecoam, violentas, nos meus ouvidos.

Entrei numa faculdade. No hall de entrada, estava afixado um imponente cartaz: “Salvemos a Amazónia”. Em letras mais pequenas, apelava-se a uma intervenção cívica que pudesse atenuar a sanha destrutiva dos que dizimavam a floresta. Em letras ainda mais pequenas, uma nota: “ao pouparem papel, estarás a ajudar-nos nesta campanha”.

Segui pelos corredores da faculdade. Estavam repletos de expositores. Cartazes caíram ao chão e eram pisados por quem passava. Desemboquei no bar. Algazarra, lixo, café, refrigerante e outros líquidos não identificados escorriam do balcão para o chão...

Na sala dos professores, observei um cesto atafalhado de papel. As folhas estavam impressas apenas de um lado. Metade das folhas estava em branco, mas estavam amarrotadas, sujas, inutilizadas.

Evoquei uma escola que eu bem conheci, onde os alunos aproveitavam o papel até ao último milímetro e colocavam na caixa das folhas de rascunho aquelas folhas que só tinham sido utilizadas de um lado. Recordei o gesto de um pai que, certo dia, foi oferecer a essa escola duas resmas de papel, porque “tinha visto o filho a fazer os deveres num papel usado e pensava que a escola estava a passar por dificuldades”. Quando lhe foi explicado, esse pai entendeu que a prática de reutilizar papel não se ficava a dever a dificuldades... Ficou sabendo que o seu filho tinha adquirido competências de educação ambiental. Competência é saber em acção e o filho tinha transformado comportamentos em atitude.

Nas minhas deambulações pelas escolas, escuto desabafos de professores que, sem descurarem o bom desempenho dos seus alunos no domínio cognitivo, também se preocupam com o atitudinal:

*Diga lá se nós não devemos estar desanimadas! As nossas crianças descobriram ninhos de morcegos nas entranhas de uma velha árvore por detrás da escola. Com elas, fizemos um projecto, para conhecer a vida dos morcegos e cuidar da árvore que era a sua casa. Chegou o “dia da árvore” e nós lá fomos com os alunos para uma tarde de observação. Quando chegámos ao lugar onde deveria estar a árvore só vimos restos de ramos cortados e raízes arrancadas. Diga lá se nós não devemos estar desanimadas!*

*O que aconteceu? – perguntei.*

*A directora, quando soube da descoberta dos alunos, pensou que “as crianças poderiam tentar subir à árvore e cair”. Na manhã do “dia da árvore”, mandou cortar a árvore, que era a casa dos morcegos. E, enquanto isso acontecia, em todas as salas de aula, em cartilhas iguais para todos e todas abertas na mesma página, todos os alunos pintavam árvores de papel. Árvores todas iguais...*



## *Ano*

Foi definido como o intervalo de tempo correspondente a uma revolução da Terra em torno do Sol, o que equivale a 365 dias, 6 horas, 13 minutos e 53 segundos. Depois, foi inventado o ano bissexto, para corrigir excessos. E o ano lectivo foi criado não se sabe muito bem para quê...

### **“No ano de 1996”**

No comentário a uma das minhas crónicas, alguém escreveu (sem poupar na pontuação): “*Sem horários?!...*” E questionou: “*Quem der mais horas à escola com prejuízo da família é que é bom professor?*” Eu havia escrito que os horários são dispensáveis. Mas, para sossego dos críticos, acrescentarei que os professores da Ponte “não dão mais horas à escola”, muito menos “em prejuízo da família”.

Horários de padrão único são aberrações. Há muitos anos, escrevi: não gosto de professores missionários, mas também não gosto dos demissionários. Este trocadilho resulta do cansaço que eu sentia no tempo em que a Ponte não podia escolher os seus professores. Quando os “concursados” chegavam, a sua primeira pergunta era, invariavelmente esta: *Quais são os meus dias livres?*

Nas escolas por onde tinham peregrinado, esses professores tinham um horário atribuído. Nesse horário, havia manhãs, tardes, dias livres de actividade docente. Na Ponte, nada disso havia. Os dias eram todos “livres”...

Onde houver horário e livro de ponto não há professores autónomos. A autonomia de uma escola é incompatível com mecanismos de poder vertical e de controlo uniforme do tempo. Se eu quisesse recorrer à teoria, poderia evocar a cronobiologia. Se quisesse apelar para o exercício do bom senso, reafirmaria a evidência de cada ser humano ser único e irrepetível, dotado de um ritmo específico de aprendizagem. Direi somente que não existe um só modo de fazer escola. E que os horários de padrão único apenas poderão ser legitimados pela cultura de dependência, autoritarismo e demissionarismo, que empesta muitas escolas.

Porquê um tempo de cinquenta minutos para estudar matemática e outro tempo de cinquenta minutos para estudar ciências? Cinquenta, sessenta, noventa minutos, para qual aluno?

Quando um aluno da Ponte me perguntou por que razão as aulas em outras escolas duravam cinquenta minutos, eu respondi que não havia razão alguma, que eu havia feito essa pergunta a muitos professores que dão aulas de cinquenta minutos e que eles não souberam responder. É porque é, e... pronto!

Antigamente, a contestação dos demissionários surgia num registo mais pueril. Dizia-me uma professora: “Isso de não haver horários aonde nos levaria, colega?” Antigamente, havia gente que, por mais que se explicasse, não entendia. Por isso, trago à colação um episódio que testemunhei, já vai para dez anos.

Uma escola que se inspirou no projecto da Ponte, não para o copiar, mas para se melhorar, apresentou uma comunicação num congresso. Fui assistir. Gostei: quem fez a palestra não foi um professor, mas um aluno dessa escola. Quando o jovem de oito anos referiu que, na sua escola, não havia horários iguais para todos, nem séries (anos), nem o conceito de ano lectivo, foi interpelado por um professor da universidade onde decorria o congresso:

*Não acredito! Como é possível não estar colocado num 3º ou 4º ano!*

O miúdo contestou: *O senhor não entendeu. O que eu disse foi que na minha escola não se faz como em outras, não se divide os meninos por turmas e por anos. Porque isso não interessa...*

O universitário cortou-lhe a palavra e atirou, num tom a roçar o cinismo: *Está bem! Eu já ouvi essa ladainha. Vá lá! Diz em que ano estás!*

O moço respirou fundo e olhou na direcção do seu professor, como quem pergunta: *o que hei-de fazer desta criatura?* O professor encolheu os ombros. E o aluno que fazia a palestra respondeu: *O senhor não sabe mesmo em que ano eu estou?*

Triunfante, o universitário usou o imperativo com ênfase redobrada: *Não sei. Diz lá!*

O jovem obedeceu e disse: *Estou no mesmo ano em que o senhor está – no ano de 1996!*

## *Aposentadoria*

Esta palavra designa o estado de inactividade de alguém, que haja trabalhado, durante um determinado tempo, em serviço público ou privado. A dita pode ser compulsiva ou requerida. Na prática, pode ser prematura e vitalícia. Porém, ocorrem aposentadorias precoces, como veremos.

### *“Navegar é preciso...”*

O semestre já ia adiantado, mas as aulas de História da Pedagogia não desencalhavam da Antiguidade Clássica. A sebenta ia até ao Platão, mas a feminina intuição da Brígida guiava-me nas surtidas à biblioteca (que era mais um emaranhado de livros e teias de aranha), por atalhos de índices e bibliografias, até à exacta página ou capítulo.

Numa errância sem fim, bisbilhotávamos armários, passávamos as estantes a pente fino, em busca de novidades. Porém, a mão censória há muito dera sumiço a tudo o que fosse passível de afectar as mentes cândidas dos futuros professores. Até que, num fim de tarde de um Abril dos primórdios de setenta, se foi toda a gente embora e nós ficámos fechados na Escola do Magistério (já estou a ver os espíritos mais lúgubres congeminando aventuras, mas saibam os maliciosos que nunca a nossa relação confundiu a comunhão intelectual com a tentação de partilharmos algo mais).

Ao fundo de um armário de que se perdera a chave, encontrámos uns livrinhos que um apiedado censor terá poupado à devassa. Vagabundeando por páginas amareladas, ficámos a saber os saberes que nas aulas nos ocultavam. Convivemos com personagens até então desconhecidos: Faria de Vasconcelos, Ferrer... Horas a fio, devorámos as palavras dos avatares de uma "Educação Nova", que sobreviveu confinada a um conjunto restrito de experiências e que, no nosso tempo do Magistério (e muito para além do contexto histórico em que emergiram!) se mantinha actual.

Apercebemo-nos de que os nossos mestres se esforçavam por nos fazer crer que a intenção libertadora da Educação Nova não passava de uma utopia irrealizável. De posteriores surtidas ficou-nos a paixão por Erasmus e Fénelon, através dos quais iríamos chegar ao convívio de proscritos como Elise Michel ou Proudhon. Enquanto não se esgotava a pilha da lanterna, vasculhávamos febrilmente os armários empoeirados, tropeçávamos num Rosseau – que um dos nossos zelosos mestres cognominava de “espírito pérfido” – descobrindo que não teria sido o Emílio o inspirador directo da

Educação Nova, dado que, pelas nossas contas, entre o filósofo e o início do movimento mediaria mais de um século.

Ainda que, depois de feitas as contas – e nós, professores primários à antiga, que bem sabíamos fazer contas! – concluiríamos, ao cabo de muitas horas de furtiva leitura subtraídas às aulas de Legislação e de Didáctica B, que o Rosseau, que ficara a levedar cem anos, viria a ser recuperado nos primórdios do movimento da "Educação Nova", que tínhamos descoberto há uns meses.

A Brígida era a vedeta do curso. Desenvencilhava-se a preceito de trabalhos práticos e exames. Era apontada pelos seus mestres como uma *“promessa do ensino”*, diziam estar *“fadada para grandes voos”*. Foi a minha companheira de aventuras. Toda ela era sede de descoberta. Cheguei a adorar mais a Brígida que a Senhora de Fátima e nunca duvidei do idealismo que derramava. Mas a vida reserva-nos surpresas...

Acabado o curso, foi cada qual para seu lado, a cumprir o destino de educar as novas gerações. Reencontrei-a no fim dos anos setenta, nos corredores da antiga Direcção do Distrito Escolar. Conservava nos olhos resquícios da fegosidade de outrora e na boca um entusiasmo esmorecido. Após algumas palavras de circunstância, de ficar a saber que havia casado recentemente e que eu *“continuava o mesmo”*, quis saber novidades...

– *“Sabes, Zé, não sei onde ficarei colocada no próximo ano. Ando de escola para escola. Como professora agregada, não devo mudar o que quer que seja. Eu bem gostaria de pôr em prática aquelas coisas que aprendemos... Lembra-te?...”*

Lembrava-me... e era isso que me punha confuso. Também eu andara de escola em escola, também eu passara por cortes de gado adaptadas a salas de aula, também eu tivera turmas de mais de quarenta alunos. Mas isso não dissipara o sonho.

Os nossos caminhos voltaram a cruzar-se ia a Brígida nos 36 anos e já era professora efectiva. Desabafou:

– *“Ó Zé, eu sei o que estarás a pensar... Mas eu tenho filhos pequenos para criar! (Como se eu não soubesse! Como se eu os não tivesse!). Primeiro estão os filhos! Sobra-me lá tempo! Eu bem gostaria de entrar num projecto, mas tu não vês a vida que eu levo? Às quatro, ponho o meu Márcio na piscina. Às cinco e meia, a Marina sai do Instituto de Inglês e o meu marido, a essa hora, ainda está no escritório. Ele ainda me faz o favor de ir buscar os miúdos enquanto eu preparo o jantar. E, depois, uma casa dá muito trabalho. Eu tenho lá tempo para essas coisas! Lá para diante, quando eles forem mais crescidinhos, logo se verá.”*

Voltei a encontrá-la, à entrada dos cinquenta, uma mulher madura com alguns cabelos brancos mal disfarçados. Frequentava um curso de complemento de habilitações, *“daqueles que a gente só lá tem de ir um ou dois dias por semana e, assim, não se perde tanto tempo para subir de escalão”* (Brígida dixit). Nada lhe perguntei que a pudesse contristar. Mas ela foi directa ao assunto:

– *“Já sei o que me vais perguntar. Continuas a ser um lírico, mas eu já me deixei de fantasias. No nosso tempo, éramos novos, cheios de energia. Com o tempo a gente começa a amadurecer. O melhor é deixar tudo como está. No nosso tempo, o papel do professor era muito claro, tinha o conhecimento e transmitia-o conforme os meios que possuía. Os alunos que conseguiam acompanhar eram bem sucedidos, os que não conseguiam repetiam as vezes necessárias para aprender. E assim é que estava bem...”*

E rematou:

– *“Olha, agora, o que eu quero é ir para a aposentadoria. Agora, o que eu quero é sossego.”*

Confesso que, em nome dos velhos tempos do Magistério, o único sentimento que as suas palavras me suscitaram foi uma grande ternura. Naquela Brígida descolorida e vencida eu vi reflectida uma imensa legião de desistentes. Há-de gozar a aposentadoria até lá para os cem e há-de morrer em paz com a sua consciência.

Há já quase um século, Almada Negreiros dizia que, no tempo em que nasceu, todos os tratados que deveriam fazer mudar o mundo já tinham sido escritos. Só faltava uma coisa: mudar o mundo. Quando arriscaremos todos um “golpe de asa”? Quando partiremos todos do que somos para sermos algo mais? Sem prescindir do debate sobre a necessidade de mudança, quando mudaremos?

Não estou a sugerir um corte radical com a tradição, em nome de caprichos modernistas. Debaixo do Sol, não há coisas novas, mas feitas de uma nova maneira: *“non nova, sed nove”*. Tudo se transforma, assume diferentes contornos. O que não pode é haver mudanças no fazer sem uma concomitante transformação no modo de pensar...

No regresso a casa, abandonei-me a metafóricas lucubrações de auto-estrada. A Escola andou meio século como um barco à deriva e encalhou à entrada para um porto de promessas. Houve quem se amotinasse. Houve quem abandonasse a decrepita embarcação e empreendesse novos rumos. Mas há também quem continue a consultar velhas cartas de marear, indiferente ao impacto das ondas que destroçam o casco enferrujado. A Brígida finge indiferença (em nome dos velhos tempos, eu recuso acreditar que seja indiferente) perante o fragor das vagas contra um casco imóvel. Se,

entretanto, o que resta do casco agonizante não for devastado por uma qualquer tempestade, a Brígida repartirá o tempo de uma viagem parada entre o varrer do porão e umas braçadas na piscina da classe turística... enquanto não for chegado o almejado momento do desembarque.

Vim a saber, através de um amigo comum, que os ventos resultantes da intempestiva passagem da Brígida pelas primeiras águas estagnadas provocaram “ondas” e enjoos. A tal ponto que, ao invés de segurar o leme e de corrigir o rumo, a Brígida desistiu de navegar.

## Arquétipo

Significava, para Platão, a ideia pura, o modelo ideal da realidade sensível. O termo, que deriva do grego, designa um conceito reinterpretado por filósofos como Locke, Berkeley, Malebranche... Jung interpretava-o como símbolo herdado de um passado longínquo, que condiciona o inconsciente colectivo.

### Porquê?

Do outro lado do mar, vão chegando notícias do descalabro de políticos que devaneiam e de professores que se insurgem – nada de novo. Do lado de cá, as notícias não são melhores – é a triste sina habitual.

Há quase um século e meio, em “O Brasil e as colónias portuguesas”, Oliveira Martins referia-se à transferência da família real para o Rio de Janeiro como a origem dos males que afectam o Brasil. Talvez... mas eximir-me-ei a afirmações peremptórias, para não embotar de maus augúrios o ambiente festivo das comemorações dos duzentos anos da chegada da família real. Cingir-me-ei a factos que a história, inclemente, faz questão de recuperar do baú das velharias.

Em pleno século XIX, no jornal “O Repórter”, Oliveira Martins zurzia as medidas de política educativa de então, que em nada diferem das medidas de política educativa de hoje: *Tudo isto é uma miséria, tudo isto está pedindo ma reverendíssima reforma. A organização actual dos nossos estudos está abaixo da crítica. Encasquetar na memória rosários de abstracções incompreendidas é o acume da insensatez. Embrutecemos [os alunos] com um ensino que é uma hipótese apenas, no fundo da qual está uma grande ignorância de mãos dadas com bastante especulação.*

Surpreende a actualidade desta prosa... de 1888. Cento e vinte anos depois, as estatísticas produzidas no lugar de onde Cabral partiu dão-nos conta de défices acentuados na alfabetização, de elevadíssimas taxas de abandono escolar e de índices muito baixos de cidadãos que conseguiram completar o Ensino Secundário. Nas terras que Cabral achou, os jornais espalham a notícia de alunos analfabetos na oitava série, de abandono precoce e maciço dos estudos após a quarta série, do descalabro do ensino médio. Portugal e Brasil da Educação, países irmãos na desgraça.

A sintonia é total, agora, até mesmo em relação um acordo ortográfico que tanto custou a desencahar. Os políticos agem a reboque dos escândalos que a comunicação social

prodigamente propala (como se nada houvesse de bom na Educação, que pudesse constituir notícia). As decisões dos políticos visam, sem exceção, atenuar efeitos sem intervir nas causas. São inúteis exercícios de cosmética legislativa, que um sistema assente em viciosas rotinas se encarrega de burocratizar e perverter.

Desperdiçamos o nosso precioso tempo em debates bizantinos (Qual a melhor idade para aprender a ler? Organização em série, ou em ciclo? Escola de oito séries, ou de nove anos?). Insistimos em “dar aulas”, apesar da evidência dos estudos e dos rankings que, periodicamente, reafirmam que os professores ensinam mas os alunos não aprendem.

Os jesuítas eram mestres competentes, sabiam o que faziam. Nada consegue abalar a estrutura que deles herdámos. Exaurimos recursos, na sujeição a uma racionalidade caduca, reproduzimos um modelo que demonstrou eficácia, mas que se tornou obsoleto e condena ao insucesso sucessivas gerações de alunos e professores.

Um desses professores quis saber porque razão não havia séries na minha escola. Expliquei-lhe. Pessoa inteligente – como qualquer professor – ele entendeu as razões que levaram a Ponte a abandonar a segmentação em séries.

E por que há séries na tua? – perguntei. Ele respondeu com o silêncio e um sorriso maroto. Sosseguei-o: Não te preocupes. Já fiz essa pergunta a muita gente. Ninguém soube dar resposta. Se a procurares nos livros, não encontrarás uma única razão, nenhum fundamento a que possamos chamar “científico” para haver séries... *pero que las hay, las hay.*



# *Aula*

Tanto pode significar “sala onde se lecciona” como “lição”. E é suposto que, se o professor lecciona, uma aula servirá para que o aluno aprenda a lição. Porém...

## **O ritmo da aula**

Na mesa ao lado, uma mãe indignada queixava-se de o seu miúdo não querer ir para a escola, porque a professora lhe batia. Ao que parece, a mestra usava a régua como auxiliar de instrução. A senhora dirigiu-me a palavra. Eu respondi que não queria acreditar, que não considerava que fosse possível tal comportamento. Assegurou-me que sim, que tinha sido tal e qual me narrava. Procurei uma rebuscada explicação, para justificar tão estranho costume. Aleguei eventual desgaste psíquico da professora e que terá sido um incidente apenas.

*Não é isso, não, professor! É quase todos os dias. Só não bate quando vai ao café.*

*Se as professoras vão ao café é porque não têm café na escola – ripostei, em defesa da corporação.*

*O senhor não entendeu. As professoras vão ao café no tempo em que deviam estar a dar aulas. Ó professor, as escolas de hoje não são muito diferentes da que nós tivemos! A professora do meu filho até me faz lembrar a Dona Bertinha.*

Tangeram a minha corda sensível, e logo perguntei: *Quem é a Dona Bertinha?*

*Quem é, não. Quem foi!* – retorquiram os meus amigos, de quem a Dona Bertinha tinha sido mestra. E logo desfiaram uma história, que abreviarei, para não cansar o leitor.

Contrastando com a fineza de estilo de outras professoras do seu tempo – e com o perfil que o diminutivo poderia sugerir – a Dona Bertinha nutria ressentimentos face aos seus alunos e assumia-os. Quase no fim de uma carreira de mais de quarenta anos, a matriarca fazia questão de sublinhar que, quando morresse, *queria ir para o inferno, porque o céu deveria estar cheio de criançada*. A “criançada” fora culpada de uma queda, que lhe fez partir o fémur e passar metade da vida apoiada numa bengala. Este utensílio, presumivelmente utilizado no restabelecer do equilíbrio, foi recurso prodigamente utilizado *“no lombo dos pequenos diabretes, que a puseram assim”*.

Fique sabendo o leitor que era esse rude atributo que “fazia a diferença”. A Dona Bertinha era apontada como exemplo, unanimemente considerada a melhor de quantas professoras havia na região. Não porque o “seu método” fosse diferente do “método”

das outras professoras, mas porque, no ocaso da carreira – quando “a idade era um posto”, como gostava de realçar – era considerada como “*uma professora que se dava ao respeito*” (sic).

Não consta que se tivesse, alguma vez, questionado o “seu método”, porque “a letra com sangue entra”. E por convencimento de que o pior dos defeitos que um professor poderia ter era o de perder tempo a pensar. Durante mais de quarenta anos, a Dona Bertinha contou os dias que lhe faltavam para a “bendita aposentadoria”. E lá se foi, um dia, na paz dos simples, sem se ter apercebido da riqueza do pensar sobre o que se faz.

Entre a bengalada certa da Dona Bertinha e a disciplina de caserna imposta por docentes mais recentes distam algumas décadas e nenhuma alteração no estilo. Uma distância temporal despicienda, se considerarmos serem as mudanças em educação tremendamente morosas; uma decorrência de um “ensino tradicional” bem enraizado nos costumes.

Alguns amigos dizem-me que as aulas que dão já não são como antigamente e que, agora, as preparam cuidadosamente. Falamos diferentes linguagens. Eles falam-me de aulas “interessantes”. E eu não consigo entender como pode ser interessante escutar respostas a perguntas que ninguém fez.

Eu sei que há professores que preparam bem as suas aulas, que definem criteriosamente os objectivos, elaboram rigorosamente um plano e elaboram materiais auxiliares de ensino. Não duvido de que sejam profundos conhecedores do assunto que vão leccionar. Mas terão pensado bem para quem vão “dar a aula”? Se todos os alunos estão aptos a recebê-la? Se todos irão aprender no mesmo tempo, do mesmo modo, no mesmo ritmo? Dizem-me que as aulas de hoje são diferentes e melhores que as dadas antigamente. Mas “aula” não é coisa digna de ser melhorada, é coisa para ser questionada. Sem negar a pertinência de aulas, no modo de fazer escola que ainda temos, pergunto aos professores se haverá um só modo de fazer escola e se esse modo tem por recurso exclusivo a “aula”. E, aqui, é que a coisa se complica...

Respondem-me, inevitavelmente, que há outros modos. Mas, se lhes pergunto quais são esses outros modos, não respondem. Ou, se algo respondem, fazem-no por sabedoria de ouvido, ou desdenhando: “essas coisas não resultam”. Aí, eu pergunto se já utilizaram essas “coisas”, ou que coisas serão. Não respondem.

O meu amigo Manuel, bom professor à moda antiga, também me avisa:

*Ó Zé, deixa-te disso. Esses métodos não resultaram lá fora. Foi o que eu ouvi dizer. Portanto, eu cá vou dando as minhas aulinhas. Quem acompanha, acompanha. Quem*

*não acompanha... Só tenho um problema que quero que me ajudes a resolver. Tenho lá um aluno que faz muitas perguntas e que me quebra o ritmo da aula!*

Pois... o ritmo da aula. Sabem o que é? Nem eu.

## *Behaviorismo*

Este termo, consagrado na psicologia, tem origem no inglês (americano) *behavior*.

No behaviorismo, pressupõe-se que haja objectividade na observação dos seres humanos. E, também, que tudo se explica através de leis de interacção entre os humanos e seu meio. Mas será mesmo verdade que todas as relações e todos os comportamentos sociais são respostas a condições exteriores?

### *“Vermelho como o céu”*

Num belo filme, que dá pelo nome de “Vermelho como o céu”, um menino cego guia uma menina por corredores escuros. E uma metáfora de Saramago diz-nos que o grande crime é não cegar quando todos já são cegos. Do “Ensaio sobre a cegueira” ao “Ensaio sobre a lucidez”, Saramago não faz outra coisa que não seja lembrar-nos a tragédia edipiana, que nos fala daqueles que, tendo olhos, não vêem, e de cegos que conseguem ver. Em “Vermelho como o céu”, somente quando alcançam a saída da platónica caverna, a menina reassume a missão de conduzir.

Visitei uma escola, que me diziam ser “inclusiva”. Numa turma do quarto ano, encontrei um aluno “incluído”. Copiava frases escritas no quadro, tão lentamente que, no fim da cópia, a folha foi para o lixo – estava empastada em saliva, que escorria sem que ele a conseguisse conter.

No fundo da sala, o “incluído” tornou-se invisível. A professora explicou por que razão o “incluído” ali estava:

*Que quer que eu faça? Ele continua com o livro da primeira série. Com mais de trinta alunos já é difícil ensinar normais. Agora, põem-me um deficiente na sala. Eu nunca tive formação para isto. Não dá!*

*À impotência e frustração de professores junto o desespero dos pais:* Na hora de matricular é aquele abraço – “Nós vamos dar conta da sua filha” – mas, depois, a minha filha passa o tempo todo passeando pela escola, ou no fundo da sala. Tem treze anos, mas não sabe fazer a tarefa que a professora manda fazer em casa. Ela está no terceiro ano, mas tem o livro do primeiro ano e passa as aulas a fazer cobrinhas... A professora é muito simpática, mas... Quando a professora me disse que não sabia trabalhar com a minha filha, eu disse à professora que trabalhasse como trabalhava com todos os outros. Mas a professora disse-me que a Belita não se sabe explicar...

No decurso de um congresso, alguém afirmou : *A organização em turmas e anos não combina com Inclusão*. Viu, claramente visto, o logro de uma “*inclusão de fachada*”. Mas há quem não queira ver.

Todas as escolas incorporaram a “inclusão” no discurso. Na prática, são escolas inclusivas não-praticantes.

A “*olhómetro*”, uma professora arriscou a sentença: *A sua filha deve ser disléxica. Leve-a a um psicólogo*. Depois de muito dinheiro gasto na psicóloga, a mãe da Rita entregou um relatório à professora. A psicóloga recomendava que se ajudasse a aluna a elevar a sua auto-estima. Na prova seguinte, a vermelho, a Rita recebeu a primeira “ajuda”: *Tens de estudar mais. Assim nunca vais conseguir passar de ano*.

A mãe insurgiu-se, protestou. No ano seguinte, a Rita foi transferida para outra escola, porque... “naquela escola não havia vaga para deficientes”.

O discurso que apela à integração dos diferentes nas escolas ditas regulares não basta. Não basta assegurar o direito à inclusão; é preciso assegurar a inclusão.

Eu sei que estou sempre a dizer o mesmo. Mas não desisto. Mais de trinta anos de prática numa “sala de aula” diferente, fizeram com que eu visse a “realidade” com diferentes olhares. Escrevo porque acredito que, algum dia, os professores hão-de compreender por que razão, para certos modos de ver, o céu pode ser vermelho.

## *Boicotagem*

Significa bloqueio económico, ou isolamento social imposto a pessoas, instituições, países.

Em 1880, um punhado de irlandeses travou guerra contra um administrador chamado Boycott. O personagem (de cujo nome advém o vocábulo) foi obrigado a abandonar o país. Creio ter sido mais fácil aos irlandeses terem-se visto livres do dito Boycott do que uma escola conseguir detectar e anular os boicotes que dentro dela se sucedem, pondo em risco o seu projecto.

## *Os invasores*

Visito a Ponte, observando como a escola evolui na minha ausência. Converso com alunos que interiorizaram o projecto e são a garantia maior de que os novos professores conseguirão entender o projecto, para lhe darem continuidade. Os miúdos abrem-se comigo, manifestando senso crítico:

*“Parece-nos que os professores novos andam muito desorientados. Precisam de alguém que os ajude a perceber como se trabalha na nossa escola.”*

*“Porque dizeis isso?”* – quis eu saber.

*“Por exemplo... Ainda ontem houve problemas com uma professora. No debate da tarde, o Rui deu a sua opinião sobre um assunto, mas uma professora nova disse-lhe para estar calado”*

*“E então?”* – insisti.

*“E então, professor Zé, o Rui respondeu assim: Eu fico calado, minha senhora. Mas o que eu disse tem de ficar na pauta do debate. Nesta escola, nós sempre fomos ensinados a dizer o que pensamos.”*

A recente entrada de muitos professores deu origem a novas “crises”. A Ponte está a passar por tempos difíceis. Mas a inexperiência dos novos professores não é o principal factor dos “desvios” que detecto.

Há quem tenha “invadido” a Ponte com propósitos mesquinhos. E, quando os invasores primam pela inteligência, discretamente conseguem degradar o delicado sistema de relações. Quando se afastam, remoem ressentimento e degradam a imagem social da Ponte, tanto quanto pode a maldade humana.

Os professores – como todos os seres humanos – são uma mistura de belo e de horrível. Há algum tempo atrás, um dos invasores ligou o seu “complicador”, provocando danos irreversíveis. Referiu-se a colegas, num tom que reflectia um ridículo complexo de superioridade: *“Com professores como os que temos, não é possível fazer um projecto.”* Eu respondi: *“Foram professores como os que desprezas que fizeram da Ponte o que ela é. E muito antes de teres chegado com as tuas brilhantes teorias e contraditórias práticas. Nós não temos os professores que idealizamos. Temos professores concretos, tão limitados e capazes como tu, como eu. Aceitamos-os como são. Dêmos-lhes meios e o tempo de que precisam e...”*

Cortou-me a fala. Os invasores consideram-se tão competentes, que sobrevoam narcisicamente o reino dos mortais. Apenas sensíveis aos seus argumentos, não dão qualquer chance de lhes explicarmos que o que é e o que pode ser coexistem, que a realidade é moldada por opções, e que os indivíduos são os projectos que decidirem ser. Concordo com Erich Fromm: cuida-se do que se trabalha e trabalha-se o que se cuida. Esse “cuidar” dos outros, ajudando-os a refazerem-se, pressupõe uma responsabilidade voluntária e um dom que os invasores não possuem: respeito. Respeito (do latim *respiscer*) significa *olhar para*, possuir a capacidade de ver uma pessoa tal qual ela é. E, para respeitar, é indispensável conhecer. Seguindo a estratégia do cuco, que põe os seus ovos em ninho alheio, os invasores nada cuidam nem respeitam, porque nem sequer chegam a conhecer os seres que destroem, para afirmar a sua supremacia.

## *Burocracia*

A terminação da palavra tem origem num sufixo grego, que significa poder, força.

A palavra presta-se a equívocos, pois tanto pode designar um poder excessivo como excessivos serviços administrativos, abusos e excessos de funcionários e detentores de um qualquer poder.

Nas escolas, os excessos são bem visíveis! E os efeitos da burocracia... também.

### **O bom professor é o que consegue deixar de "dar aulas"?**

Convirá dizer que, ainda que não pareça, o objectivo desta crónica é o de afirmar que há excelentes professores e bons gestores nas nossas escolas. Creio estar a zurzir nas excepções, e não na regra, como creio ser necessário que (sem dualismos maniqueístas) se comece a apartar o trigo do joio...

Há muitos, mesmo muitos anos atrás, conheci um professor, que já "não dava aulas", mas que se gabava de, no tempo em que as dava, ser considerado um "bom professor", pelo facto de reprovar muitos alunos. Conservo até hoje a dúvida que, nesse tempo, me assaltou e um amigo brasileiro assim definiu: se o bom professor é o que mais alunos reprova, o melhor médico será o que mais doentes mata?

Recentemente, outra dúvida se instalou no meu espírito. A frase que lhe deu origem foi proferida tal e qual a transcrevo, se bem que não consiga traduzir, por escrito, a ênfase posta na exclamação do professor: O bom professor é o que consegue deixar de dar aulas, e a prova é que passa a ganhar mais dinheiro do que se as desse; se não, veja quanto ganham os presidentes, os vices, os directores...

Vim para casa, cismando... O quanto me custou vencer a perplexidade! Pudera! Foi preciso passar a aposentado, para que um jovem professor me desocultasse o óbvio. E fui revendo os argumentos que o jovem professor me expôs: Repare bem! São directores, presidentes, vice-presidentes, vogais, coordenadores, chefes de departamento, delegados de disciplina, chefes de gabinete ou de qualquer coisa que reduza ou isente o docente da componente lectiva! Vale tudo para fugir de dar aulas...

Não precisei de me alongar na reflexão, para me aperceber de outra realidade oculta: os professores que "deixam de dar aulas" passam a controlar os que as dão. Numa espécie de hierarquia invertida, aqueles que, efectivamente, prestam um serviço útil - o de ensinar crianças e jovens - ficam dependentes dos que de útil pouco ou nada fazem.



Já os vejo os visados corando de indignação. Hão-de dizer que distribuem ordens pelos subordinados e que fazem reuniões. E o que resulta de útil para os alunos dessas reuniões? Dirão que preenchem mapas, redigem ofícios, instauram processos disciplinares. E o que resulta de útil de toda essa azáfama, que se traduza na melhoria do trabalho dos professores, ou no aumento da qualidade das aprendizagens dos alunos? Dirão, porventura, que controlam presenças, organizam horários, justificam faltas. Mas essa burocracia enquistada no quotidiano das escolas apenas age como factor de desperdício – as escolas não poderiam passar muito bem sem a tralha administrativa que desresponsabiliza o profissional e infantiliza a pessoa? É sabido que professores autónomos não carecem de "big brothers".

À semelhança de outros conceitos muito em voga, a "autonomia das escolas e dos professores" ainda não ultrapassou de estatuto de ornamento de leis ou de teses de doutoramento. E num país de tradições napoleónicas, acontece que um órgão que, segundo a lei, se pressupõe ser colegial é, na prática, unipessoal. Quem manda é o director, o presidente.

Distantes da realidade vivida e sofrida entre as paredes das salas dos que "dão aulas", muitos destes dirigentes que não "dão aulas" dispõem de muito tempo livre para complicar a vida das escolas. É bem verdade! Há alguns meses, até um titular do Ministério da Educação reconheceu que o seu Ministério complica a vida das escolas. A declaração caiu em saco roto, pois o Ministério continua a sua cruzada. E muitos gestores tomam-no como exemplo a imitar nas suas escolas.

Outra actividade inútil, entre muitas que as escolas ainda cultivam, é fazer exames. Os professores que "dão aulas" queixam-se de que o número de aulas é insuficiente para "dar o programa". Mas muitas escolas suspendem totalmente as aulas, muito antes do termo do ano lectivo para que sejam realizados... exames.

Milhares de professores passam os dias a deambular entre o bar da escola e o café da esquina, porque não têm "serviço de exames distribuído" (o discurso escolar é pródigo em eufemismos...), ou porque ainda não chegou a hora de fazer de polícia, e sejam obrigados a assinar o ponto e a permanecer nas instalações da escola. Vá-se lá saber para quê!... Esses docentes deambulam, horas sem fim, pelos corredores da escola. Ainda que por efémeras horas, conseguem "deixar de dar aulas".

Segundo a lógica do jovem professor, que referi no início da crónica, se lhes foi ministrado um curso para corrigir provas e lhes é pago um suplemento remuneratório pelo policiamento, isso constitui prova insofismável de que "não dar aulas" eleva o

estatuto profissional.

Veio-me à memória uma história que um zeloso funcionário público me contou. Novo responsável pela repartição, já tinha sido repreendido pelo ritmo rápido que imprimia ao desempenho das tarefas. Tendo-se desenvencilhado com presteza de uma delas, foi junto de dois colegas, inquirindo se precisariam de ajuda. Perguntou ao primeiro:

*O que é que o colega está a fazer?*

*Eu? Estou a fazer nada!*- exclamou com ar de ocupado.

Surpreendido, perguntou ao segundo:

*E o senhor que serviço está a fazer?*

*Eu estou a ajudar o nosso colega* – respondeu com ar de enfado.

Como todo o funcionário público que se preze, o jovem chefe de repartição aprendeu a lição, afrouxou o ritmo, e afivelou no rosto um semblante misto de fadiga e pressa, de modo a projectar uma imagem de sobreocupação.

Algo semelhante fez o presidente do conselho executivo de uma escola que dispensaria funcionários burocratas. Obrigatoriamente eleito, instalado na solidão de um gabinete, nauseou-se de lazer. Para mitigar o aborrecimento, inventou funções, fez afixar directivas, convocou fastidiosas reuniões, reformulou organigramas, produziu resmas de inútil papelada, para chegar à conclusão de que o nada fazer é um exercício deveras cansativo. E nomeou um assessor, para nele delegar tarefas.

# *Cábula*

Termo importado da gíria e que os dicionário parecem ter algum pejo em mencionar.

No Brasil, poderá chamar-se “cola”. Em Portugal, “copianço”.

Não deixará de existir, apesar de votado ao ostracismo pela ortodoxia. E as consequências do fenómeno poderão ser avaliadas pela leitura do texto que se segue.

## **O rei vai nu**

Há cerca de vinte anos, fiz uma afirmação, que deixou muitos professores indignados. A indignação não me surpreendeu, pois há sempre quem reaja, quando o texto não é “politicamente correcto”. Ainda hoje, há muitos professores indignados com o que eu digo, ou escrevo. Haverá sempre quem recuse ver que o rei vai nu. Mas o futuro tem mostrado que aquilo que é verdadeiro acaba sendo provado. Mesmo que os “indignados” tentem tapar o céu com a peneira...

Afirmei haver estudantes que alcançam o canudo sem nada terem aprendido, porque plagam trabalhos de outrem, porque parasitam trabalhos de grupo (nos quais, um ou dois se esfalfam e os restantes levam a nota...), ou copiam nos exames.

Há cerca de dois anos, quando um ministro de triste memória quis ressuscitar os pretensos méritos dos exames, voltei à liça, para demonstrar que os testes, provas e exames pouco ou nada avaliam. Terminei a série de artigos então publicados com um apelo aos professores: que fossem mais rigorosos na avaliação, para poderem dispensar os inúteis exames. Entretanto, um jornal deu a conhecer as conclusões de um estudo, que mostrava terem sido justas as minhas palavras de há vinte anos: três quartos dos alunos das nossas universidades copiam como uns desalmados.

O estudo divulgado tem um título bem sugestivo: "Copianço nas universidades, o grau zero da qualidade". O autor do estudo referiu que a carga moral da assunção de uma conduta desviante pode ter calado mais do que um dos alunos inquiridos. Mas que, apesar deste possível desvio por defeito, serão "três quartos" os que exercem a arte do copianço.

Os professores-polícias são ineficazes face à criatividade dos alunos: *um auricular escondido no cabelo comprido, um micro "auxiliar de memória" em tamanho de cromo, uma mensagem no telemóvel, o espírito santo de orelha*. No jogo do gato e do rato, o

felino docente somente logra desenvolver no rato discente competências e habilidades que reforçam o faz-de-conta da avaliação por exame.

Os professores que policiam a realização das provas somente conseguem, sem que disso se apercebam, “ensinar valores”... Partindo do pressuposto de que todos os alunos são seres potencialmente desonestos, estimulam a deslealdade, a mentira, a dissimulação, a falsidade...

Dizia-nos o estudo que *copiar faz parte do currículo dos universitários portugueses, um mundo de hipocrisia, onde as notas reflectem mais a habilidade do que o conhecimento*. Os exames somente traduzem *"habilidades periféricas dos estudantes"* e *"a incapacidade real da universidade para medir o seu real desempenho"*. Assim vão as nossas escolas, com a universidade dando o exemplo. À fraude dos exames deveremos juntar a aplicação leviana de testes e o surrealismo das pautas trimestrais que, em escala ordinal, dão conta das classificações dos alunos. Todas são filhas dilectas de práticas de avaliação tão obsoletas quanto a Escola que ainda temos.

Quase todos os inquiridos admitiram que *"tanto copiam os maus como os bons alunos"*, O objectivo é conseguir o canudo, seja lá como for, o que *"denuncia uma frequência escolar mais orientada para o sucesso certificado e nominal do que para o sucesso substantivo e real"*.

O sociólogo autor do estudo é digno da minha admiração, pois, sendo professor universitário, teve coragem de revelar bastidores da sua instituição. É bom saber que não se está sozinho. Pena que sejam tão poucos os que ousam dizer o que é preciso que seja dito: que, no capítulo da avaliação, como em muitos outros domínios, o rei vai nu. Distribuindo certificados e diplomas, mas não cuidando de qualificar os seus alunos, as escolas dão um significativo contributo para aquilo que parece ser um desígnio nacional, e que já foi profetizado em estudos internacionais: Portugal conseguir ser o país mais atrasado da Europa.

Há cerca de cinco anos, no rescaldo de uma palestra, em que eu (fraternalmente!) zurzi nas práticas de avaliação mais vulgarmente utilizadas pelas escolas, uma jornalista fez-me a pergunta seguinte:

*O que faria para resolver o problema do “copianço”?*

Questionei:

*O “copianço” é mesmo um “problema”, ou consequência de um problema bem maior?*

A jornalista não entendeu a pergunta, ou não quis entender, porque insistiu:

*Que sugestão daria para resolver este problema?*

Eu satisfiz a sua curiosidade, recorrendo a alguns considerandos:

*Se uns alunos copiam e outros não, se o acesso à informação deve ser democratizado, se queremos ser justos, bastará que se acrescente ao currículo nacional mais uma disciplina. Poderá chamar-se, por exemplo, “Metodologias e técnicas do bem copiar”. Depois, far-se-á um concurso interno, em cada escola, de modo a seleccionar o professor para a leccionar – aquele que, no seu tempo de estudante, tenha dominado bem a utilização de cábulas e copianços. Com a carga horária de uma hora semanal, esta disciplina habilitaria todos os alunos ao uso da variedade de recursos disponíveis nesse campo do saber. Deste modo, estaria assegurado o cumprimento do princípio que nos diz ser a escola uma estância de igualdade de oportunidades.*

## *Ciclo*

É definido como “sequência renovada periodicamente”, o que, em Educação, equivale a dizer nada. Será a repetição periódica de um sistema qualquer de organização do tempo. Mas, naquilo que à Educação concerne, será somente mais uma diversão, que afasta as discussões do essencial e incontornável. A imposição de padrões nunca responderá às demandas tão subjectivas e desiguais como são os dos seres humanos concretos, únicos, irrepetíveis dotados de ritmos e ciclos próprios.

### **“A melhor idade”**

Pensei que estivessem usando a expressão para (cruelmente) designar aquilo que, até há bem pouco tempo, era a “terceira idade”. Enganei-me. Em qualquer debate, a pergunta insistente passou a ser: “Qual a melhor idade para aprender a ler? Os seis, ou os sete anos?” Talvez ainda sejam organizados congressos para se encontrar resposta para uma pergunta que aporta um pressuposto – o de que todos deverão fazer o mesmo, aprender o mesmo, no mesmo momento: “Qual é a melhor idade para aprender a ler?”

Perguntas sem sentido, pois conheço crianças de quatro anos aptas para a alfabetização e jovens de dez anos sem condições para aprender a ler. Sempre as mesmas inúteis discussões. Sempre as mesmas abstrações. Quando se refere a palavra “aluno” de qual aluno (em concreto) estaremos a falar? Do João? Da Maria? De nenhum...A melhor idade é a idade de cada qual.

O processo de letramento é um processo de inclusão. Aprender a ler é desejo e esforço. A linguagem é produção social. E não pode ser ensinada como se todos fossem um só. A linguagem é aprendida socialmente, nas interações verbais, como nos avisam Bakhtin e Freire. Ao ensinar a ler como se todos fossem um só, a escola não promove o uso da leitura e da escrita como meio de comunicar e de assumir cidadania.

Quando uma professora quis ensinar a letra fê, recorreu a uma daquelas frases de antologia, que só traduzem desprezo pela inteligência e criatividade da infância. Leu para toda a turma, ao mesmo tempo, do mesmo modo: “A mãe afia a faca.”

“A Fia sou eu! – exclamou uma aluna.

“Não é nada disso, Jéssica! Eu disse afia! Afia é como... amola. Percebeste?”

“A mola?” – perguntou a aluna, com cara de nada entender.

“Sim. Amola! Já vi que compreendeste!” – concluiu a mestra.

Por este fonético equívoco e por outros é que alguém já disse que a linguagem é fonte de mal entendidos. Quando visitava uma escola, perguntei a um pequenito: “Estás a ler essa revista?”

“Não. Eu estou só vendo e cortando. Não estou lendo!”

Sábio moço! Tinha consciência de que cortar de uma revista, palavras “que tivessem o ca e o co”, como mandara fazer a professora, não era o mesmo que ler. Nunca lera Boff, mas sabia que cada leitor e cada escritor é co-autor, que cada leitor lê e relê com os olhos que tem, porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

O que está nos PCN, desde 1998, não entrou na maioria das salas de aula. Uma pesquisa recente diz-nos que metade dos professores nem sequer leu o que lá está escrito. Talvez por isso, se deixem influenciar por quem quer rever um documento que nunca passou à prática. Talvez por isso, se deixem envolver em debates estéreis como os que visam definir “qual é a melhor idade para começar o fundamental”. Talvez por isso, a alfabetização de adultos cresça exponencialmente.

Já adultos, os alunos sabem por que querem aprender a ler: “Eu vim aprender a ler, para poder ler os bilhetes que estão nos bolsos do casaco do meu marido”. Mas também os mais pequenos nos podem dar lições de pedagogia. Como a Luciana, da 8ª série: “Ler é saber em silêncio”.

Apesar das evidências – que exponho e denuncio – sei que os professores não são desistentes: “Os nossos alunos, em sua grande maioria, repudiam a escola, querem fugir dela. Nossa escola sufoca, não desenvolve a cidadania, mas nós acreditamos numa outra escola, e vamos lutar para que ela exista”.

# *Comunicação*

A palavra vem do latim *communicare*: pôr em comum, entrar em relação.

Pressupõe o estabelecimento de laços. É transmissão de significação. Mas como atingir este desiderato, se as falas trocadas entre quem emite e quem recebe estão, quase sempre, em diferentes “comprimentos de onda”?...

## *A formiga*

No fim do dia, o automóvel regressaria ao lugar de onde havia partido, mas a formiga não sabia. Inadvertidamente, subira pela borda do pneu e introduzira-se na cabina, para a fatídica viagem.

Enquanto percorria as longas estradas de Minas, eu observava o deambular solitário da pobre formiguinha: trémula, subia, descia, voltava a subir, contornava obstáculos no couro escorregadio. Porfiou, repetiu vãs tentativas sobre tecido e metal, até ao fim inglório – acabaria esmagada sob uma palmada certa. Quase trezentos quilómetros humanos percorridos, passou pela enésima vez no mesmo lugar: o rebordo do banco dianteiro. Num gesto suicida, embrenhou-se no cabelo da passageira do “lugar do morto”. Mas quem morreu foi ela.

A formiga da história não era a mesma que o Zeca<sup>1</sup> cantava. Eu prefiro a do Zeca, andando no carreiro das outras formigas, mas em sentido contrário. Admiro os professores que ousam mudar as suas práticas, exasperando os imobilistas. Acompanho aqueles que investem no estudo de teorias, exasperando os que crêem que, sem fundamentação teórica, será possível melhorar a prática. Solidarizo-me com os práticos que melhoram as escolas, constituindo-se em alvos preferenciais dos que criticam a “pedagogia centrada no aluno”, sem que façam a mínima ideia do que essa expressão signifique...

A incauta formiga da história era, certamente, laboriosa, mas de uma ingenuidade fatal. Uma ingenuidade idêntica à dos laboriosos professores que crêem que, “dando aula”, ensinam. Quando o ruído se instala na comunicação e os professores disso não se apercebem, os equívocos acontecem. Como aconteceu numa sala de aula da antiga escola primária. Um aluno levava cartões para a escola e entregava-os ao professor. Durante alguns dias, o professor ignorou-os. Até que o aluno perguntou:

---

<sup>1</sup> José Afonso, talvez o mais importante cantor português no período da ditadura de Salazar.



*Ó professor, porque não lê os papéis que eu lhe trago?*

O professor leu: “ALUGA-SE”. E disparou:

*Então, se tu ainda não sabes o la, le, li, lo, lu, já queres ler este cartão, que diz “ALUGA-SE”?*

*Ó professor, o meu prédio está cheio de cartões com essa palavra. E não há lá nenhum cartão com o “la, le, li, lo, lu”.*

Rematemos com um exemplo de incomunicabilidade universitária:

*Agora, temos cinco minutos para tirar dúvidas. Alguém tem dúvidas?*

Ninguém se pronunciou. Ninguém tinha dúvidas, porque ninguém tinha entendido o que quer que fosse do que a professora dissera. A catedrática retomou a projecção de slides, até exclamar:

*Ai! Perdão! Este slide está posto ao contrário!*

*Pode deixar assim, minha senhora. Para nós, tanto faz!...*

A douta senhora tinha gasto dois meses a falar para ninguém! Nenhum daqueles alunos possuía rudimentos básicos para encaixar a “matéria dada”.

Nestes diálogos de surdos das escolas de antigamente se consumia a energia que escasseava para afastar o espectro do insucesso. Havia professores que tomavam consciência dos equívocos, mas não arriscavam mudar, porque os cínicos atacavam nas escolas (e na internet...). Quedavam-se num exercício de queixumes, em circuito fechado. Eu escutei os desabafos de um desses professores: *Bem gostaria de poder trabalhar numa escola diferente da minha, porque só vejo acomodação e infelicidade à minha volta. Gostaria de fazer um trabalho como o que vós fizestes, na Ponte...*

*Gostarias, ou queres? – repliquei.*

# *Conformismo*

A heteronomia tem como filho dilecto o conformismo.

Nas nossas escolas, o controlo social constrange, é poderoso agente de conformismo. A adopção dos modelos de conduta (e a valores) dominantes deixa pouco espaço para o pensar e agir por si próprio. Porque a submissão, a passividade e a obediência cega não rimam com cidadania...

## **Por que não existe o Nobel da Educação?**

Existe o Prémio Nobel da Química, o Nobel da Física, o da Paz. Há o da Literatura, da Economia... Por que não existe um Nobel da Educação?

Os galardoados em Química passaram pela escola, os génios da Economia absorveram as bases do seu saber numa escola... ou não será assim? Einstein e outros “maus alunos” são a resposta. Se lermos as biografias de grandes vultos da humanidade, concluiremos que quase todos contornaram a escola – foram grandes, apesar da Escola. Não será bem assim... A escola atravessa uma crise de legitimidade, já não é o único lugar de produção de conhecimento. Mas, apesar da sua mesmice, liberta talentos que transformam o mundo e alcançam a dignidade de um Nobel. A Escola é uma instituição caduca num modelo de sociedade caduco, mas ainda poderá redescobrir o seu sentido, reconfigurar-se.

Na sua obra “As Profissões do Futuro”, consciente de que “as oportunidades de sobrevivência digna estarão cada vez mais condicionadas pelas possibilidades de criação e multiplicação de redes de conhecimento”, Schwartz resume em três palavras o que a Escola (enquanto construção social) deveria considerar como esteios de projecto: rede, conhecimento e cidadania. A prática da maior parte das escolas terá alguma coisa a ver com isso?

Agências internacionais investem na inovação tecnológica, depreciando as capacidades da pesquisa educacional. Os financiamentos patrocinam, prioritariamente, outras áreas de desenvolvimento humano, porque, apesar dos biliões gastos em estudos, os resultados são decepcionantes e a pesquisa em Educação é como “saco sem fundo”. Nas últimas décadas, foram esbanjados recursos em “estudos” que nada acrescentaram à qualidade das práticas escolares. Dos estudos maiores aos menores estudos, quase todos incidem em escolas onde nada se cria e tudo se copia, produzindo conclusões em

circuito fechado. Os pesquisadores adoptam um léxico velho de séculos, jogam com conceitos obsoletos, reinventam terminologias e nomenclaturas, reescrevem literatura de ficção científica. O fosso entre a teoria e a prática mantém-se, ou aprofunda-se. A Escola agoniza.

As práticas dissonantes são meros objectos de curiosidade (nem sempre científica) ou alvos a abater, quando deveriam ser locus de pesquisa e fonte de inspiração para a mudança. O “insucesso educativo” é um paradoxo e custa aceitá-lo, quando alimentamos caros sistemas educativos. Aumenta o número de docentes, diminui o número de alunos por turma, mas ao acréscimo da despesa não corresponde sucesso.

Os países que apresentam melhores resultados não alimentam pesadas máquinas burocráticas. O excesso de intervencionismo da administração central (ou da “desconcentrada”) em domínios para os quais não está capacitada (como o da pedagogia) impõe o primado da burocracia às escolas. Uma gestão feita a partir de gabinetes, esvazia-as de qualquer ideia de projecto.

O modelo “tradicional” reproduz-se como uma praga: turmas, aulas, horários uniformes, currículos segmentados em anos e ciclos. Mais “data show” menos pau de giz, em pleno século XXI, a Escola mantém-se tributária de necessidades sociais do século XIX.

O saudoso João dos Santos<sup>2</sup> falava-nos da sua tristeza quando, ao voltar em crescido à escola para ver novamente as peças de teatro que um dia havia representado, constatou que tudo se mantinha inalterado e que os professores continuavam a falar em discursos vazios e como únicos donos da verdade e do saber. Como escreveu a Adriana, “ainda há muitos educadores que perseguem o mito da turma homogénea, como se esta realmente existisse; se este tipo de turma algum dia existiu, actualmente encontra-se, sem dúvida, em vias de extinção”.

Desperdiçamos a competência de muitas gerações de professores, mas ainda é possível sustentar a tendência para, ciclicamente, carpir a sina de ocupar os últimos lugares dos rankings internacionais. Bastará que haja coragem política, uma efectiva autonomia das escolas, e tempo para avaliar práticas que rompam com vícios onde se instalaram as raízes do insucesso.

As profecias do mestre Agostinho<sup>3</sup> poderão vir a concretizar-se. Talvez lá para 2050, na Idade da Educação (e tal como Saramago), os educadores de Portugal possam fazer jus à distinção de um Nobel. Quem sabe?!...

---

<sup>2</sup> Um dos maiores educadores portugueses do século XX, pedopsiquiatra, companheiro de Walon,.

<sup>3</sup> Agostinho da Silva, insígne filósofo e educador português, que passou parte da sua vida no Brasil.

## Consenso

De origem latina, esta palavra significa “acordo tácito”. Quando ausente, pode provocar desorganização, desintegração. Na Educação tem contribuído para a manutenção de inércias.

### A aprendizagem do caos

Li num jornal uma referência a um estudo realizado pela UNESCO no Brasil, cujas conclusões sintetizo: os professores consideram que o fracasso na escola é responsabilidade dos alunos, da sua “falta de vontade”; os alunos dizem que encontram mais ajuda em casa do que na escola, quando defrontam um problema; 76,7% dos professores afirmam que os alunos não fazem as lições por preguiça; para os estudantes, o bom aluno é o que obedece à professora, copia as tarefas e tem disciplina.

Na televisão, escutei uma professora: *“Tirei uma licenciatura, mas não encontrei emprego. Nem podia dar aulas. Voltei à faculdade, para poder ser professora. Encarei esta necessidade com conformismo...”* E numa sala de professores: *“Eu queria era ser advogado. Mas só consegui arranjar emprego como professor...”*

Quando lamentamos a desvalorização do estatuto social da profissão, teremos discernimento para entender porque projectamos uma imagem social tão negativa? Quando pensamos na indignidade do salário do professor e na degradação da escola pública, estaremos a pensar em causas, ou em consequências?

Dizia um amigo que pensar Educação é pensar em problemáticas éticas e ontológicas. Antes de mais, o professor tem que desenvolver, em si, a capacidade de se libertar dos trilhos que, ao longo da sua caminhada, enformaram e construíram as suas representações de Escola e de Educação. Pensar a Escola é reorientar o Homem no Mundo. É reconfigurar o espaço e o tempo de aprender e ensinar, reelaborando a cultura pessoal e profissional: *“Tenho dezoito anos de serviço e continuo a tentar ser professora. Infelizmente, cercam-nos muitos dadores de aulas que nos barram o caminho ou o tornam difícil. Para cúmulo, aqueles a quem servimos não nos respeitam e os nossos governantes não nos defendem. Mas fica sabendo que, mesmo assim, cá vamos resistindo e reinventando a nossa realidade.”*

Acompanho estes caminhos feitos de resiliência. Quero lá saber dos restantes! Quando esta professora me avisou de que os professores da sua escola que não desistiam de

melhorar eram somente quatro num total de noventa e cinco, eu respondi-lhe que os quatro resilientes eram maioria.

*Maioria como?* – replicou. E eu expliquei: *sois maioria porque os outros não existem.* Acompanho, ajudo e aprendo com os que querem melhorar-se, melhorando as escolas. Os outros, como eu costumo dizer, morreram aos vinte e somente serão enterrados aos sessenta...

Concordo com Beda: “há três caminhos para a infelicidade: não ensinar o que se sabe, não praticar o que se ensina, não perguntar o que se ignora”. Quando eu quis experimentar a vida de professor universitário, quis saber o que os meus alunos (futuros professores) esperavam do curso. A resposta foi unânime: *Queremos saber dar aulas e manter a disciplina.* Ao que eu retorqui: *Então, meus amigos, mudai já de curso e de profissão, que ainda estais a tempo de serdes pessoas felizes.* Perguntas que traduzissem senso crítico, nem uma escutei. Já não faziam perguntas, porque estavam a escassos meses de exercer a profissão de professor...

A retórica dos políticos diz-nos que o futuro do Brasil está na Educação. Mas que Educação? Onde mora? Em escolas que eu vejo desfazerem-se, vandalizadas? Em escolas habitadas por professores desmotivados e gestores desmoralizados? Em escolas de paredes húmidas e cinzentas de salas de aula decalcados de celas de convento, onde a mesmice pedagógica e o tédio imperam?

Lévy-Strauss entendia que sábio não é o que fornece as verdadeiras respostas; é o que formula as verdadeiras perguntas. Embora os professores com quem eu venho aprendendo me digam que é perigoso perguntar, eu desafio-os a pensar e a agir.

## Conservantismo

O *Larousse du XX Siécle* diz-nos que conservador é “o partidário de um sistema no qual se procura assegurar a continuidade”. Para tal, erige-se como regra suprema a adesão à ordem estabelecida, sem resquícios de exercício de senso crítico, recusando qualquer possibilidade de ocorrer mudança, ou inovação. Prevalece uma desconfiança permanente perante tudo o que muda ou estabeleça conflito com as convicções assumidas.

### "Dar aulas"

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".

Auguro que alguns leitores irão considerar alguns destes textos como "eventualmente chocantes". Acrescentarei apenas que são textos que tive o cuidado de não ler para o meu neto...

O primeiro é quase todo em "discurso directo". São tão transparentes as citações a que recorri, que apenas lhes acrescentei alguns alinhavos. São relatos feitos de angústia e alguma esperança. São pedaços de vida vivida nas escolas que ainda temos. Falam do desperdício do que de melhor as escolas têm. Falam de marginalização de excelentes profissionais que por elas passam, e aos quais dou voz, por muito que isso incomode certas boas consciências.

Esses professores têm rosto, têm nome. A Cátia escreveu: *O melhor de tudo foi, sem dúvida, as crianças, que se mostraram abertas, afáveis. A minha escola está cheia de professores insensíveis, resignados. Foram frios comigo. Mas eu já esperava. Já não me decepcionaram. Estou esgotada e quase sem motivação para recomeçar o meu trabalho. Eram muitas pessoas, ao mesmo tempo, a dizerem-me que não acreditavam no que eu estava a fazer. O que mais me assustou foi o facto de serem fundamentalistas, de só aceitarem as práticas delas. Tudo o resto é lixo. Sabe qual é o meu maior medo? É o de não conseguir ser a professora que eu quero tanto ser. Como posso mostrar aos outros o que os meus olhos conseguem ver? Como lhes posso dizer que a sua "realidade" nem sempre é a verdade? Estou de rastos. E tenho medo de ser eu quem*

*está errada, e não eles. O debate não existe, porque a verdade deles é a realidade. Está a custar. E dói só de saber que apenas estou no princípio.*

A todo o instante, os que são professores se confrontam com situações de desgaste, que interpelam o seu centro de gravidade profissional e afectam a sua auto-estima. Os mais frágeis protegem-se. Os mais resistentes preservam o essencial da sua pessoa (o que é mais que legítimo). Estes não correm risco de depressão, mas o Freud explicaria os processos de transferência que são desencadeados...

Continuo desfiando o rosário de desabafos, que me chegam sob a forma de e-mail: *Escrevo-lhe para partilhar um pouco das minhas angústias. Contar um pouco sobre a minha experiência na escola. Não tem sido nada fácil. Eles pensam a educação de forma fria, sem sentimento. Eu e mais duas companheiras estamos cada vez mais indignadas com a situação. Temos que ouvir dos nossos colegas de turma que a escola em que acreditamos não passa de um sonho, uma utopia. Dizem que não chegaremos a lugar algum com essas ideias românticas sobre educação. Dizem-me: "Não podes ser lírica. Atende à realidade!" Mas de que realidade me falam? Estou preocupada com conversas que ouço entre professoras: "Então, em que letra vais? Olha, eu já vou no q de quá quá! Mas tenho que me despachar, porque a colega Mariana já vai nos grupos consonânticos.*

Eu vou respondendo aos professores que me enviam estas mensagens, dizendo que compreendo o drama das colegas, das que vão ter e das que não vão ter tempo de dar o livro todo. Se elas soubessem o que o programa requer, o drama seria bem maior. Felizmente, desconhecem o programa. Apenas se preocupam com o dar a lição pelo "programa" que cabe num manual...

Um relato semelhante chegou até mim vindo de uma jovem professora de ensino secundário: *Com o mesmo aperto no peito lhe escrevo. O sonho comanda a vida, mas o sonho dos homens de hoje já não é o do poeta (...)* Os sumários das minhas colegas são mais ou menos isto: "dia 10, pág. 15". Não vai acreditar, mas ouvi o seguinte diálogo, na sala dos professores: "Ainda só vais na página quarenta? Eu já dei a lição da página sessenta. Ai, tu também dás os textos em verso? Eu não perco tempo com isso. Eu cá dou o programa do décimo primeiro ano. Se eles não sabem o programa do décimo, o que é que eu tenho com isso?" Dizem-me achar estranho o modo como trabalham. Explico-lhes o como e porquê. Pergunto-lhes pelo como e o porquê do modo que fazem. Não me sabem explicar. Então, eu digo que acho estranho o modo (sem explicação) como trabalham. Riem-se.

Leio os apelos, solidarizo-me, respondo, recomendando que a professora que ainda o é não perca tempo com aqueles que ainda o não são, ou que deixaram de ser. Não se deve perder tempo com os que se riem da própria ignorância. Se os dadores de aulas crêem que basta "dar" os textos em prosa, lá terão a sua razão...

É inútil, mas não custa mesmo nada dar aulas. O "livro do professor", que acompanha o manual do aluno, já traz todos os exercícios feitos e corrigidos. Se já tudo está pronto a consumir, os modelos prontos, as respostas preparadas, poucos serão os interessados em pensar nos porquês. E para que é preciso explicar o "como"? Se eu fosse radical, poderia até perguntar: para que é preciso tirar um curso de professor?...



## *Corporativismo*

Na Itália do regime fascista do Duce, as corporações modernas, herdeiras das análogas da Idade Média, estavam submetidas às ordens do Grande Conselho Fascista...

### **“Amiguismo e compadrio”? Não entendo!...**

Para não contribuir para uma imagem (ainda mais) negativa da profissão, contornei assuntos “interditos”, fiz voto de questionar tabus. Talvez desocultando o diáfano manto que encobre o “politicamente correcto”, eu possa contribuir para novos olhares sobre a profissão. Como diria o Jabor, cada novo ano “pode ser um ano especial, se o nosso olhar for diferente”...

Perguntareis: qual a razão desse voto? As causas profundas são velhas de décadas. A causa próxima vo-la exponho.

No site de um sindicato, li mensagens enviadas por “professores”, com acusações de “fraude” e “cunhas”, num concurso para recrutamento de professores. As mensagens eram acompanhadas de expressões que, por serem tão sórdidas, me inibiu de transcrever. Considero que o sindicato cumpre o seu dever de dar voz a todos, porque, felizmente, o tempo da censura já lá vai. Mas, em democracia, não vale tudo! Conheço melhor que ninguém a escola a quem são imputadas as supostas “ilegalidades”. Sei que o concurso decorreu dentro da legalidade. Não poderei ficar indiferente a calúnias lançadas por quem, provavelmente, se vê ao espelho e faz juízos de valor sobre os outros a partir da sua escala de valores. Das duas, uma: ou se instaura um inquérito à escola, ou a quem a calunia. A escola optou por não proceder judicialmente contra os “anónimos” autores das mensagens. Mas vai sendo tempo de não deixarmos impunes criaturas dessa estirpe. Não chafurdarei no lodaçal em que transformaram o site. Remeter-me-ei à questão essencial: as escolas deverão, ou não, escolher os seus professores?

Há cerca de dez anos, a Escola da Ponte conquistou o direito de escolher os seus professores. Recordo-me de, por essa altura, ter sido interpelado por um dirigente sindical, durante uma palestra:

“O Zé Pacheco, tu não achas que a Ponte criou um grave precedente?”

Eu entendi a intenção, mas fiz-me desentendido: “Qual precedente?...”

Estimulado pela numerosa claqué, o sindicalista insistiu: “Isso de escolher os professores vai dar azo a compadrios e amiguismos! A favoritismo! A desonestidade!”

Visivelmente tomado pela sindical emoção, o porta-voz da claque gritou as últimas frases, e foi ovacionado. Esperei que a turba se acalmasse. E perguntei:

“Disseste desonestidade? Consideras que há professores desonestos?”

O líder da claque titubeou: “Não era isso que eu queria dizer....”

E mais não disse. A claque emudeceu. Restaram imprecações, em surdina.

Não sou adepto do capitalismo selvagem nem morro de amores pelo neo-liberalismo. Mas sei que, ao longo de muitos anos, em nome do “direito ao emprego”, os professores da Escola da Ponte foram obrigados a aturar até mesmo quem a tentou destruir por dentro. À sombra do “contrato administrativo” os acomodados prejudicaram alunos e impediram o desenvolvimento do projecto.

“Ó colega, faz-se concurso, para se ficar mais perto de casa, não é?”

Eu emitia um lacónico comentário e ficava atento às práticas, verificando que, dentro da racionalidade dos concursos e dos contratos administrativos, se confundia o direito que deve assistir aos professores de escolherem o projecto (no qual se sintam realizados como pessoas e como profissionais) com um mero emprego.

Aqueles que apenas buscavam ficar mais perto de casa agarravam-se ao lugar como lapa às rochas. Em muitos casos, o carácter vitalício das colocações agiu como óbice à mudança, por permitir a certos professores “vitalícios” a recusa da cooperação. Vi o trabalho construído ao longo de muitos anos ser destruído em escassos dias por quem não estava atento à necessidade de reelaboração da sua cultura pessoal e profissional e se mantinha cativo de uma cultura de funcionário público.

A autonomia que a Escola da Ponte assumiu dispensa a intervenção de estruturas ministeriais. Neste, como em domínios, a escola recusa paternalismos. A centralização dos concursos nas estruturas ministeriais pressupõe desconfiança em relação às escolas e a desqualificação profissional dos professores.

A experiência de dez anos de uma “contratação sem intermediários” demonstra vantagens. Só vai para a Ponte quem se compromete a cumprir o seu projecto. Ali, não há livro de ponto, nem horários de “funcionário” – existe uma cultura de autonomia.

Se a Escola da Ponte existe, deve-o, em grande parte, à solidariedade de um sindicato. Quando alguns políticos mesquinhos se aliaram a “professores” sem escrúpulos, para destruir o projecto, o apoio do sindicato foi imediato e decisivo. Lamento que, agora, o seu site acoite cobardes insinuações. Lamento, também, que alguns sindicalistas se juntem ao coro de imprecações e esconjuros contra a legislação que confere às escolas o direito de escolher os seus professores, numa atitude “corporativa e, em vez de

considerar a escola como uma estrutura e uma instituição que tem um projecto, a considera apenas como um local de trabalho.”

Orgulho-me de ser professor e sindicalista, mas não sou corporativista. Não peço que estejam de acordo comigo, peço que pensem. É preciso que a Escola Pública atinja a maioria e que as escolas assumam total autonomia e total responsabilidade.

## *Costume*

Pode ser descrito como conjunto de comportamentos comuns ou de modelos seguidos pelos elementos de uma comunidade, que a tal se sentem obrigados.

## **Remendos**

“Eu acho que as escolas deveriam ser como dizes, mas, com as condições que eu tenho, eu não posso...”

Interrompi o discurso do meu amigo professor: “A que condições te referes?”

Balbuciu qualquer coisa acerca do número de alunos por turma, falta de espaço, falta de tempo, de material... Depois de uma fraterna desconstrução de ideias feitas, o professor admitiu que o que faltava era outra coisa... mas fugiu para a frente: “Mesmo que os teóricos falem de ensino diversificado, com trinta ou mais alunos em cada turma, nunca poderemos fazer esse ensino. E não se pode pedir a um aluno de sétimo ano o que se pode exigir a um que está no oitavo. Não se pode voltar atrás, porque temos de cumprir o currículo...”

Interrompi-o, mais uma vez: “Explica de modo que eu entenda!”

“Por exemplo, na minha escola havia alunos que estavam no terceiro ano e ainda não sabiam ler nem escrever. Pusemos tudo de lado e aproveitámos bem o tempo. Trabalhámos só a Língua Portuguesa”.

Mais uma interrupção: “E a Educação Física? E a Musical? Não fazem parte do currículo?”

Não respondeu. Nem precisaria, porque os professores não detêm o monopólio das “ideias feitas”. Frequentemente, os absurdos são instituídos por determinação ministerial. Para não cansar o leitor, selecionei alguns, que esse meu amigo jurou ter lido em legislação recente e num artigo de jornal: “planos de recuperação” poderão ser aplicados em alunos, para que “recuperem do atraso”; “aulas de recuperação para alunos mais fracos” foram generosamente pensadas para os contemplados com três ou mais negativas, ou que não tenham tido um “desempenho aceitável”.

O meu amigo e professor não me disse se o ministério se deu ao trabalho de definir conceitos como o de “aluno mais fraco” ou de “desempenho aceitável”, ou se foi pedida às escolas a explicação dos “atrasos”. Em contrapartida, o ministério contemplou os

professores com sugestões naif. Cito uma delas, sem comentário: “os professores podem juntar os alunos por grupos e pôr os melhores a ajudar os mais fracos, ou reunir os mais fracos para trabalharem matéria que não compreenderam tão bem”.

*Fiquei estupefacto perante o semblante de surpresa do meu amigo, quando me descreveu tão óbvias e vulgares sugestões ministeriais. E não pude deixar de rir perante o modo solene como acrescentou que o Ministério prevê que as escolas adotem dois tipos de planos: os de acompanhamento e os de desenvolvimento. Os primeiros serão pensados para prevenir situações de retenção repetida. Os segundos serão dirigidos a alunos "que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem".*

*Os legisladores até legislam a legitimação de processos de exclusão escolar e social, quando sugerem que se constituam turmas com “currículos próprios” constituídas por alunos sem sucesso escolar ou com “problemas de adaptação” (sic).*

Inspiradas na lógica fabril, com os seus cronogramas de produção e relacionamentos de trabalho hierárquicos, muitas escolas agem como freios ao desenvolvimento. Acolitadas por legisladores, mantêm-se cativas de abstracções como: “turma”, “carga horária”, “ano”, “aluno médio”, “aluno fraco”, “aluno atrasado”... Não reconfigurando as suas práticas, de modo a dar resposta à diversidade, adoptam “planos de recuperação, “aulas de reforço” e outros inúteis remendos ministerialmente decretados.

## *Crise*

Etimologicamente, esta palavra significa *juízo*. Designa uma situação em que é produzida ruptura com algo instituído, sucedendo desequilíbrios e tensões.

### **A Escola da Ponte existe?**

Uma leitora, participante de um dos mais belos projectos que conheci no Brasil, escreveu-me, dizendo: *“Corremos o risco de fechar, porque professores de outras escolas inventam as maiores mentiras, para que os pais dos nossos alunos os levem embora. E até o prefeito está contra nós. Quer um exemplo? Mandou arranjar a estrada, mas a obra parou a dois quilómetros da escola. Nos dias de chuva, o ônibus que traz as nossas crianças não consegue cá chegar. O resto do caminho é feito em poças de água e lama (...) Quando leio os seus artigos nesta revista, é como se estivesse a ver o que se passa na minha própria escola”*.

É óbvio! A Ponte vive os mesmos dramas que qualquer outra escola. Algum tempo atrás, um dos maiores jornais diários portugueses dedicou uma página inteira a “uma escola pública notabilizada, aquém e além fronteiras, como projecto educativo inovador (a Escola da Ponte)”. Não reproduzirei aqui todo o texto, por ser extenso. Somente citarei a parte final: “Este é, seguramente, um dos caminhos para fazer aumentar o grau de escolaridade da região, até ao nível das licenciaturas e dos doutoramentos, no tecido empresarial de todo o vale, como preconizam os modelos de desenvolvimento já traçados. Os modelos que apostam no futuro”.

São frequentes as notícias que apontam a Ponte como exemplo de escola de qualidade. Porém, as sempre elogiosas referências à Escola da Ponte, feitas pela comunicação social nacional e estrangeira, contrastam com o tratamento dado a esta escola pela comunicação social da região onde a escola está sediada.

No mesmo dia em que esse artigo era dado a conhecer aos leitores de todo o país, eu abri um jornal local, em cuja capa estava escrito “Especial Educação”. Pude ler entrevistas aos directores de todas as escolas da localidade. Todas as escolas... excepto a da Ponte. Pelo que me foi dado saber, a direcção da escola nem sequer foi contactada. No mesmo número desse jornal local, na divulgação de um concerto, o “branqueamento” aconteceu, quando os alunos da Escola da Ponte, que iriam actuar

nesse concerto, foram “trocadas” por “um Grupo de Crianças de Vila das Aves” (assim mesmo, com as ridículas maiúsculas).

A autonomia e a dignidade que a Ponte sempre assumiu originaram maus-tratos por parte a prefeitura, que tudo faz para a prejudicar o projecto, inclusive, adiar a construção de instalações dignas e suficientes para abrigar todos os alunos. Na reportagem que referi, a directora de uma escola vizinha tentava justificar a sua recusa de albergar, alguns alunos da Ponte. Manifestou o receio de que “o projecto mais mediático (o da Ponte) viesse ofuscar o da sua escola”. A prosa é tão ridícula, que nem merece comentário.

A Escola da Ponte nunca pediu para aparecer na TV, ou nos jornais. Outras escolas (menos “mediáticas”...) não poderão dizer o mesmo. Se a Ponte é a instituição educativa mais conhecida e prestigiada, dentro e fora do país, é lógico que seja objecto de notícia. Mas quem dera à Ponte que o não fosse! De cada vez que a escola surge nos jornais, ou na TV, logo a inveja militante se faz sentir.

Como outras escolas, que o Brasil e o mundo têm, a Ponte é ostracizada na vizinhança. A fúria persecutória de prostitutas da educação e de políticos sem escrúpulos não se faz sentir somente na Ponte. Exerce-se sobre qualquer professor ou escola que ouse ser diferente. Algo que escape à mediocridade reinante é “pecado mortal”.

.

# *Cultura*

O étimo latino foi inventado para designar cuidados com vegetais. Só mais tarde derivou para outras significações. Para alguns autores, pode subdividir-se em duas dimensões: enquanto realidade objectiva (produções culturais, trabalhos concretos) e enquanto realidade vivida (participação humana em função de modelos culturais).

A chamada “cultura de massa”, de modelo industrial, acompanhou a “massificação” da escola...

## **Destapando a caixa negra**

Perguntam: qual foi o maior obstáculo que a Ponte enfrentou? O ministério? Os pais dos alunos? Respondo: o maior obstáculo fui eu. Fui obstáculo, quando me assumi auto-suficiente e me mostrei incapaz de identificar na tibieza de alguns professores as minhas próprias fraquezas, fui obstáculo quando não ousei divulgar confidências de professores, que me pediam para destapar a caixa negra.

Muitas escolas são como caixas negras. As salas de aula continuam sendo mistérios por desvendar. Pouco ou nada transpira dos redutos seguros das inseguranças. Pouco ou nada do que lá dentro acontece extravasa para o domínio público. Mas há, nessas escolas, professores conscientes do drama, que, ao longo de mais de trinta anos, me confidenciaram denúncias e me pediram que as divulgasse.

Por que não o faziam eles próprios? Fácil é a explicação: se o maior aliado do professor é o outro professor, o maior inimigo do professor é o outro professor. Por que não o fiz? Fácil é a resposta: cedo compreendi que, também nesse capítulo, a Ponte não estava sozinha. Os professores da Ponte eram feitos da mesma massa, dotados das mesmas virtudes e dos mesmos defeitos de quaisquer outros professores. Qualquer denúncia de humanas fraquezas em escolas alheias recairia sobre nós. Quem cospe para o ar...

No tempo em que a Ponte acolhia professores “concurados”, o primeiro dia de aulas era uma “animação”. Os noviços saiam das salas e perguntavam: *Quando toca a campainha?*

*Não há campainha – respondia.*

*Não há?... Mas... e pode? Então... e os horários?*

*Também não há horários.*

*Não há? E onde está o livro de ponto? Não consegui encontrá-lo.*



*Não há livro de ponto.*

Numa escola onde pontificava o valor da autonomia, não fazia qualquer sentido a existência de mecanismos de controlo – onde houvesse director para se fazer obedecer, horários de padrão único para cumprir, livros de ponto para assinar, faltas para justificar, não haveria professores autónomos. E, porque eram pessoas inteligentes, os novéis professores compreendiam e adaptavam-se à nova realidade.

Testemunhei exemplos de elevado profissionalismo. Em contraponto, professores havia que, a pretexto de não haver livro de ponto, se a hora de entrada era 8h30, chegavam às 9 horas. Dificilmente corrigiam vícios sedimentados nas escolas por onde antes tinham passado, chegando pontualmente atrasados. E, porque não havia necessidade de justificar faltas, ausentavam-se, dias a fio, a pretexto de um qualquer tio materno ter morrido... pela quinta vez.

Os trinta anos do bem-sucedido projecto da Ponte assentaram na reelaboração da cultura pessoal e profissional dos seus professores. Toda a mudança passa por aí. Se a pessoa não muda, como poderá mudar a escola? Dito de outro modo: onde não houver uma pessoa, será possível encontrar um professor?

## *Demagogia*

Em grego, quer dizer “povo” como pode querer dizer “conduta”. Na Grécia antiga, o demagogo era o chefe de uma facção, mas também poderia designar um regime político corrompido. Literalmente, quer dizer “conduta”. Mas foi adquirindo nova significação, como se sabe.

### **“Quando cada cada for cada qual”**

Numa escola brasileira, vi uma primeira série repetir a ladainha: *“o Dadá comeu xuxu e o vovô viu a uva”*. Frases a roçar a imbecilidade desanimam o mais animado dos alunos. Filhas dilectas do chamado “método fônico”, condenam muitas crianças ao ódio por tudo o que seja livro. Como escapar á praga do analfabetismo, se as escolas iniciam as crianças na aventura de ler, forçando-as a um coro de melopeias sem sentido?

Tenho lido jornais e escutado conversas. O educador João afirma, peremptório que “os países desenvolvidos já perceberam que o fônico é mais eficiente do que todos os outros, principalmente no caso de crianças que têm dificuldades de leitura”. E remata: “Isso não é especulação ou diletantismo académico. Está provado cientificamente”. O educador não informa quais são as provas científicas. Mas eu poderei dizer-lhe que tenho dados empíricos que demonstram o contrário. A educadora Magda, por seu turno, argumenta que a alfabetização “é um processo muito complexo e que a criança aprende de várias maneiras”, concluindo que “uma dessas maneiras é a relação entre fonemas e letras, mas não é a única”. O contraste entre os dois educadores é evidente. E não é uma mera questão de diferença de género, mas de mentalidade.

Não poderei deixar de realçar a posição de bom senso e de moderação assumida por defensores da linha construtivista. No artigo da “Folha”, que venho citando, os “construtivistas” afirmam que há “uma polaridade falsa entre os dois métodos, no Brasil”. E acrescentam que os dois “podem ser combinados e que, em alguns casos, o fônico pode até ser o mais indicado para um determinado aluno, mesmo que ele estude numa escola construtivista”. Esta posição difere do discurso fundamentalista de certos adeptos do método fônico.

A argumentação dos adeptos do método fônico é pobre e o registo é o do senso comum. E, se antes eu não pretendia tomar partido nesta discussão, fá-lo-ei agora. Eis a gota de água... Para caucionar o extremismo, um articulista adepto do método fônico refere que

“os governos da França, Inglaterra e Estados Unidos desaconselharam ou proibiram o uso do método global e os EUA não financiam programas que descartem o método fônico”. E sibilinamente conclui, dizendo que essas são evidências de que o Brasil está remando contra a maré dos países desenvolvidos. Desengane-se o articulista: a maré é a mesma. Não se trata de concluir se um ministério deve introduzir novos métodos, ou ressuscitar métodos velhos. O que está em jogo é algo mais subtil.

Não creio que algum governo de algum país “desenvolvido” tivesse logrado concretizar qualquer reforma neste domínio, porque (felizmente!) as escolas reformam as reformas que partem do centro do sistema para a periferia. Escreve o mesmo articulista que “não se deve transformar a alfabetização num problema ideológico”. Nem é preciso! As opções dos governos já são, por si, ideológicas. Ou, ingenuamente, crê o articulista que o não sejam? Fui membro do Conselho Nacional de Educação do meu país, e pude testemunhá-lo.

A questão não é somente ideológica, mas tem ideologia subjacente. Entendámo-nos: numa discussão, não existe neutralidade. Clarifiquemos posições: tendo de tomar partido, assumirei a minha opção “construtivista”. E não o farei por mero capricho, mas por convicção. Uma convicção que advém do estudo, mas também do envolvimento numa prática. Durante décadas, fui o que poderá chamar-se de “especialista em alfabetização”.

Estarão alguns leitores a cogitar: se, nos primeiros anos do fundamental, o exercício da profissão de professor tem carácter generalista, como pode um professor do fundamental ser especialista? Eu esclareço. Muitas escolas dispõem de especialistas em artes, educação física, ou na educação de crianças ditas “especiais”, coadjuvantes da monodocência. De igual modo (e muito mais) se justifica a existência de um especialista num domínio tão exigente como o da alfabetização.

Eis o busílis da questão: se há, nas escolas, professores especialistas em expressão dramática, expressão plástica, etc., por que razão não há nas escolas professores especialistas em alfabetização? Por que razão se insiste no disparate de considerar que o professor monodocente e generalista (da primeira à quarta série) é um especialista em todas as áreas do currículo?

Não estou fazendo o apelo à disciplinarização das séries iniciais do fundamental, estou apelando ao bom senso e à ousadia de repensar a organização das escolas. Quem nunca passou pela prática concreta da alfabetização e letramento dificilmente o compreenderá. O que está em causa não é a adopção do método A, ou do método B. O que está em

causa é a necessidade de as escolas atenderem à diversidade, de repensarem o espaço e o tempo escolar à medida de cada criança. Sem risco de redundância, repito: de cada criança! Não me preocupa poder ser considerado enfático, pois é preciso reafirmar que cada cada deve poder ser cada qual.

Cada ser humano é único e irrepetível. É indispensável considerar o ritmo de cada criança, o estilo de inteligência de cada criança, a cultura de origem de cada criança, o capital linguístico de cada criança, o repertório de linguagens de cada criança. “Quando cada cada for cada qual” e os professores deixarem de ensinar a todos como se fossem um só, quase todas as causas do insucesso no aprender a ler e a escrever estarão erradicadas. Com fônico, ou sem fônico...

## *Democracia*

De origem grega, o termo tanto pode designar “povo” como “poder”. Poderíamos supor que a Democracia – “o pior de todos os sistemas com excepção de todos os outros”, como diria um estadista inglês – fosse o governo do povo pelo povo. Mas sabemos que raramente o é...

### **Entre margens**

Apresentei o alvará e logo ouvi o comentário: "De um homem é que nós estávamos a precisar!" De imediato, não compreendi a razão da masculina preferência. Mas logo me foi explicado que seria bem-vindo um pedagogo musculado que pusesse na ordem umas pestes de uns alunos que por aquelas paragens perturbavam a placidez dos dias. Trinta repentinos crónicos, armazenados numa só turma, transformavam a vida das professoras agregadas num inferno. A que por lá tinha passado no ano anterior jurara para nunca mais... Tinha sido insultada e apedrejada. O material didáctico que, na melhor das intenções confeccionava, voava janela fora. E lá se foi, um dia, de atestado médico.

"Um colega é que nos estava mesmo a fazer falta. Do que estes trogloditas precisam é de um pulso firme! Infelizmente, no primário não podemos pô-los na rua, nem mandá-los para casa! Não é?"

"Ainda bem!" - respondi, na mais pura ingenuidade dos "verdes anos" de profissão. E foi como entrar com o pé esquerdo naquela escola. As colegas passaram a olhar-me de esguelha, como quem pensa: lá vem em este armado em bonzinho!

Para abreviar, dir-vos-ei apenas que tudo acabou bem. Só não houve castigos para os maus (como acontece nas telenovelas), porque, afinal... eram todos bons rapazes.

A prática de séculos apenas serviu para legitimar a banalização de um sistema de sanções. Os processos disciplinares funcionaram como amortecedores de tensões, não lograram eliminar as causas dos conflitos. Sob a eufemística designação de "medidas educativas disciplinares", recorre-se à panaceia das repreensões, suspensões, expulsões e quejandos, reflexos de uma racionalidade arcaica, infectada por sentimentos negativos de desconfiança e insegurança.

A indisciplina é a filha dilecta do autoritarismo e da permissividade. A disciplina é a liberdade que, conscientemente exercida, conduz à ordem; não é a ordem imposta que

nega a liberdade. Enquanto não compreendermos isto, não compreenderemos mais nada.

A disciplina poderá ser alcançada e mantida com recurso a mais castigos, normas, multas, punições? Duvido. Talvez dependa mais da criação de condições para o exercício de uma liberdade responsável, na escola e fora dela. Será o exercício da cidadania, dentro e fora da escola, que viabilizará a formação pessoal e social de alunos-pessoas responsáveis pelos seus actos, individuais ou colectivos, e dispensará quaisquer imposições normativas de códigos de conduta. Mas como conseguir tal desiderato, se as escolas raramente se constituem em espaços democraticamente organizados?

Dizei-me: quem institui as regras, os direitos, os deveres? Quem estabelece e gere horários e calendários? Quem define objectivos e projectos?

Onde pára uma pedagogia da participação e da democraticidade que atenua o sobrepovoamento dos depósitos de alunos em que muitas das nossas escolas se converteram? É o aluno que está doente, ou estará doente a escola e a sociedade que a engendrou e alimenta?

Será com mais represálias que se eliminarão as causas do desconforto das violências? Será que o respeito, que muitos dizem estar em défice, é uma réplica do medo que tínhamos na escola de antigamente?

Qual o espaço social de intervenção que cabe aos pais dos alunos? E a outros agentes educativos? Quantas escolas agem cooperativamente na apresentação, discussão, aprovação e aplicação das normas que integram o seu regulamento? Qual o grau de participação activa dos alunos na sua elaboração? Se os alunos (e os pais dos alunos) não sentem a escola como coisa sua, por que não-de respeitá-la? Porque não-de respeitar regulamentos de cuja elaboração não participaram?

Em quantas das nossas escolas os representantes dos alunos nos órgãos de administração e gestão e de coordenação pedagógica exercem em pleno as suas funções e fazem valer os seus direitos? Por que será que a maioria dos regulamentos que conheço são repositórios de proibições, de sentenças inevitavelmente iniciadas pela palavra NÃO? (E nem sequer se trata de colocar a ênfase nos deveres: trata-se de ostracizar os direitos) Por que razão plausível não não-de os juvenzinhos contrariar prescrições a que são alheios? Na determinação "não é permitido fumar nos banheiros", qualquer normal aluno (ainda que não-fumador fundamentalista) lerá, em desafio: "vamos tirar umas passas no banheiro, só p'ra chatear os professores".

Se fosse possível isolar os factores que concorrem para a generalização da indisciplina, avultariam, quer a falta de formação dos professores no domínio relacional, quer a racionalidade que preside ao modo como a escola se organiza. Por muito que nos perturbe a afirmação, as escolas ainda são, como outras organizações, redutos de micro-poderes, mais ou menos ocultos, resistentes a processos de mudança e de democratização. As manifestações de indisciplina não serão também reflexos da impotência que advém da perda de prestígio e credibilidade das instituições? Por quanto tempo mais nos iremos manter no precário oscilar entre duas posições estéreis, entre um pessimismo reaccionário e inconsequentes boas-vontades? Como poderemos pensar em controlar as águas revoltas de um rio, se nos esquecemos das margens que as comprimem?

# Dependência

Pode ser económica ou pessoal, mas sempre pressupõe subordinação, sujeição.

## A azul, ou a vermelho?

Quando já temos alunos que são professores, apercebemo-nos de que estamos mesmo velhos. O Filipe foi meu aluno e, hoje, é um excelente professor. Sempre que tropeça nos absurdos das escolas que ainda temos, partilha comigo as experiências. Partilharei convosco uma das histórias que o Filipe me contou. Ouçamo-lo.

*Um aluno perguntou-me: “Professor, o sumário é para escrever a azul ou a vermelho?”*

*“Decide tu meu rapaz, a escolha é tua” – foi o que lhe respondi.*

*“Nas outras disciplinas, eu escrevo o sumário a vermelho e o resto a azul” – replicou o moço. Em cinco anos de escolaridade, não conseguiram ensinar a este rapaz se deverá escrever a azul ou a vermelho. A escola fez um trabalho notável neste aluno: tem boas notas, é bem comportado (não perturba a aula, nem faz perguntas sobre as matérias). Mas, se a escola não lhe ensinou a decidir entre o azul ou o vermelho, o que irá ele fazer, quando tiver que tomar decisões? Telefonará ao professor?*

O Filipe possui um apurado senso crítico. É um dos raros professores “críticos e reflexivos”. Reflectiu: *O pior de tudo, professor, foi que eu me revi naquele catraio. Também me ensinaram que tudo estava pré-determinado. Nunca escolhi caminhos, porque a escola sempre me conduziu. Durante dezasseis anos, foi como se entrasse numa escada rolante de um shopping e, sem me mexer, conseguisse subir e descer andares...*

Escutei o Filipe, com solidária atenção. Fiz-lhe ver que já era assim, no tempo em que eu era um jovem professor como ele é. Evoquei episódios semelhantes, para que compreendesse que nada mudou, desde há meio século para cá – *“Professor, deixo uma, ou duas linhas?...”* Por que razão, nas escolas de hoje, os alunos fazem perguntas a preto e branco? Porquê planos de aula para o cinzento “aluno médio”, se cada aluno é um ser único e irrepetível, se uma turma é uma paleta de cores e é imensa a gama de tons?

Eduardo Galeano colheu uma frase, escrita numa parede de Quito e divulgou-a no seu livro “Palavras Andantes”: *“Quando tínhamos todas as respostas, mudaram as*



*perguntas*". Passaram séculos sobre a criação da escola das respostas, da velha escola, que não se interroga – dá respostas, sem que se aperceba de que as perguntas mudaram. Durante a visita a uma velha escola, ouvi um velho e esclerosado professor (que tem a mesma idade do Filipe) exclamar: *"Nesta turma, tenho um aluno que faz muitas perguntas e que me quebra o ritmo da aula! Ainda se as perguntas tivessem relação com o meu plano de aula, ainda vá!... Mas nem isso!"*

Há quase um século, Freinet dizia que o único papel que o aluno desempenhava, no seu tempo, era o de uma fita magnética que gravava as palavras para as reproduzir, sem que existisse o menor processo de integração. E citava Montaigne: *"saber de memória, não é saber"*. Montaigne reagia ao *"costume escolástico de impor os conhecimentos como quem os despeja por um funil"*. E, no tempo do Filipe, António Nóvoa estranha que, *"se mantenha a pobreza actual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida"*. Mais power point menos pau de giz, o que mudou?

Há dezenas de anos atrás, coleccionei frases proferidas pelos meus mestres, num anedotário que vai no terceiro volume. Cito um breve excerto do capítulo "Estratégias infalíveis para melhorar uma aula": *"Os primeiros dez minutos de uma aula são aqueles em que o aluno aprenderá mais. Por isso, não deveis utilizar esse período para fazer revisões, ou fazer a chamada. Entrai com informação nova e crucial, logo no início"*. No tempo do Filipe, ainda há professores que insistem no modelo escolar falido, assente na sacrossanta aula, há professores em tudo idênticos aos do tempo em que eu tinha a idade do Filipe. As aulas do tempo em que eu tinha a idade que o Filipe tem eram da cor do quadro preto. De sala em sala, o monocromático modelo se repetia. De sala em sala, o monocromático modelo se repete.

Quando me perguntam se a aprendizagem deve estar centrada no conteúdo, no professor, ou no aluno, eu respondo que está centrado na relação. Na relação entre os alunos, entre os alunos e o saber, na relação entre aluno e professor, na relação entre professores. Aprendizagem é dialogia. O diálogo é policromático. O monólogo é monocromático.

Professores como o Filipe dão cor a escolas onde ainda reina o preto e branco e o daltonismo pedagógico. Professores como o Filipe buscam a escola em arco-íris, onde caibam todas as possibilidades. Sem eles, o que seria do amarelo?...

## *Descentralização*

É o acto (e efeito) da outorga de autonomia a órgãos ou a instituições, concedendo-lhes uma determinada desvinculação do poder central.

### *“Santos da porta”...*

A intervenção de António Nóvoa<sup>4</sup>, numa sessão realizada na Assembleia da República foi um retomar de tópicos de reflexão (infelizmente) sempre actuais. O orador pediu desculpa por falar *“com frontalidade”*, porque talvez não fosse a melhor maneira de iniciar um debate sobre o futuro da Educação. Mas justificou: *eu sei que é duro, mas precisamos de nos olhar no “espelho do passado”, de um passado ainda tão presente.* Vejamo-nos, pois, no espelho: estudos internacionais situam os nossos alunos na “cauda da Europa da Educação”, e esta “posição relativa” não se alterou desde o final do século XIX.

Da intervenção de António Nóvoa relevo a defesa da *liberdade de organizar escolas diferentes*, por ser o que *comporta uma dimensão ideológica e política mais marcada.* Nóvoa denunciou a excessiva rigidez e uniformidade do sistema escolar português. A burocracia prevalece sobre as lógicas educativas, quer através das pesadas estruturas hierárquicas que controlam as escolas, quer dentro das próprias escolas. Nóvoa colocou o dedo na ferida. E nunca será demasiada a denúncia, porque aqueles que beneficiam da prevalência da burocracia sobre a pedagogia mantêm uma espécie de “conspiração de silêncio”, sob a qual prosperam. A racionalidade burocrática predomina nas nossas escolas, ao serviço de subtis modos de subalternizar a pedagogia.

Nóvoa reivindica *a liberdade de escolha das escolas, dentro do espaço público da educação.* Acrescenta que, para que essa liberdade se efective, *é necessário que haja mais informação disponível e, sobretudo, que haja “escolas diferentes”.* Para aqueles que não desistem de lutar por uma escola pública de qualidade, é gratificante saber que há gente com indiscutível autoridade científica a contestar a mesmice e a afirmar ser necessário repensar o funcionamento das escolas. Vai mais longe, quando diz que só será viável assegurar que todos os alunos tenham sucesso, quando houver diferenciação pedagógica: *temos de construir soluções diferenciadas e não podemos continuar a*

---

<sup>4</sup> Educador português, que o Brasil bem conhece, sobretudo através das suas obras sobre formação de professores e pela sua participação em eventos, ao longo dos últimos anos.

*trabalhar para esse “aluno médio”, que é uma pura ilusão, arrastando milhares de alunos para um destino de insucesso.*

Durante o debate realizado na Assembleia da República, apenas uma escola foi citada e referida como exemplo a seguir: a Escola da Ponte. É a instituição portuguesa mais conhecida e respeitada em todo o mundo. Milhares de portugueses e estrangeiros a visitam e estudam. Continua a inspirar a fundação de muitas escolas. Mas, na sua região, continua a ser injustamente atacada por gente que ainda não entendeu que, por mais esforços que façam para a destruir, ela resiste.

A Ponte atravessou, recentemente, um período crítico da sua já longa existência. E, no mesmo dia em que indivíduos sem escrúpulos espalhavam panfletos anónimos difamando a escola, a rádio e a televisão divulgavam as conclusões de um estudo internacional que referia a Escola da Ponte como uma das dez melhores escolas da Europa. O contraste é significativo. “Santos da porta”...

Por que falo da Ponte? Porque os professores que ousam iniciar projectos devem ter consciência de que irão defrontar invejas e mediocridade. Solidarizo-me com os que desistem e os que resistem. Por eles e por muitos outros – porque a Ponte não está, nem nunca esteve sozinha – vale a pena continuar denunciando. Se este país não tivesse os excelentes profissionais que tem, também eu já teria desistido.

## *Discriminação*

Palavra originária do latim, *discriminatio*: separação, distinção. As causas sociais da discriminação negativa não são sentidas de modo consciente. Decorrem de preconceitos e provocam segregação.

### **Em nome dos que não têm nome**

Aceitei o convite de dois professores e fui assistir a uma reunião (que designaram de) “pedagógica”. Aguentei quase uma hora de leitura de circulares mais meia hora de comentários (inenarráveis) sobre alunos. Até que uma professora tomou a palavra: *Eu acho que o plano de recuperação não está a resultar, acho que não vale de nada, que só nos dá trabalho...*

Quando os professores começam a “achar”, eu não consigo ficar calado. E quebrei o silêncio a que me remetera: *A senhora está a falar de um plano de recuperação da escola?*

*“Não, colega! Você não percebeu. É o plano de recuperação de uma aluna deficiente.* - respondeu a senhora com laivos de indignação e um complacente sorriso. Não me faltou vontade de contrapor ao conceito de “aluna deficiente” o conceito de “práticas educativas deficientes”. Mas eu tinha sido convidado e não quis estragar o ambiente. Aliás, os dois professores que me tinham convidado aconselhavam-me “low profile”, em discretas mensagens não-verbais. Os restantes deveriam ter adivinhado os meus pensamentos, dado que me fitaram de um modo levemente hostil...

Não ripostei. A professora olhou em volta. Apercebeu-se do apoio dos colegas, e retomou a fala: *Estava a dizer que a aluna não consegue acompanhar as minhas aulas.* Eu poderia ter perguntado se as aulas acompanhavam a aluna, mas mandava a prudência que não perguntasse. E o discurso continuou no mesmo tom: *A aluna atrasou-se relativamente à turma.* Pela minha mente passou a pergunta: *E o que fez a “turma” para recuperar a aluna do atraso?*

Os professores sentados em torno da mesa não tiravam os olhos de mim. Eu sosseguei-os com um sorriso amistoso. A reunião continuou, ordeiramente, como convinha, até que a professora rematou o discurso: *Esta aluna é deficiente. Não deveria estar numa turma normal. Eu acho que deve ir para uma das turmas problemáticas que aí temos.*

A voz traiu-me, não consegui suster o ímpeto da interpelação: *A senhora importar-se-á*

*de explicar o significado de alguns termos que utilizou? Só para ver se eu entendi bem.*

Reagiu colérica e sarcástica: *Eu fui bem clara no que disse. Mas faça o favor, colega!*

Eu fiz o favor: *O que é uma “turma normal”?*

Eu poderia ter perguntado: *o que é uma “turma”?* Mas não quis ir tão longe. Nem conseguiria. Vi-me rodeado de silêncio, fiquei cravado de olhares furibundos. Mantendo uma linguagem *soft*, preparava-me para completar a pergunta. Mas instalou-se um pandemónio na sala, protestos em coro (técnica de reuniões em que certos professores são especialistas): *Eu vou embora! Não estou para aturar isto!* E foram. Só dois professores ali ficaram. – os que me tinham convidado –, cabisbaixos, em silêncio.

À saída, os meus guarda-costas comentavam que já não tinham mais nada a fazer naquela escola. Que era um caso perdido. Que apenas esperariam o fim do ano lectivo, para se irem embora. Mas, à passagem pelo bar, apercebi-me de que dirigiram um olhar de Pedro renunciante aos furibundos colegas, assegurando, desse modo, a sua sobrevivência na escola.

Chegados ao portão, pediram-me desculpa. O porteiro estava com “cara de poucos amigos” (talvez já estivesse avisado da indesejável presença). Abriu o portão com um gesto ameaçador. Esgueirei-me pela frincha, acelerei o passo e nem olhei para trás.

Durante a viagem retomei a reflexão. Que argumentos foram expostos pelos professores? Nem um! Que debate foi possível? Nenhum! Amuos, só amuos. Aprendi mais uma lição: há perguntas que não podem ser feitas a certos professores.

Passaram pela minha cabeça memórias explicadas. Finalmente, compreendi por que razão um aluno com leucemia vegetou no seu quarto, porque a escola pretextou “falta de condições” e não o quis receber. Porque outro aluno tinha sido “despachado” de uma escola para outra, ao cabo de uma semana, rotulado de “insuportável” e “violento”. Lembrei-me daquele que, se não fosse acolhido numa certa escola, recolheria a uma instituição para deficientes profundos. Compreendi por que a minha cunhada nunca foi escolarizada. Como eu entendi o gesto dos professores, naquela reunião! Como eu entendi a sua tragédia!

Muitos professores dizem não estarem preparados para responder à diferença. Ainda que seja um dos seus deveres profissionais, podem ter o direito de continuar a não cumprir tal dever. Dizem não possuir formação para diversificar aprendizagens, mas nada fazem para repensar a organização da sua escola, de modo a dar resposta à diversidade. Não estão preparados, mas não buscam preparar-se. Não têm formação, nem a providenciam. É mais fácil o faz-de-conta dos “planos de recuperação”. É mais

fácil excluir do que humanizar a escola. O problema da escola fica resolvido. Ficaré resolvido o problema dos alunos? Ficaré resolvido o dos professores?

Enquanto alguns teóricos brincam à “inclusão” – conceito apenas útil para enfeitar teses ociosas – os meus dois amigos professores (e muitos outros professores, em muitas escolas!) são a contra-corrente silenciosa, que me confere a esperança de que a Escola ainda tem conserto. Na solidão, que a cultura isolacionista das escolas lhes impõe, no recato das suas salas, promovem “inclusões” clandestinas. No miraculoso quotidiano gesto de resistir, são o que de melhor as escolas têm. Só não podem dizer o que pensam. Escrevo para desassossegá-los e dar voz aos que não têm voz. Escrevo para desocultar, pois a dignificação do estatuto social e profissional dos professores não pode prescindir da denúncia, de uma fraterna denúncia.

## *Dislexia*

Perturbação que provoca dificuldades ou incapacidade de compreensão de leitura e escrita. É causa de fadiga e de problemas escolares. Mas de outras “dislexias” vos falarei a seguir...

### **Dislexias**

Volto ao questionável acto de rotular e tratar alunos como “deficientes”. Trago-vos dois episódios, que podem ilustrar uma realidade oculta: há fenómenos de incomunicabilidade nas nossas escolas, cuja responsabilidade não deve ser imputada somente às escolas.

A Bárbara é uma aluna com dislexia. A professora “especial” passa pela sala, duas vezes por semana. Mas já confessou que (afinal) “não é especialista em dislexias (sic) e que, portanto, pouco pode ajudar”... A professora dita “regular” diz que “faz o que pode, mas que não se espere milagres, porque com dezanove alunos mais uma “disléxica” na sala, o tempo não chega para tudo”...

A meio da manhã, diz a professora para a “disléxica”: “Vais ficar sem recreio, porque eu não consigo ler o texto que escreveste!”. Resposta pronta da Bárbara: “Tu não consegues ler, mas eu consigo!” A Bárbara é disléxica, mas não é parva.

A dislexia existe! Há necessidade de identificar a dislexia a tempo, de modo que não se converta, definitivamente, num obstáculo ao sucesso e à realização pessoal. E, muito mais que identificar, é imperioso que um especialista, no seio de uma equipa, dê resposta às Bárbaras. Porém, há casos e casos, e bem diferente é o caso do Tito.

O Titinho (como a extremosa mamã lhe chamava) chegou à escola acompanhado de um processo com cinco centímetros de altura. Eram relatórios de psicólogos, mais os dos pedopsiquiatras, mais os relatórios das professoras de educação especial, mais os dos médicos... Veredicto: “disléxico”. Tratamento: dois anos sob orientação de uma professora “especial” mais três anos a pastar fichas, no fundo da sala, que a professora regular não era entendida em dislexias.

Uma semana de ociosidade depois, o professor aproximou-se do moço:

*Então?... Desde que chegaste, ainda não fizeste nada.*

O aluno não estava diagnosticado de autista, mas não deu troco. O mestre insistiu:

*E posso saber porquê?*

O moço fez ouvidos de mercador.

*Não me ouviste? Posso saber porquê, Tito?*

Aquele mocetão quase a fazer doze anos de idade, enfim, reagiu:

*Eu sou Titinho! Não sou Tito! Você não sabe?*

*Está bem, Tito. Mas diz-me por que não te vejo trabalhar como os outros meninos.*

*Você não sabe?*

*Não, não sei.*

*Eu, na outra escola, também não fazia nada.*

*Ai não?...*

*Não. Só quando a professora especial lá ia é que eu fazia uns joguinhos.*

*Ai sim?*

*É. Está a ver? Eu não fazia nada. E você não me pode obrigar porque...*

Esgotada a paciência, o professor interrompeu-o:

*Porque é que não fazias nada, na outra escola?*

*Você não sabe?*

*Já te disse que não.*

*É que eu sou disléxico.*

*Ai, tu és disléxico? Eu sou Luís! E, agora, vais pegar nesta folhinha e vais fazer o que o teu grupo tem no plano para tu fazeres.*

Ficou de boca aberta e sem tempo para retorquir. O Tito fez o trabalho que o grupo o ajudou a fazer (a pressão social justa e fraterna resulta sempre...), apesar de “trocar umas letrinhas”, como depois comentou, pedindo desculpa pelo que não devia. Perante a afável autoridade do professor e a persuasão exercida pelos colegas do grupo, restava ao Tito escolher entre duas atitudes: ou fazia o trabalho, ou fazia o trabalho... Optou por fazer o trabalho. Qualquer outro “disléxico” inteligente optaria por essa hipótese.

Imaginava o professor Luís o que se estaria a passar naquela cabecinha: “então este professor não saberá o que é um disléxico?” É claro que o professor sabia. Tanto sabia, que o Titinho – entretanto promovido a Tito pelo grupo – foi fazendo exercícios que o ajudaram a ultrapassar algumas dificuldades. Porém, não todas...

O Tito pendurou o seu casaco, atirando ao chão casacos de colegas. O professor chamou-lhe a atenção. O “disléxico” respondeu: *Não são meus!...* Pois não eram, mas o Tito apanhou os casacos do chão e pendurou-os nos respectivos cabides.

A mãe do Tito chegou, ao final do dia. Retirou do cabide o casaco do filho, provocando a queda de outro casaco, que estava pendurado num cabide adjacente. O professor fitou



a senhora, insistentemente. Apercebendo-se da recriminação no olhar do professor, a senhora exclamou: *Não fui eu!*....

O professor Luís afastou-se, sem dizer palavra, reflectindo sobre as dislexias familiares, que fazem a infelicidade de muitos Titinhos.

## *Diversidade*

É a qualidade ou condição daquilo que é diverso.

Nas escolas, tarda o reconhecimento da divergência e da dessemelhança. Mas abundam exemplos do faz de conta da “inclusão” (escolar e social).

### **“Diferentes”**

Enquanto esperava que no meu concelho fossem realizados debates sobre o que deve ser uma Carta Educativa, fui participando em debates em outros concelhos. Num debate realizado num concelho vizinho, um autarca pediu-me colaboração e justificou o pedido: “Porque o professor trabalhou naquela escola diferente, não foi?”

Efectivamente, tive o privilégio de ter trabalhado trinta anos numa “escola diferente”. E, por essa razão, depois de aposentado, vou partilhando saberes e aprendendo, um pouco por todo o país (excepto no meu concelho de residência, sabe-se lá porquê!...).

A Ponte é “diferente” porque sempre acolheu alunos a quem outras escolas recusaram o direito de matrícula, expulsaram, ou de algum modo rejeitaram. Também é “diferente” porque mantém as suas portas abertas para todos quantos queiram visitá-la, estudá-la (ou até mesmo devassá-la...) – quantas escolas abrem as suas portas, a qualquer hora de qualquer dia, para acolher estranhos?

Quando visitou a Ponte, um prestigiado educador português confidenciou-me, deveras emocionado: “Durante quase quarenta anos, fui a escolas, para estudar o modo como os alunos aprendem. Foi-me permitido observar poucas turmas e só aquelas que eram escolhidas para serem mostradas. Na maioria das escolas, somente pude falar com professores, porque não me foi permitido chegar junto dos alunos. Na Ponte, são os alunos que mostram a escola a quem a visita. Aqui, pode-se falar com qualquer aluno.”

Mesmo em tempos de crise, a Escola da Ponte jamais se fechou na sua concha. Aliás, é útil para quem a visita que compreenda que não há escolas perfeitas. E que a Ponte é feita de belezas e de misérias humanas. Como qualquer outra escola.

A Ponte não inventou nada. Em Educação, está tudo (teoricamente) inventado. Para melhorar as práticas da Ponte, andei por muitos países, visitando escolas, cujas práticas nos ajudaram a trabalhar com alunos “diferentes”. Mas também deparei com excepções, melhor dizendo, decepções.

Há cerca de vinte anos, ouvi falar de uma escola estrangeira, considerada modelo de “integração”. Quis ver, para aprender. Cheguei. Fui conduzido para um salão amplo. No meio do salão, um piano. No piano, um velho de estatura imponente (soube, depois que seria o director) tocava uma marcha. Os alunos entravam no salão, em duas filas, marchando a compasso. E lá vinham, na cauda do pelotão, os ditos alunos “diferentes”. Finda a cerimónia, que me fez recordar o tempo em que eu fazia exercícios militares, os alunos voltaram às suas salas. Não me foi dado ver o que lá dentro acontecia. Fui muito recebido, bem tratado. Findo o “meeting”, fui espreitando, através dos vidros (discretamente), para as salas que ladeavam o corredor que conduzia à porta, onde me despedi do simpático director. Em nenhuma das salas consegui vislumbrar a presença de um aluno “diferente”. Ter-se-iam evaporado?... Já longe da vista do director, dei uma volta ao edifício e encontrei resposta – ligada por um longo corredor ao edifício principal, lá estava uma sala repleta de “diferentes”. Bem longe dos “normais”, que estas mazelas são como a lepra...

Numa outra ocasião, fui fazer uma palestra, a convite de uma escola. Cheguei com duas horas de antecedência sobre a dita. Aguardei na sala dos professores. Chegando o intervalo, acidentalmente, escutei conversas sobre alunos “diferentes”: “Tem algum jeito, colega, que os deficientes, agora, também venham para o 2º ciclo? Puseram dois na turma a que dei aula. Ficaram o tempo todo lá no fundo, que eu não tenho preparação para trabalhar com deficientes!”

No âmbito dos trabalhos de uma comissão encarregada de tomar conhecimento e avaliar “boas práticas”, visitei várias escolas. Uma delas era conhecida por, ao que se dizia, ter desenvolvido uma “experiência pedagógica bem sucedida”. O encontro da comissão com a Direcção da escola ficou marcado para a tarde. Quebrando o protocolo, eu fui até lá... de manhã. Entrei. Ninguém me perguntou ao que ia. Presumo que me tenham tomado por um dos muitos professores da escola. Percorri espaços como quis. Da biblioteca à cantina, da reprografia ao bar, do recreio à sala dos professores... Assustei-me com a desorganização. Irritei-me com a indiferença de docentes, que testemunhavam agressões entre alunos, sem esboçar o mínimo gesto de intervir para as sanar. Desviei-me de objectos voadores, que cruzavam o ar, num polivalente imerso no caos. Escutei inéditos impropérios, humilhações a que auxiliares foram sujeitas. Vi um pai ser recebido, de pé, no meio de um átrio, e ser repreendido, aos gritos, por uma professora (decerto a directora de turma). E vi alguns “diferentes” segregados, numa “sala de NEE”. A observação ocasional cessou, a partir do momento em que uma

funcionária me interpelou. Foi, a correr, chamar “a senhora presidente do directivo”. A partir desse momento, vi o que me foi permitido ver...

Em nome da “inclusão”, tenho visto muita aparência e muita discriminação. Ainda nem os professores foram “incluídos” e, talvez por isso, perguntem a uma mãe: “O seu filho é TDA, não é? A mãe não percebeu, claro está. E para os leigos, devo acrescentar o decifrar da sigla: “transtorno de deficit de atenção”. Ou pior: “O seu filho não é fichinho, pois não? Eu acho que ele vai ser hipercinético!” E, entre a Ritalina e a mesmice de uma escola organizada para “normais”, se vai mitigando a “diferença”.

Dizem-me que eu venho ficando impaciente e amargo. É da velhice. Ou da indignação que sinto, quando certos prostitutas da educação esfregam as mãos de contentes, sempre que a projecto da Ponte passa por uma crise, ou corre risco de acabar. Ou porque há uma nova equipa, bem jovem, na qual acredito, uma equipa que se vê a braços com os “diferentes” que as escolas dos prostitutas rejeitam. E que começa a ter dificuldade de lhes dar resposta...

## *Ecumenismo*

“Oikos” é uma palavra grega que designa “toda a terra habitada”, a nossa casa comum. Ecuménico será todo o movimento que vise a unificação das igrejas, ou a sua aproximação, a cooperação, a busca fraterna da superação das divisões entre diferentes credos e igrejas.

### **A burca**

Quem te avisa teu amigo é: *“Será conveniente que contornes alguns temas, para não teres amargos de boca. Há assuntos interditos. Por exemplo, a religião...”*

Não poderia ficar indiferente, contornar o assunto, se o pai do Nuno explicou a razão da transferência do filho para a minha escola: *“Tirei o meu filho daquela escola porque ele sofria muita humilhação só por ser uma “criança adventista”.*

Algo me feriu o ouvido... O que seria uma “criança adventista”? Acaso haverá “crianças socialistas”? Ou apenas haverá “crianças“?

Comentei o caso com professores. Todos se denominavam “católicos não-praticantes”. Todos haviam baptizado os filhos e feito a festa da comunhão solene. Todos inscreveram os filhos na disciplina de Religião e Moral Católica, nas escolas públicas que frequentavam. Quis saber o porquê da incoerência de católicos que “não praticavam”. Todos sorriram e só um se pronunciou:

*“Quero que o meu filho seja uma criança “católica”. E, se a catequese não faz bem, também não faz mal!”.*

Faz mal, muito mal, que eu sei por experiência própria. Fui aluno numa escola do Portugal de Salazar. Na minha sala de aula, ao lado da fotografia do ditador, havia um crucifixo. O meu colega de mesa era “protestante”, mas fingia ser católico. Descoberto, foi rudemente segregado pelos fundamentalistas da época.

“Fazer parte ou não do corpo de Cristo não é uma questão de rótulo, mas de comportamento”, como escreveu Jean-Yves Leloup. Se assim não for, para além do poder castrador psicológico e sexual, a sociedade exercerá sobre as crianças um pavloviano condicionamento espiritual.

Os mesmos que rotulam crianças de “adventistas”, “católicas”, ou qualquer outro adjectivo, também são lesto a afirmar a normalidade dos seus infantes: *“É uma “criança normal”...* E evocam passagens da bíblia para justificar a rotulação. Porém,

das suas bocas ímpias, a palavra “amor” sai amordaçada. Na sua sanha contra a homossexualidade, não levam à letra outra passagem da Bíblia, que também nos fala do amor: “A angústia oprime-me por ti, ó meu irmão Jónatas! Tu eras toda a minha delícia; o teu amor era para mim mais precioso que o amor das mulheres” (Samuel I, 26).

Visitei uma escola, pouco antes do Natal. Reagi à intervenção de uma professora, que considerei reflexo de subdesenvolvimento espiritual.

*“Daqui a alguns dias, todo o mundo estará a celebrar o Natal”*

*“Olhe que não, minha senhora. E, então, os budistas, por exemplo?”*

*“Os budistas também estão”* – insistiu a professora.

*“Não estão, não! Eles não são cristãos. Não celebram o nascimento de Cristo”.*

*“Pode lá ser!”* – exclamou, visivelmente irritada.

*“Mas é – acrescentei – E há também os hindus, os muçulmanos, os...”*

*“Pode lá ser assim como você diz!”* – contestou a professora – *“Os muçulmanos, que são aqueles que andam para aí a matar gente, até pode ser. Mas os outros, não!”*

Para não estragar o festivo ambiente, optei por não ripostar. Argumentar para quê? Há gente assim, católicos que crêem que a sua igreja é a única e verdadeira. E que todo o mundo celebra o Natal. Eu até conheci uma professora que estava crente de que o Natal era sempre celebrado ao Domingo...

A abertura estreita da burca mental de certos crentes apenas os deixa ver o que é permitido num horizonte encurtado pelo fanatismo.

# Educação

Vem do latim *educare* (ou será *educere*?...), que significa instruir, formar.

## “Há gente que nasce longe de casa”

Num aeroporto afectado pela “crise”, eu deveria efectuar um voo de conexão e tentava explicar o óbvio: *Minha senhora, repare que eu já tenho cartão de embarque, não preciso de vir para esta fila.*

*Se lhe disseram para vir para esta fila, é porque tem de vir* – nesse diálogo de surdos, a funcionária voltou-me as costas, sem me dar tempo a replicar.

Meia hora decorrida e muita impaciência acumulada, cheguei ao balcão. Mostrei o cartão de embarque:

*“O senhor não precisava de vir aqui para esta fila. E, agora, já fechou o check in do seu voo – disse-me, sem me olhar. Telefonou, teclou, entregou-me um novo cartão de embarque para um voo que partiria três horas depois. Cabisbaixa, disse-me: Foi o máximo que pude fazer...”* Em silêncio, afastei-me.

Enquanto aguardei o tardio voo, observei os passos em volta: gente cochilando, gente reclamando, gente apática, ou resignada, tal como eu... Tive tempo suficiente para meditar, *“transgredindo a ordem do superficial”* e concluir que, nos grandes aglomerados humanos, as pessoas se submetem a uma forçada convivência, toleram o outro sem o aceitar, suportam um *“aturai-vos uns aos outros”* num incómodo mal disfarçado.

La Rochelle disse que *“a cidade não é a solidão porque a cidade aniquila tudo quanto povoa a solidão – a cidade é o vazio”*. Isso mesmo: um vazio com raízes que eu busco esclarecer. Inevitavelmente, a minha cultura profissional isolou as raízes de uma instituição geradora de vazios: chamou a Escola à colação. As escolas onde as funcionárias do aeroporto e os seus clientes se formaram eram arquipélagos de solidões povoados por rituais vazios de significado.

Educar é assumir responsabilidade social, solidarizar-se eticamente. Somos marcados pela incompletude, geneticamente sociais e geneticamente históricos, porque, como diria Walon ou Freire, criamos vínculos. A arte de conviver (viver com) exige uma atitude de abertura, o reconhecimento do outro e o respeito pela pessoa do outro. Mas onde se poderá aprender essa arte? Na Escola? Na Família? Na televisão? Na internet?

A Educação do Homem percorre caminhos sinuosos. Antes de ser escolarizada, a criança já esteve passivamente exposta a muitos milhares de horas de televisão, sem agir criticamente sobre as mensagens, sem discernimento para se proteger de programações imbecis. Forma-se o solitário adulto espectador no vazio da indiferença: *“Militares americanos bombardearam uma aldeia afegã. As bombas visavam matar talibans, mas assassinaram crianças. Para os militares o raid aéreo foi um sucesso, fundamentando: “Quem nos garante que esses meninos não viriam a ser perigosos talibans?”*

O Sartre estava certo de que, se não somos responsáveis pelo que fizeram de nós, somos responsáveis por aquilo que fizemos com aquilo que fizeram de nós. E eu opto por pensar nos professores que eu conheço, que já vão trocando uma profissão solitária por uma profissão solidária. E não se trata de uma mera troca de uma consoante por outra consoante. Trata-se de uma profunda mudança cultural. O primeiro passo dessa reconversão consiste em os professores se sentarem à volta de uma mesa, ou na relva de um parque, para se transformarem numa equipe. Um projecto faz-se com pessoas, privilegiando laços afectivos. Com pessoas conciliadas consigo e com os seus pares.

Com esta reconfortante reflexão, aquieto-me. E o tempo de espera pelo voo fica mais breve, mais suportável. Embora saiba que ainda há muita gente distante de si própria! Como diria a Maria, “às vezes, há gente que nasce longe de casa...”



# *Enfermidade*

O mesmo que doença, ou achaque.

As escolas não são imunes a contágios. Aliás, enquanto instituição, está enferma de uma já longa enfermidade...

## **O regresso dos “porquenãos”**

Numa das “Cartas à Alice”, expliquei à minha neta que “*os porquenãos assim se chamavam por não saberem explicar por que faziam o que faziam – era assim porque era assim... e pronto!*”. A Alice entendeu. Mas ainda há quem não tenha entendido. Para quem não sabe o que são porquenãos, direi que são criaturas que padecem de pensamento único, enfermidade dificilmente detectável a olho nu.

A lista das doenças que afectam as escolas é extensa. Referirei algumas.

O “modismo” caracteriza-se pela adopção acéfala de modas pedagógicas, quase sempre importadas. Associado ao “aventureirismo pedagógico” e ao “praticismo”, o “modismo” foi (e ainda é) responsável por transtornos vários e graves sequelas.

O “teoricismo” (doença antípoda do “praticismo”) afecta parte significativa de uma universidade ancilosada. Os enfermos produzem inúteis teorizações de teorias inúteis, produzidas sobre teorias de teóricos que não fazem a mínima ideia das práticas sobre as quais teorizam. No aconchego dos seus gabinetes, os afectados pelo “teoricismo” desenvolvem sofisticadas propostas teóricas, que não logram fertilizar as práticas, dado que a “impotência prática” é um dos sintomas associados a esta maleita.

A “síndrome do pensamento único” consiste num conjunto de afecções patológicas muito comuns em *opinion makers* e professores. Para estes doentes existe um só modo de pensar, um só modo de agir, um só modelo de escola. Todo o pensamento divergente, toda a prática dissonante os impele a reacções violentas (quase sempre, por escrito). Publicam artigos de opinião, ou meros comentários, em tom persecutório. Quem ousar interpelar o modelo único, sugerir alternativas, ou instituir outras práticas, sofrerá a perseguição feroz de hordas de porquenãos, porque o pensamento único não permite veleidades.

Muitos jornalistas e professores porquenãos manifestam uma particular predilecção por desdenhar daquilo que chamam de “novas teorias das ciências da educação”. Na opinião dos porquenãos, essas “teorias” são a causa dos males que afectam o sistema educativo.

Porém, se perguntarmos aos porquenhões quais são essas nefastas “teorias”, eles não saberão responder, porque só sabem falar de ouvido e entoam sempre a mesma cantilena. Provavelmente, se conhecessem alguma teoria e a tivessem estudado, não saberiam entendê-las, dado que o diletantismo e o dogmatismo – sintomas associados à síndrome do pensamento único – são causadores de uma espécie de cegueira, que os impede de vislumbrar horizontes vários, além do seu restrito quadro de referências.

Quem não consegue sair de um quadro de referências limitado não entende discursos e práticas divergentes. Quando falo da possibilidade de as escolas darem resposta educativa a todos, não estou a referir-me às escolas que funcionam nos moldes em que funcionavam há um século. Refiro-me a escolas que, por exemplo, dispensaram a subdivisão dos alunos por turmas, que abandonaram práticas de avaliação selectiva e aulas dadas para “alunos médios” imaginários. Refiro-me a escolas que substituíram a tralha tradicional por dispositivos pedagógicos e práticas que derrubaram obstáculos à inclusão. Sei que é possível “concretizar utopias”. E que não há um só modo, mas haverá vários modos de as “concretizar”...

Poderia falar-vos de outras doenças profissionais pouco estudadas, de que as teses sobre stress e mal-estar docente são meros sucedâneos. Poderia falar-vos da mesmice, do isolacionismo, do corporativismo, da burocratização, do ensimesmamento, do fundamentalismo pedagógico, etc.

Quem escreve expõe-se. Mas continuarei a expor-me e a dizer o que é preciso que seja dito. E, dada a diversidade e riqueza dos “comentários” aos que escrevo, abrirei uma excepção à regra, para fazer dois brevíssimos... comentários.

Creio que aqueles que me rotulam de “teórico” o fazem por falta de informação. Fui sempre professor na prática, numa escola que provou ser possível dar resposta educativa a todos, inclusive, àqueles a quem chamam “deficientes”. Essa escola é, hoje, referência de qualidade em todo o mundo. Mas, num país pequenino, não se pode perturbar a mediocridade instituída. Talvez por isso, a maldade de “*certos professores a quem não se pode fazer certas perguntas*” se tenha abatido sobre essa escola e encha a Internet de comentários jocosas. Que os deuses se compadeçam e lhes perdoem!

O derradeiro comentário é este: escrevo para os que não padecem de pensamento único. Escrevo porque acredito nos professores e no seu potencial de mudança. Tenho os professores na mais elevada consideração. Orgulho-me de ser professor. E há muitos professores que merecem o meu respeito, pelo seu empenho profissional e a sua

dedicação. É a eles que ofereço o meu tempo de escrita solidária, é para eles que dirijo o meu pensamento. Não perco tempo a pensar nos cínicos.

## *Escola*

Hoje, já ninguém sabe o que é. Mas está escrito no “Aurélio”: “estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino colectivo”. Tal e qual: “colectivo”.

### ***“Nas escolas por onde passei eu estava a empedrecer”***

Os dias que correm são duros, muito por obra e graça do talibanismo de certos “professores.” “Professores” (com aspas!) eivados de viciosos fundamentalismos, presumindo que a escola sempre foi assim e assim continuará a ser...

Felizmente, serão minoria. Prefiro escutar os professores sem aspas. Como o Carlos:

*Ao regressar à escola, deparei com uma realidade estagnada no tempo. Deparei com uma escola culturalmente insignificante para as crianças. Deparei com um mundo que eu julgava ultrapassado. O que mais me espantou foi a falta de profissionalismo dos professores e a sua ligeireza de comportamentos! Fiquei siderado com coisas a que assisti e outras que vim a saber. Percebi que, no tempo que estive afastado da escola, defendi, frequentemente, autênticos assassinos de futuros.*

*No entanto, foi mais que óptimo sentir aquele prazer diário de voltar à escola!!! Sentir-me um Peter Pan que, todos os dias, mergulha num mundo mágico e leva consigo a Fada Oriana para mostrar às crianças que há outra escola na escola. Pensei que uma nova escola se poderia construir rapidamente e em qualquer lado. Daí que, ao fim de pouco tempo, tenha ficado ligeiramente desanimado. Há séculos a percorrer. Mas lembrei-me de um poema da Clarice Lispector, que nos diz que mais importante que a velocidade é a direcção. E fui construindo um caminho feito de pequeninos passos, quantas vezes feitos de pequenos desânimos...*

As escolas são lugares habitados por sombras e rituais cinzentos. Os professores com aspas são minoria, mas uma minoria bem activa. É sabido que qualquer mudança só será possível com os professores que temos, que a mudança acontecerá quando os professores quiserem. Mas também sabemos que há quem não queira e se arrogue do direito de não querer.

Que dizer aos professores lesados pelos que “não querem”? Que hei-de dizer à Laura, que me escreve, indignada:

*Nesta escola, eu estou a empedrecer. Vê lá tu que um aluno – o Alex – ficou sem intervalo e sem aula de Educação Física. Foi mandado, de castigo, para a Biblioteca.*

*Só porque a professora não quis saber por que razão o aluno não tinha feito os deveres de casa. O aluno passava a noite na rua, catando papelão.*

*Neste ano, já mudaram de turma quatro alunos. E mandaram outros quatro para outras escolas. A directora da escola mandou um “convite” à mãe do Alex, para que ela o mudasse para outra escola. Um “convite”! Que cobardia! Ficou um clima difícil de aguentar, quando eu defendi os direitos do Alex. Ele estava sendo maltratado pela professora da sua classe, só porque “não acompanhava a turma”... Ameaçaram-me por eu o ter defendido. E perguntaram-me se eu o queria na minha turma. Eu respondi que sim. E, no dia seguinte, ele já estava na minha sala. Até hoje, o Alex nunca me desrespeitou. E eu encontro sempre um tempo para o ajudar.*

Professoras como a Laura fazem-me sentir orgulhoso de ser professor. Por ela e por outros professores é que eu escrevo. E não me venham dizer que só falo sobre o que está errado. Não é verdade. E a quem convém branquear o que é cinzento?

Que hei-de responder à Laura? Talvez que tudo o que ela denuncia é aprendizagem. E que, como diria a Cecília Meireles, “aprender é sempre adquirir uma força para outras vitórias, na sucessão interminável da vida”.

## *Espaço*

O “Aurélio” diz-nos ser “lugar que pode ser ocupado para certo fim”. No caso vertente, quase ninguém sabe para que fins servirão certos espaços, como adiante se verá.

Neste caso, será considerado na acepção de “educativo”: lugar onde decorre o drama educativo, vulgo “sala de aula” ou “escola”, porque creio ser oportuno convidar o leitor a reflectir por que razão os espaços educativos são como são.

### **Escolas de “área aberta”**

Em 1872, Eça de Queirós, escrevia (“Uma Campanha Alegre”) que «a Escola entre nós é uma grilheta do abecedário, escura e suja: as crianças, enfastiadas, repetem a lição, sem vontade, sem inteligência, sem estímulo: o professor domina pela palmatória e põe o tédio da sua vida na rotina do seu ensino». Numa prosa que se mantém actual à distância de um século, Eça informa-nos das vivências escolares em edifícios de que hoje restam vestígios arquitectónicos, por exemplo, no tipo de construção “Conde de Ferreira”<sup>5</sup>, ou “Conde de S. Bento”. São escolas com um pé direito altíssimo, com uma inclinação de pedra junto às janelas também altas, muito mais altas que a altura possível aos alunos. É impossível uma criança observar de dentro destas salas, o que se passe em torno da escola. Se nos colocarmos ao nível do olhar dos infantes, apenas nos será possível ver alguns ramos e uma ou outra nuvem. A par com as práticas descritas por Eça de Queirós, mas com as devidas distâncias, poderíamos estabelecer alguns paralelos com as descrições dos estudos de Foucault.

Um problema antigo, como se vê. Em 1979, na explicação do projecto que se seguiu aos dos “Condes do Brasil”, a iniciativa do “Plano dos Centenários” é elucidativa da racionalidade que lhe presidiu. Este projecto, que celebra os oitocentos anos de nacionalidade e os trezentos da Restauração da Independência, surge na sequência do ciclone ocorrido em 1941. Como se pode inferir, estamos na presença de duas razões de elevado coturno pedagógico: duas efemérides que corroboram as intenções da Reforma de Carneiro Pacheco e um ciclone. Os ventos fortes haviam provocado pesados danos

---

<sup>5</sup>«Convencido de que a instrução pública é um elemento essencial para o bem da sociedade, quero que os meus testamentários mandem construir e mobilar cento e vinte e cinco casas para escolas primárias de ambos os sexos nas terras que forem cabeças de concelho, tendo todas por uma mesma planta e com acomodação para vivenda do professor, não exercendo o custo de cada casa e mobília a quantia de 1 200\$00 réis, e pronta que esteja cada casa será a mesma entregue à junta da paróquia em que for construída, mas não mandarão construir mais de duas casas em cada cabeça de concelho e preferirão aquelas terras que bem entenderem.»

Extracto do testamento de Joaquim Ferreira dos Santos, 1º barão, 1º visconde, 1º conde de Ferreira, nascido em Vila Meã (Douro), em 1782, e falecido no Porto, em 1866.

nas escolas. Também haviam sido arrancadas milhares de árvores. No acatar da sentença de Comenius<sup>6</sup>, as escolas e as árvores convergiram num projecto de raiz. Para não desperdiçar madeira de tão boa qualidade (carvalhos, pinheiros, etc.), o ministério decidiu aproveitar a madeira das matas para atender a uma necessidade "gritante" a nível nacional. E o chamado "Plano dos Centenários" nasceu fruto do acaso e da necessidade...

Em 1963, no âmbito da OCDE, foi iniciado um "projecto de ajuda" aos Países Mediterrâneos. Com o objectivo de desenvolver a escolaridade obrigatória, um grupo de trabalho constituído, em grande parte, por técnicos em Educação, propunha-se apoiar países como a Grécia, a Jugoslávia, a Espanha e Portugal. Neste âmbito, um dos problemas foi o de harmonizar a concepção das construções escolares com as concepções de Escola e as orientações no campo da pedagogia. Após três anos de trabalho, este grupo propôs-se elaborar vários estudos, entre os quais, referimos o de um projecto para a construção de uma escola primária piloto "que viria, efectivamente, a ser erigida em Lisboa.

Neste projecto, alguns princípios gerais são estabelecidos: o edifício da escola primária representa a transição da habitação para a vida pública; a escola do edifício deve ter em consideração o tamanho da criança; a escola não se restringe à sala de aula e deve, por isso, estar aberta ao exterior; o ensino não consta só de memorização, mas é também actividade que os espaços (diversificados) devem permitir; deve ser fomentada a manipulação e criação de objectos (pelo que se introduziu uma zona de trabalho, dita "suja", com pontos de água, ligada às salas de aula, propriamente ditas); a organização de situações como a de trabalho em grupo, prevendo-se a mobilidade do equipamento; nem todas as actividades podem ser realizadas no mesmo espaço (e daí a instalação dos chamados "polivalentes"); a escola é um edifício aberto, um equipamento social de e para toda a comunidade. Estávamos em plena década de 1960. Em Portugal, vigorava ainda a separação de sexos no ensino primário. Na primeira dessas escolas, foi necessário construir quatro salas (duas de cada sexo) com recreios cobertos também separados.

Quase no final do ano lectivo de 1982/1983, é publicado um diploma que pretende obviar as dificuldades sentidas na colaboração entre docentes, que uma escola de área-aberta necessariamente pressupõe». Admite-se terem sido criadas situações compulsivas de ensino em equipa e de cooperação entre docentes. E que o processo de colocação de

---

<sup>6</sup>«Se não podemos levar a árvore para a escola, levemos a escola para debaixo da árvore.»

professores, bem como os problemas decorrentes da sua formação, pouco orientada para uma pedagogia activa, agravavam ainda mais a situação. Os espaços "abertos" desapareceram gradualmente. Os professores refugiaram-se, ao menor pretexto, no seu espaço íntimo, num contexto de trabalho que correspondia à sua concepção de "aula".

Os professores de uma escola lisboeta descobriram umas estantes e questionaram o ministério. O ministério esclareceu: eram dispositivos para os alunos arrumarem os esquis. O modelo tinha sido importado da Suécia. O facto de nunca nevar em Lisboa não passava de mera questão de pormenor...



## *Facilitismo*

Termo “inventado” por falastrões da Educação, que nada significa de concreto, mas que serviu para alimentar muita polémica estéril e para encher os bolsos de alguns comentadores de serviço. Termo da gíria, muito frequente no discurso de “especialistas” que comentam o fenómeno educativo como quem escreve sobre futebol.

### **Para avaliar as avaliações**

Mais um contributo para desassossegar os espíritos e relançar a discussão...

Recordo-me bem dos rituais a que fui sujeito, aquando da minha passagem por alguns cursos universitários. E quem passa pelas humilhantes situações por que passei entende na perfeição o porquê de se erigir os *facilitistas* exames em mito redentor dos desacertos do sistema. Quem nunca experimentou a deprimente paisagem de um espaço a abarrotar de examinandos amontoados ao fundo, mesas da frente desertas, pastas, livros, malas e carteiras de senhora amontoados no fundo da sala? Edificante, não é?

Um cândido candidato a professor confidenciou-me a sua perplexidade: *“Então, quer saber que as minhas colegas de curso copiam a bom copiar nos exames. E, quando lhes perguntei se achavam correcto o seu comportamento, encolheram os ombros e riram-se na minha cara. Mas o mais incrível é que, quando lhes perguntei se, quando viessem a ser professoras, permitiriam que os seus alunos também copiassem nos exames, responderam-me: “Era só o que faltava!” Eu nem queria acreditar...”* Nem eu! Mas, reconhecamos (adeptos, ou críticos dos exames) que é mesmo assim. E estes tristes “derivados” dos exames são apenas a ponta de um iceberg, que esconde o facilitismo de tirar cursos parasitando trabalhos de grupo e copiando... em exames.

Ainda não nos apercebemos dos efeitos colaterais que uma avaliação sucedânea da hegemonia de testes e exames provoca nos processos de avaliação sumativa e na sua transposição para escalas ordinais de classificação? Ainda não nos apercebemos do *facilitismo* de uma avaliação que passa por uma terminologia marginal a qualquer dos normativos em vigor? Há dias, no intervalo de um seminário, uma professora lamentava-se nos seguintes termos: *“Agora, parece que já não sei ensinar. Até agora, ninguém nos pedia mais do que dar “um dez” ou “um oito”, um “suficiente menos...”* As ridículas designações de *“Razoável Mais”, “Excelente Menos”, “Mediocre Interrogado”, “3 Mais”, “4 Menos”, “Sofrível”, “Péssimo Mais”, “Suficiente Menos*

*Menos*”, “*Reduzido Mais*”, são manifestações de um senso comum que uma formação inicial não contrariou e à qual a formação dita contínua vai fechando os olhos.

A sequencialidade regressiva – o Secundário atira a culpa para o Básico, o Básico para o Jardim-de-infância e este, por sua vez, atira as culpas para as famílias – é uma praga que vem condicionando as iniciativas dos legisladores e deitando a perder todo e qualquer esforço de mudança no campo da avaliação. Será difícil perceber que não é com mais exames *facilitistas* que se conseguirá redimir o sistema de todos os males que o afectam? Ainda não se percebeu que o sistema é passível de melhorar se os professores deixarem de perder tempo a ensinar para exames? É assim tão difícil entender que do que se decora para um exame, e depois de “vomitado” se esquece, pouco ou nada fica? Não falo de cor, e posso provar que alunos que praticam uma avaliação menos dependente de testes e exames obtêm os melhores desempenhos nos testes que fazem nos ciclos de ensino subsequentes... e os melhores desempenhos em exames nacionais! Aos professores que ajudam a perpetuar *facilitismos* recomendaria que, já hoje e antes que seja irremediavelmente tarde, se dispusessem a fazer um esforço de compreensão, se interrogassem. Os professores são pessoas inteligentes, e a trabalhadores intelectuais está interdito não fazer o uso devido do intelecto.

Aos autores das pérolas de senso comum que vão contribuindo para reproduzir e reforçar uma avaliação *facilitista*, recomendaria um pouco mais de tino e humildade. Se aos amadores não se pode exigir um saber profissional, apelo para o exercício de um bom senso que nos livre, de vez, de comentários *facilitistas*. Como escrevi – há muitos anos, que a discussão em tornos dos exames não é novidade – alguns comentadores são como cegos num labirinto. Ainda não entenderam que um normativo de 1976 foi certidão de óbito dos exames da quarta classe, mas que os exames se mantêm vivos nas representações e activos nas práticas. Como vimos recentemente, despertam como vampiros, em noite sem luar, porque ao que é sombrio não agrada a luz. E não são apenas de hoje as diatribes dos responsáveis pela gestão do nosso malfadado sistema educativo. Já em 1977, as orientações do ministério continham ambiguidades que viriam a abrir caminho aos *facilitismos* que larvarmente proliferaram no húmus da ambiguidade: “talvez que, em Portugal, quando na escolaridade obrigatória para todos não houver diferenças tão significativas, o problema se coloque de modo diverso; talvez, então, o termo exame venha a ser substituído pelo de prova, teste ou outra designação adequada”. Pelo subido coturno deste normativo se depreende que, para o ministério de então, tudo não passaria de uma mera questão de terminologia...

O resultado de décadas de ambiguidade e fatais hesitações está à vista de quem quiser ver: para um “ensino em massa”, aulas para o “aluno médio” (mesmo quando o dito “aluno médio” falta à escola e não se sabe para que aluno vai ser dada a aula...); para a selecção dos “menos aptos”, nada mais indicado que o *facilitismo* de um exame.

## ***Formação***

Este substantivo feminino designa o acto, modo, ou efeito de formar. E fico por aqui, pois considero que o texto é explícito e talvez contribua para a reformulação do conceito.

### ***Olha para o que eu digo...***

*“Que lhes valeu todo o curso que fizeram durante longos anos? Em vão leram livros copiosos, beberam a caudalosa erudição dos catedráticos imponentes, como oradores parlamentares, fizeram provas escritas de inúmeras laudas, com letra miúda. Palavras, palavras, palavras que o vento levou (...) Pobres alunas, que não tiveram quem as orientasse a tempo! Depois de tanto trabalho, terão de fazer por si mesmas, e com enorme esforço, aguilhoadas pela pressa de quem já está no quadro do magistério, toda a cultura técnica que ninguém pensou ou lhes pode fornecer no momento devido.”*

Quem assim nos falava era a Cecília Meireles. Em 1930! Decorridos 77 anos, o que mudou?

Se a competência dos professores fosse medida pelo número de cursos frequentados, a qualificação dos professores seria extraordinária. Se a qualidade das escolas pudesse ser medida pelo peso de diplomas e certificados, já teria acontecido uma revolução em cada escola.

Os professores acumulam “capacitações”, sem que isso corresponda a mudança, ou responda aos desafios que encaram na sala de aula. Se acreditarmos numa pesquisa recente (Naércio Filho, 2007), os professores que fizeram muitos cursos não melhoraram o aprendizado dos seus alunos. A pesquisa diz-nos que *“quando se trata do ensino público e dos cursos de capacitação oferecidos aos professores dessas redes, a constatação é que eles não estão fazendo diferença no desempenho dos alunos, apesar de serem divulgados como uma das iniciativas para melhorar o ensino (...) o professor vai, fica ouvindo sobre várias linhas pedagógicas e no fim não aprende nada que consiga usar.”*

Esta preocupante realidade brasileira não difere de outras realidades. Em Portugal, após o incremento da formação continuada de professores e do investimento de milhões de euros, os resultados foram decepcionantes – quase nada se alterou na atitude dos professores e pouco terá mudado nas suas práticas.

O modelo de formação que ainda predomina é a negação do que se pretende transmitir. Se os formadores ensinam métodos activos a professores inactivos, o que fica? O professor aprende a teoria “transmitida”, ou a prática “praticada”? Os formadores parecem adoptar a máxima que diz “olha para o que eu digo, não olhes para o que eu faço”, ignorando que acontece formação quando o professor estabelece um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, num processo social em que transforma o conhecimento que tem da realidade.

Cada professor estabelece as suas relações com o saber imerso em práticas que reflectem uma determinada racionalidade. A formação encontra-se intimamente ligada às condições do exercício da profissão e com elas pode interagir como factor de mudança. Porém, ainda há quem acredite na transferibilidade linear de saberes pretensamente adquiridos. Talvez porque se tenha esquecido que o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina...

Poderemos concluir que já tudo foi discutido sobre formação? Ou deveremos seguir a máxima de Pascal que nos avisa que, por detrás de cada verdade, é preciso aceitar que existe uma qualquer outra verdade que se lhe opõe? Opto pelo Pascal e questiono: a formação acontece quando é “centrada na escola”, ou quando o professor está sentado na escola?

## *Funcionário*

É aquele que (supostamente) serve a administração pública: polícia, secretário, bombeiro... professor. É um empregado pertencente a uma categoria, que tem, implícita, uma tarefa que requer uma competência específica. Mas “competência” é um termo que raramente consta do léxico de um funcionário, pelo que também quedará omissa neste “pequeno dicionário”.

### **Sempre foi assim...**

Estávamos no início dos anos 70 e o episódio passou-se no “Estádio 28 de Maio”, em Braga. A curiosidade levou-me a um dos magnos encontros de professores promovidos pelo Estado Novo.

Contrariando o ambiente de ardente apologia da situação e das louvaminhas ao governo da Nação, cometi o atrevimento de formular uma pergunta dissonante, daquelas que ninguém no seu perfeito juízo ousava sequer pensar. A pergunta tinha a ver com algo que já então me causava estranheza: o facto de o vencimento dos professores aumentar em função do tempo de serviço. Eu considerava estranho que não fosse proporcional ao número de horas de trabalho, ou que não tivesse relação intrínseca com a qualidade do desempenho.

Nesse dinossáurico tempo de denunciante, era perigoso pensar, e bem pior dizer o que se pensava. Mas disse-o. Foi o escândalo. Jamais se vira tal desaforo. E ficou-me bem cara a proeza, porque a polícia política não era mansa no tratamento dos dissonantes.

Um colega mais velho, salazarista convicto, afastou-me do microfone, puxou de galões e foi ovacionado: "Olhe que eu já levo vinte e tal anos de serviço e você é novo nisto. Ouviu? Quando chegar à minha idade, há-de dizer-me se ainda pensa da mesma maneira!"

Creio já ter chegado à "sábia idade da experiência", pois já conto muito mais que os "vinte e tal anos de serviço". Gostaria de reencontrar aquele colega para lhe dizer que continuo a pensar do mesmo modo. O que a experiência me ensinou nestes anos foi que não deveria aproveitar a experiência da formação inicial que (não) recebi, nem a experiência das rotinas instaladas que em muitas escolas encontrei. No lugar do apelo à

experiência (que é um posto...), eu colocaria o valor da solidariedade que ajuda a aprender com os outros.

Trinta e cinco anos volvidos sobre este episódio, continuo a irritar os guardiães do templo corporativo, questionando o divisionismo, que consentimos e que enfraquece a nossa profissão. Nos últimos tempos, tenho convidado os professores à reflexão sobre os sacrossantos critérios dos concursos: “anos de experiência”, “graduação” e outros fósseis que tais.

Não está provado que a experiência acumulada *"no decurso de tempo de serviço"* confira maior qualidade ao exercício da docência. Que não se confunda "experiência" com "formação experiencial", porque são conceitos bem diversos, e a “experiência” acumulada em anos de mesmice de nada serve. E o que tem sido a “avaliação de desempenho”? Algo que jamais passou de rotina administrativa, que em nada concorreu para a valorização profissional. Até hoje, nada se avaliou, ninguém avaliou coisa nenhuma, ninguém foi avaliado.

A nota final de curso o que representa? Nos mais de trinta anos de Ponte, nem sempre (ou quase nunca, melhor dizendo) os professores com melhor nota foram os melhores professores na prática. Que valor tem uma lista graduada? O critério “tempo de serviço” significa que, “quanto mais tempo me servires, mais te promovo e te recompenso”? Estará assim, tão enraizada a tacanha mentalidade de funcionário público e a obediência cega ao Estado-patrão? O “legalismo” e o “conservadorismo” formatam-nos numa profissão espartilhada em sectores e categorias hierarquizadas, em diferentes componentes lectivas, em vencimentos desiguais para trabalho igual.

Ouçó dizer que o ministério pretende funcionarizar os professores. Não estarão já funcionarizados, “escalonados”, recompensados pelo Estado, em função do tempo em que lhe foram leais servidores? Não será um escândalo que um professor aufira o dobro do vencimento de outro que presta, exactamente, o mesmo serviço?

“Cá se vai andando com a cabeça entre as orelhas”, como cantaria o Sérgio, entre a uniformidade imposta pelo ministério e a mesmice consentida pelas escolas. Do ministério nada se espere e, se ainda não é possível extingui-lo (o que seria um princípio de solução), contribuamos para extinguir práticas que nos dividem e fragilizam.

Reitero o meu credo: os professores são inteligentes e não são (todos) desonestos. E as escolas de hoje não são iguais às de amanhã. Como cantaria o Sérgio, “sempre foi assim... mas há-de ser diferente”.

# *Fundamentalismo*

Enfermidade que afecta muitas seitas, igrejas, religiões. Mas este texto fala-nos de um outro tipo de fundamentalismo: o pedagógico.

## **O “melhor método”**

Chegado ao Brasil, para mais um tempo de partilha de dúvidas e saberes, li uma matéria que espicçou a minha curiosidade e me impeliu a rabiscar estas linhas. Há já alguns anos, acompanhei uma polémica alimentada por adeptos do “método fónico” e do construtivismo. Não me envolvi na discussão, porque só vale a pena gastar o nosso tempo com assuntos sérios. A matéria não constitui novidade, o conteúdo é mais do mesmo, mas não resisti a comentar alguns excertos.

Escreve o articulista que *“a linha construtivista” é “predominante na maioria das escolas”*. Ficar-lhe-ia eternamente grato, se me indicasse os nomes de algumas escolas que integram essa *“maioria”*. E, tendo afirmado que *“o método fónico” é “priorizado hoje em vários países desenvolvidos”*, que me fosse dado conhecer, também, o elenco desses países *“desenvolvidos”*. Porém, com a indicação do número de escolas praticantes da dita *“linha construtivista”*, bem como dos países considerados *“não desenvolvidos”* onde a dita *“linha”* tenha sido adoptada.

Assim como há fieis que assumem serem *“não-praticantes”* das suas religiões, parece haver *“construtivistas não-praticantes”*, *“fundamentalistas fónicos”* e muita confusão. Estarei a assistir à reedição dos fúteis debates teoricistas? Estarão os adeptos do *“método fónico”* a confundir a árvore com a floresta, identificando recomendações com práticas efectivas? Partirão do pressuposto de que o que está escrito nos PCNs e nos projectos da *“maioria das escolas”* corresponde às práticas de alfabetização que, efectivamente, na *“maioria das escolas”* têm lugar?

Li no mesmo artigo que *“seria interessante iniciar um debate sobre alfabetização, tendo em vista os altos índices de repetência na primeira série”*. Venho de um país dito *“desenvolvido”*, onde os níveis de insucesso são assustadores. Nesse *“desenvolvido”* país, mais de noventa por cento das escolas praticam o método fónico. Se o nível de *“desenvolvimento”* for uma variável aceitável, o debate estará encerrado.

Crete da boa fé do jornalista, o senhor ministro terá dito: *“Se o mundo inteiro fez esse debate, achamos que é preciso fazê-lo no Brasil também”*. E eu gostaria de saber o que



se entende por “*mundo inteiro*”, pois não sei de qualquer lugar do mundo onde um debate (sério!) sobre o assunto tenha acontecido.

E o jornalista acrescenta: “*Nos PCNs em vigor, é evidente a influência das teorias construtivistas*”. É verdade! É bem evidente a influência dessas teorias nos PCNs. E depois? Em quantas escolas essa “*influência*” teve consequências práticas?

Não peço que me mostrem um construtivismo de intenções, pois já me saturei de “projectos de papel”. Os PCNs (tal como o inferno) estão repletos de boas intenções! Dai-me os endereços das escolas onde essa “*influência*” tenha logrado ultrapassar a porta da sala de aula.

Para não alongar o comentário, quedar-me-ei por este excerto: “*Os defensores do método fónico ganharam visibilidade, após alguns países desenvolvidos terem revisto a ênfase dada no passado ao método global, usado por muitos construtivistas*”. Gostei do eufemismo “*ênfase*”. “*No passado*”... Quando? A expressão “*alguns países*” aporta alguma ambiguidade. Quantos países?

Conto dezenas de anos como professor e posso afirmar que os “*fónicos*” sempre estiveram bem visíveis nos países ditos desenvolvidos e nos países ditos não desenvolvidos. E as consequências desse método também...

Somente práticas efectivas são passíveis de revisão. Estará o articulista a referir-se à “*revisão*” de meras intenções (abundantes no discurso de política educativa), das excepções à hegemonia “*fónica*”, ou dos devaneios teóricos muito ao gosto de um proselitismo que infesta muito do que se escreve sobre Educação?

Concluindo... Há, por aí, tantos peritos em Educação! Mas já o George Jean avisava que os incapazes de pôr em causa o que julgam saber são totalmente incultos, e o Piaget escrevia que as ciências sociais têm “*o triste privilégio de tratar de matérias em que todos se julgam competentes*”. A reflexão sobre o acto educativo mantém-se cativa de “*amadorismos*” e o diletantismo teima em ocupar o lugar do bom senso.

Frequentemente, assistimos a debates estéreis, “*infantilizados*”. Neste, os “*bons*” e os “*maus*” da infância encontram correspondência no contraste maniqueista entre “*método fónico*”, “*método construtivista*”, seja lá este o que for... Não creio que a erradicação do analfabetismo literal ou funcional) possa resultar de bizantinas querelas, que comparam métodos (melhor dizendo, metodologias) de iniciação à leitura e à escrita. E, se um ministério da educação, verdadeiramente, pretende encontrar caminhos para a erradicação do insucesso e da iliteracia, não pode seguir por atalhos nem correr atrás de modas.

Sempre que me perguntam qual é o “melhor método” de letramento e alfabetização, eu respondo que o melhor método é o método que resulta. É o que melhor se ajusta ao ritmo e estilo de inteligência de cada aluno. Eu disse “CADA aluno”.

## *Governo*

Este vocábulo poderá traduzir-se como acção de dirigir, como autoridade que rege um Estado, como o modo de governar...

Qualquer Governo que se preze abriga no seu seio (não apenas em sentido figurado) um ministério vulgarmente chamado “da Educação”. Mas estou convicto de que o melhor Governo seria aquele que nada fizesse. Na inacção, já teria prestado um grande serviço à nação. Ou aquele Governo que extinguisse o ministério, o que seria benfeitoria ainda maior.

## **Belgais**

Belgais é um paraíso no meio de um paraíso. Uma estrada de alcatrão permite revelar o que o relevo oculta ao viandante desprevenido. O enquadramento na paisagem é perfeito. Tudo em harmonia: o canto da cigarra e o silêncio da terra, o voo do tordo reflectido na água de uma piscina, o murmúrio do vento que nos embala no cheiro da terra molhada, a sombra da nuvem que se funde na sombra da árvore, o contraste entre a azáfama das formigas e o descuidado chapinhar da criança nua na pedra molhada...

Dentro e fora das casas que compõem o complexo, sente-se o equilíbrio entre dentro e fora: o aroma do eucalipto e o rendilhado da cortina; o espaldar do leito com o verniz do soalho e o travejamento do telhado, a mesinha de cabeceira embutida numa parede embutida na paisagem... Melhor fora dizer que não existe o dentro e o fora. E, em cada recanto, um piano, a lembrar que, no princípio... era a música.

A música que chegou ao cair da tarde. O canto dos pássaros recolhidos juntou-se às vozes de muitas crianças do coro de Belgais. Entrámos no auditório como se numa igreja entrássemos. Participámos numa liturgia de sons, que penetraram o mais profundo dos corpos e acariciaram os nossos sentidos, antes doentes de ruído e de pressa. Uma etérea fragrância de flores silvestres insinuou-se entre as frestas do granito, fundiu-se com o perfume das flores da laranjeira, cujos ramos tangiam a porta, impelidos pelo sopro suave do vento suão. Indescritível!...

Maria João Pires – uma das mais celebradas pianistas da actualidade – fundou um centro de cultura na aldeia de Belgais. E agregou ao projecto uma escola pública. Numa escola rural da vizinha aldeia da Mata, bem no interior de Portugal, onde, antes, só se aprendia a ler a fazer contas, a educação artística despontou.

Na minha busca incessante de escolas onde a mudança acontece, fui conhecer Belgais. O projecto não se queda pela aparência e merece apoio dos que deveriam zelar pelo desenvolvimento cultural dos portugueses. Esse projecto foi o sonho de uma vida, fruto da intuição e da sensibilidade de uma mulher que soube defrontar dificuldades, mas que se cansou da indiferença – Maria João Pires admitiu a possibilidade de partir para o Brasil, saturada da lusitana mediocridade.

Numa entrevista, admitiu que poderia desistir do projecto e abandonar o Centro para o Estudo das Artes de Belgais: *Sofri fisicamente todos aqueles anos em que me dediquei ao projecto e tentei fazer tudo, e não consegui...*

Maria João parece ter optado pelo exílio, à semelhança de Saramago e de muitos outros portugueses, que não encontram condições de trabalho no país do Salazar.

Quando visitei Belgais, estava acompanhado por professores da Escola da Ponte. Recentemente, conversei com alguns desses professores sobre as impressões da visita e a mágoa da Maria João. Logo estabeleceram um paralelo entre os obstáculos que se colocam a Belgais e ao seu trabalho na Ponte.

Aquilo que escapa à mediocridade reinante parece ser um estorvo para a inveja e a tacanhez de espírito.

A revolução de Abril de 1974, devolveu a liberdade ao povo português, mas algo falhou na transição de regime. Talvez porque, no dia 24 de Abril, os portugueses tivessem adormecido num regime fascista e acordassem, na manhã do dia 25, acreditando já serem democratas...

## *Hábito*

Disposição para adoptar um comportamento ou realizar uma acção, repetindo os mesmos gestos e actos. É durável e, frequentemente, prescinde do uso da consciência e da vontade. Na Educação, é origem de muitos e nefastos dramas.

### **O achismo**

Num dos mais negros períodos da sua história, a Escola da Ponte esteve integrada num “agrupamento de escolas”. Foi uma iniciativa desastrosa. A Ponte era minoria, e foi-se instalando o achismo nas reuniões. Regressámos ao grau zero da reflexão.

Registei os “acho que” de uma das reuniões. E, em apenas duas horas, contei 83:

*O que eu quero dizer é o seguinte... Então, é assim: quer dizer, portanto, pois... portanto, quer dizer... O que eu acho, na minha opinião pessoal, é que... quer dizer... Eu penso que deve ser assim, porque sempre foi assim. Quer dizer, eu acho que essa ideia é interessante...*

*O que significa “interessante”?* – Perguntei à professora, mas ela não respondeu

De surpresa em surpresa, apercebemo-nos de que os professores achistas – alguns já com mais de trinta anos de exercício da profissão – jamais haviam lido um livro sobre Educação. Eram incapazes de alinhar duas ideias seguidas, ou de explicar por que faziam o que faziam na sua sala de aula. Manifestavam total relutância ao estudo e abominavam qualquer esboço de reflexão.

Emocionado, um achista falava do último episódio da novela da noite, citando de memória títulos de novelas antigas e actores de quem eu jamais ouvira falarem. Os professores são bons conversadores, e eu poderia deixar que o animado interlúdio se prolongasse. Mas eu dispunha da prerrogativa de gerir o tempo dessa reunião e tentei colocar um ponto final naquele erudito debate novelístico, propondo que regressássemos ao domínio da pedagogia.

*Ó colega, deixe-se disso! Que coisa chata! A gente precisa é de espaiar!*

Insisti. Pedi que conversássemos sobre referentes teóricos que enformavam as nossas práticas. Os achistas responderam que “não precisavam de teorias para nada”.

Não porque fosse indispensável conhecer tantos nomes de educadores quantos os dos actores de novela, mas porque é injusto desconhecer a herança que nos foi legada por muitos esforçados pedagogos, retorqui, defendendo que toda a prática está, explícita ou

implicitamente, associada a uma teoria. De nada valeu a argumentação. Fiquei estarecido, pois tomei consciência dos efeitos da longa e tenebrosa noite de uma ditadura, que deixou marcas indeléveis numa certa cultura profissional.

Numa outra reunião, foi proposta a análise de um texto do Perrenoud. Os achistas gastaram mais de uma hora a discutir “competências”, com recurso ao mero senso comum pedagógico. Apercebi-me da perturbação dos professores da Ponte, cansados do empobrecimento do debate. E lancei uma pergunta:

*Há mais de uma hora, que estou a ouvir falar de “competências”. Alguém querará dizer o que entende por “competência”?*

Resposta não houve. Só silêncio e olhares ameaçadores.

A dolorosa via-sacra acabou quando a Ponte voltou a ficar só, livre do “agrupamento”. Aprendemos com essa experiência que, entre culturas inconciliáveis, o diálogo é de surdos. Ou, como diria o Rui, *não se pode amar quem não gosta da mesma canção*.

E pensar que estes professores estiveram na Ponte. Dentro da Ponte! Devassando-a!

Nada entenderam da Ponte. Usaram-na, quase a destruíram. Foram-se, mas o achismo ficou. Foi hibernando e manifestou-se, mais tarde. Mas essa é outra história...

# *Igualdade*

Vem do latim *aequalitas*: igualdade, similitude. Visando assegurá-la, foi redigida uma Declaração Universal, foram instituídas medidas, políticas, instâncias... Tudo em vão: o mundo está, cada dia, mais desigual.

Sem pessimismo, diria que as escolas têm contribuído para a confirmação e reprodução de desigualdades. Porém, haja esperança!

## **“Berço das Desigualdades”**

Releio o “Berço das Desigualdades”. A cada voltar de página deste livro do Sebastião Salgado, novas imagens confirmam o título. As palavras do Cristóvão são tão concisas quanto discretas, e não reduzem o impacto das fotografias que legendam.

O olhar penetrante das crianças “desiguais” invade-nos e faz-nos crer que, somente por humana presunção, acreditaremos viver o tempo da História. Na verdade, habitamos a Proto-História do Homem. No tempo que nos coube em sorte viver, os homens dirimem os seus conflitos pelas armas. Matam em nome de um credo. Usurpam territórios em nome da paz. Edificam tribunais e prisões em nome da justiça. As frágeis e absurdas instituições do nosso tempo são reflexos de uma humanização precária. E a instituição Escola, concebida como berço de oportunidades, ainda é um “berço de desigualdades”.

O espaço público da Educação ultrapassou a exiguidade das paredes da sala de aula, mas muitos ainda não se perceberam dessa mutação. Por seu turno, as medidas políticas que visam reformar a instituição, são centradas em vícios institucionais jamais questionados, e sempre medidas avulsas. Sucedem-se decretos e despachos, decorrentes das conclusões de gongóricos relatórios produzidos por inúteis grupos de estudo. Acumulam-se no ministério e nas universidades dispendiosos “estudos”, que não logram ir além de óbvias e ressequidas “recomendações”.

Somemos à ineficácia dos políticos e “estudiosos” o papel nefasto dos opinion makers, que, impunemente, vertem nos jornais a sua ignorância. Bem nos avisava a Hannah Arendt: *tudo quanto é real ou autêntico é atacado pela força esmagadora da «tagarelice» que irresistivelmente emana do domínio público, determinando cada aspecto da vida quotidiana, antecipando e aniquilando o sentido ou o sem-sentido de*

*tudo*. E não esqueçamos a febre dos rankings. Guardo-os no ficheiro das anedotas sem piada.

Vivemos imersos em diferentes culturas, mas as medidas de política educativa aplicam-se, indiferenciadamente, em todos os países. As realidades brasileiras são condicionadas por influências transnacionais, num projecto de modernidade ainda por cumprir. Aferimos o estado do nosso sistema educativo através de estudos comparativos, como se fosse possível reduzir a realidade a cifras, ou comparar o que é, diametralmente, diferente. As leis preconizam que se deve assegurar uma formação geral comum a todos, proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade física e sócio-afectiva e criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos. Porém, convivemos com o “insucesso educativo” como se a expressão não fosse, em si mesma, paradoxal. Como pode a palavra “educativo” ser adjectivo da palavra insucesso?

Jovens portadores de desigualdades acorrem às escolas, por via de um processo de massificação. Tratando os “desiguais” como se fossem iguais, “em pé de igualdade”, como geralmente acontece, não apenas mantemos a desigualdade, como a aumentamos. Não fora a dedicação e o anónimo esforço de muitos e bons profissionais da educação, há muito, o neo-liberalismo teria extinto a instituição Escola, como empresa falida.

Ainda há quem resista, e quem me confidencie vivências que confirmam processos de exclusão. Eu escrevo, denuncio. Posso fazê-lo, porque exponho factos e não estou exposto a processos disciplinares, que ainda fazem calar muitas vozes. Como a do professor que me escreveu: *A tristeza vem quando me deparo com a realidade das nossas escolas. Pergunto-me porque será que muitos professores resistem tanto a uma pedagogia diferenciada, quando, para mim e para tantos outros professores a sua pertinência é tão óbvia.*

Foi a mesma voz que relatou um incidente crítico, que me custou a digerir...

*A colega dá-me licença?* – E, sem aguardar resposta, a “colega” entrou na sala.

*É o que faz deixar vir para a escola estes marginais lá do bairro! Tínhamos uma escola tão bonita e, agora ...!* – E vai de espetar um sonoro par de tapas num dos alunos “feios, porcos e maus”...

Grita um catraio da “fila dos bons”: *Não foi esse que partiu o vidro, minha senhora!*

*Ai não foi? Então, pronto! Já fica com ela, para quando fizer besteria!*

Na fila dos burros, onde vegeta o “desigual” contemplado com a bofetada, não há quem saiba ler o “quadro da beleza”, onde os caladinhos escrevem os seus nomes, no fim de



cada aula. Nem o “quadro da feiura”, onde escrevem os seus nomes aqueles que não conseguem completar as suas tarefas escolares no tempo pré-estabelecido, ou que as terminam antes do tempo... e usam o restante em ameno falatório. Na fila dos “desiguais”, o “lixo da escola” – foi a expressão que eu escutei numa escola “igual”, há muitos anos – aguarda a hora do intervalo, espera o fim do dia, desespera. Felizmente para os “desiguais”, nem todas as escolas são “iguais”. Creio na remissão das escolas, porque creio no potencial transformador dos seus professores. E acredito que a Escola há-de resgatar o seu papel de “berço de oportunidades”.

## *Jardim-de-infância*

No Brasil, diz-se “jardim infantil”, numa adjectivação que se justifica naquele que eu vi e cujas mágicas visitas eu relato. À pura emoção se junta um travo amargo, como ireis ver.

### **“Para o amanhã nascer feliz”**

Há alguns anos, fui levado até à Te-Arte pela mão da minha amiga Rosely Saião. E aconteceu o deslumbramento dos sentidos. Não esperava encontrar no Brasil tanta generosidade e responsável ousadia.

Enquanto muitas escolas se convertem ao digital e se vão transformando na vanguarda tecnológica do atraso pedagógico, a Te-Arte é bela na simplicidade. Ali, tudo tem a medida da infância e apetece voltar a ser criança. Por isso, a presença do adulto que educa faz sentido.

Este país não é pobre em exercícios de canseira e paixão. Importa conhecê-los, resistindo à tentação de lançar novas “modas”. O Brasil não poderá continuar no desconhecimento do que tem de melhor. Educadoras como a Therezita – uma jovem septuagenária – são razão de esperança, num Brasil condenado a acreditar que, pela Educação, chegará ao exercício de uma cidadania plena.

Eu sinto-me privilegiado por a ter conhecido. Bem-haja a Dulcília por ter escrito um belo livro, em que relata experiências de mãe, expondo a outros olhares um espaço de amor maduro, onde a sensibilidade se reinventa e o impulso criativo ganha raízes.

A Fernanda foi criança feliz no Te- Arte e ali voltou como realizadora de cinema, para fazer um documentário. Agradeço os momentos passados no Te-Arte, gravando imagens de uma amena conversa. Mas ficou-me o travo amargo de algumas confidências escutadas.

Aceite o leitor a possibilidade de a memória me trair, pois fiquei aturdido com o chorrilho de disparates (leia-se exigências ministeriais), que escutei. Talvez não reproduza a lista por completo ou a adultere. Mas, ainda que corra o risco de inexactidão, não poderei deixar de partilhar aquilo que, desde então, me preocupa.

Há muitos anos, a Therezita solicitou alvará para o seu jardim de infância. Após vistoria e análise do projecto, os burocratas do ministério recusaram-lhe esse estatuto por “razões” que (parcialmente) passo a enunciar.

O chão do Te-Arte não é plano, o que constitui, na opinião dos burocratas, um perigo para as crianças. E é um espaço repleto de árvores, às quais as crianças podem subir e... cair. É compreensível que os burocratas se preocupem com o risco de acidentes. Porém, em muitos anos de funcionamento, nunca uma criança do Te-Arte necessitou de tratamento hospitalar, enquanto outras escolas e jardins-de-infância disso não se poderão gabar.

A lista de absurdas exigências era longa: as paredes terão de estar pintadas de branco (os burocratas preferem paredes assépticas); o número de crianças por metro quadrado superiormente estabelecido não poderá ser ultrapassado; as crianças deverão usar uniforme; as crianças deverão estar escalonadas em turmas por idades... E por aqui me quedo, para poupar o leitor a outras alarves imposições.

No filme “Para o amanhã nascer feliz” estão expostas mazelas do sistema educativo. Para vergonha de um Brasil atolado na miséria educacional, o Te-Arte vai ser celebrado em filme, que já o foi em dois belos livros. Quando o filme for projectado nas telas das nossas salas de cinema, os espectadores poderão ver imagens do que de melhor o Brasil tem. Irão tomar conhecimento de uma instituição que, por vontade dos burocratas, paga um imposto exorbitante – idêntico ao que paga uma multinacional – só porque o ministério se recusou a reconhecê-la como jardim de infância e que, desde a sua fundação, funciona como... “centro de recreação”.

# *Jornalista*

Abordo o termo no plural, referindo-me a alguns que crêem ser “educólogos”

## **A nova descoberta do Brasil**

Um amigo disse-me, há dias: “*Tu estás a meter-te com gente de muito poder! Parece que queres comprar uma guerra*”.

Respondi: “*Não quero comprar uma guerra. Ela já aí está. Uma guerra contra o bom senso, que atinge e desgasta professores e escolas que ainda acreditam que o Brasil pode sair do círculo vicioso do insucesso*”.

“*A que te referes?*” – insistiu esse meu amigo. E eu expliquei...

O meu saudoso amigo Stephen Stoer advertia de que “*falar de uma maneira informada sobre educação é tão difícil como falar de arte moderna de uma maneira informada*”. E criticava os que escrevem sobre educação sem que dela possuam um conhecimento aprofundado. Muitos fazedores de opinião outorgam-se da competência de discorrer sobre o fenómeno educativo de modo leviano e enchem a comunicação social de subprodutos do seu amadorismo.

E a *escrita de cordel* sobre Educação não vive apenas dos disparates dos amadores. Nas suas intervenções em jornais, ou na net, um ilustre cortejo de professores universitários não andarão muito longe desses escribas. São académicos com lugar cativo nos órgãos de comunicação social que, num misto de ingenuidade (no que às ciências da educação concerne) e de cientificidade (que o seu estatuto académico lhes confere), mesclam lugares-comuns com frases de *alto gabarito intelectual*, numa mistura que provoca ainda maiores estragos quando se depara com leitores menos prevenidos.

Exemplos não faltam. E aquele a que o meu amigo se referia é apenas a ponta de um iceberg, que abalroa as escolas e desorienta os professores. Estou a referir-me – mais uma vez! – à cruzada encetada pelos adeptos do método fónico.

Fico com a impressão de que muitos protagonistas dessas fúteis discussões não sabem do que falam – ou escrevem de ouvido, ou leram uns artigos pretensamente científicos, ou nunca passaram pela prática efectiva da alfabetização.

Quero acreditar que os autores de tão inúteis artigos cheguem à conclusão de que não existe uma solução única para os problemas do analfabetismo e do insucesso. Quero crer que serão capazes de aceder à compreensão de que as “soluções”, quaisquer que

sejam, não serão redutíveis a uma aplicação linear de teorias ou materiais, quer sejam “construtivistas”, “fônicas”, ou outras, que ainda estejam por inventar...

O povo que andou na escola dos fônicos entende a seu modo o mundo em que vive, mas o analfabetismo funcional ou literal não lhes permite entender a informação que recebem. Porque não basta aprender as letras – saber ler só se assume como competência se for instrumento de transformação, de emancipação.

O Brasil poderá ser considerado como “nação em risco”, se a Educação se mantiver dependente dos interesses e humores de um punhado de teóricos. Encontramo-nos hoje numa encruzilhada da história comum, em busca de mapas e caminhos. Há dois, ou três séculos, metemos por atalhos, perdemos o sentido de orientação, enganámo-nos no destino. À distância de mais de um século, a Escola que temos participa deste drama e busca significados, enquanto assegura a reprodução da ignorância. De cabeça “oca”, ou com ela cheia de conhecimentos inúteis, os produtos de uma escola decadente agem como um fardo que impede a interrogação e a acção reflectida.

Mas há gente, por aí, a fazer uma nova descoberta do Brasil. Ou descobertas, melhor dizendo. Discretamente, sem alarde, sem vantagens. Sou testemunha de que outras descobertas do Brasil das escolas acontecem em pleno século XXI (ou achamentos?). São estas novas descobertas que hão-de dar rumo à Educação do Brasil. Dos fônicos não há-de rezar a História.

# Ler

Não confundir com a decifração de símbolos ou o papaguear palavras!

## Saber ler

Durante muitos anos, o compositor Lopes Graça foi perseguido pelos esbirros da polícia política, só por ser homem de escrever verdades. Numa das suas polémicas intervenções escritas, travou-se de razões com um tal Coelho, músico protegido pela Ditadura de Salazar. Publicou um opúsculo escrito de tal modo que chegou aos leitores sem ficar exposto aos cortes do “lápiz azul”. Esse opúsculo foi um êxito editorial, até ao momento em que a polícia política invadiu as instalações da editora e apreendeu o que restava dos exemplares por vender.

Como era uso nessa época de privação das liberdades, o título da obra teria de despistar os meirinhos da censura. Na capa do livro estava escrito “A Caça aos Coelhos”. E foram milhares os caçadores que o compraram...

*Em Portugal, jornais publicaram rankings de escolas, na cretina atitude de pretender comparar escolas com diferentes características, públicos diversos e situadas em regiões díspares. Publiquei um artigo, num jornal diário de grande tiragem, denunciando a farsa dos rankings. A minha intenção era a de defender a dignidade das escolas que tinham ficado situadas nos últimos lugares da lista. Quando o meu artigo foi publicado, recebi de muitos professores cartas de elogio e incentivo.*

Fiz publicar o mesmo artigo no jornal da minha terra como gesto de solidariedade para com uma escola que conheço e que estava situada nos últimos lugares do ranking. Decorridos alguns dias, alguns professores dessa escola passavam por mim e nem sequer um bom-dia me davam. Estranhei. Semanas depois, compreendi o que se passava: a directora dessa escola dizia que eu tinha publicado um artigo atacando a sua escola. A senhora directora leu o que não estava escrito no artigo. E foi mais longe, movendo-me um autêntico processo de intenções.

Há professores que não lêem. Outros lêem e não entendem o que lêem. E bem pior do que não saber ler é utilizar o que não se entende como arma de arremesso, fazendo crer a outros (que não leram, ou não sabem ler) intenções que o autor não teve. Uma sociedade de “grau zero de literacia” (não é só no Brasil que o analfabetismo funcional

prospera), é terreno fértil para que indivíduos sem escrúpulos se recusem a discutir a realidade, a partir de outro ponto de vista que não seja o seu.

Ler é diferente de compreender. Ler pressupõe o domínio do vocabulário utilizado, da estrutura sintáctica do material escrito, do conteúdo. A atitude do leitor e os seus preconceitos, ou seu interesse relativamente ao texto lido, influenciam a interpretação. Ser leitor pressupõe ser capaz de distinguir entre factos e opiniões, captar o significado literal, as asserções directas, as asserções paralelas, as paráfrases... O domínio da linguagem pode ser afectado pela rigidez de ideias, por carência de capacidade discriminativa. Ser letrado não significa apenas saber ler e escrever, mas ser funcionalmente letrado.

As nossas escolas dispõem de excelentes profissionais, mas albergam, também, docentes cuja iliteracia nos deve inquietar. Enquanto professor de universidade, eu tive a ingrata surpresa de verificar que muitos alunos, que pretendiam ser professores (e que, hoje, o são!) eram incapazes de alinhar uma ideia, de redigir um parágrafo sem erros ortográficos, de interpretar um texto de complexidade maior.

De que serve ocultar a realidade? Ter um canudo não faz de um licenciado uma pessoa culta. É preciso admitir uma dolorosa realidade: num país de “doutores”, nem só entre o povo simples a ignorância prospera – também há professores ignorantes.

## *Literacia*

O leitor atento já terá notado a ausência da palavra “liberdade”...

Para além de ser o nome que os meus amigos Analú e Wazdat deram à sua livraria, A palavra “literacia” é um conceito com muitas significações. O seu sentido evoluiu, para englobar as competências que o indivíduo necessita para o bom desempenho pessoal, social e profissional. O sentido mais restrito implica a capacidade de usar a língua em sua forma escrita.

### **Ideovisual versus fónico?**

Os adeptos do método fônico não desarmam na sua cruzada contra tudo o que cheire a construtivismo, e eu retomo o assunto.

Não tenho o prazer de os conhecer pessoalmente, mas somente através do que escrevem. Reajo, porque as suas intervenções assentam em pressupostos errados e podem ter efeitos nefastos nas crianças que ele diz defender da influência do método “ideovisual” – os teóricos são prolixos na terminologia e, se uns lançam anátemas sobre o “método construtivista” (que ninguém sabe o que seja), outros rebaptizam-no.

Na Revista Educativa (Ano I - Nº 03), o articulista inicia o seu exórdio do método fônico carpindo as impressionantes cifras do insucesso. E cria um ambiente propício à apresentação da poção mágica que irá curar as chagas do sistema, enunciando títulos académicos, que ocupam dez linhas do texto que me chegou às mãos. Mau prenúncio! Quando vejo alguém precisar de afirmar méritos através da exibição de mestrados e PhD, eu desconfio...

Creio que os prosélitos do método fônico não agem por má-fé, mas por ignorância do que seja alfabetizar. Duvido de que alguma vez tivessem experienciado outros modos de ensinar a ler. Conhecem aquele que foi o seu, enquanto alunos e mais nada. Praxeologicamente desguarnecidos, somente lhes é permitido dissertar sobre leituras mal digeridas e exhibir pesquisas viciadas na sua essência.

É grave que uma comunicação social não-especializada dê guarida às suas especulações, intoxicando uma opinião pública desarmada. Mais grave é ver impresso numa revista especializada em Educação o seguinte: o ideovisual “ainda é usado no Brasil e no México; o fônico, nos países de primeiro mundo (como Alemanha, França, Dinamarca,



Itália, Suécia, Finlândia, Canadá, etc), que primam pela Alfabetização”. O que se pretende estes juízos maniqueístas?

Enfatiza-se que "no ideovisual, um texto é dado ao aluno e (...) com esse método todo educador não sente a necessidade de ensinar a criança como converter letras e sons e sons e letras. Ele deve aceitar tudo o que a criança escreve com uma produção legítima. Ele não pode ensinar, corrigir, treinar ou guiar a criança ao longo do processo, acredita que a criança aprende sozinha. Basta ter livros em seu entorno que ela vai aprender a ler. E isso é falso. O mundo inteiro descobriu por atividades científicas que ler e escrever são atividades que requerem treinamento específico”. Quanta falácia!

É evidente que a aprendizagem da leitura requer “treinamento específico” no ideovisual e no fônico, como em muitos outros modos de alfabetizar. E quantos professores seguem as pretensas directivas do MEC? Quantas práticas são regidas pelo que consta dos PCNs? O que se pretende com exercícios demagógicos?

A maioria dos milhares de professores que conheço, no “primeiro mundo” (que infelizmente evocação!) como nos outros mundos, utilizam e sempre utilizaram o método fônico. Com as consequências que os fundamentalistas do fônico atribuem ao ideovisual, ao construtivismo, ou seja lá o que for que lhe chamarem. A perversão é evidente, mas não quero enveredar por considerações de natureza ética. Prefiro continuar desmontando o discurso (o que não é difícil).

Também não poderá passar impune esta afirmação: “com o método ideovisual, o Brasil se tornou recordista mundial de incompetência de leitura”. Na verdade, o Brasil tornou-se “recordista mundial de incompetência de leitura” com medidas que degradaram a escola pública, com uma deficiente formação de professores e, também, com a contribuição do método fônico – a César o que é de César!

Dizem os fônicos: “Em 3 meses, uma criança está lendo o que não leu em 2 anos. Os professores ficam maravilhados com os resultados quando adotam o método fônico pois a eficácia do mesmo é garantida”. Dir-lhes-ei que, ao longo de dezenas de anos de alfabetizador, eu recuperei para a leitura muitas crianças vítimas da aplicação do método fônico, recorrendo a metodologias de que parecem desconhecer a existência.

Finalmente, confesso a minha surpresa, quando li no artigo que “no Brasil há pelo menos 40 escolas, em diversos estados, que já empregam o método fônico”. Talvez não estejamos a falar da mesma coisa, porque não haverá 40, mas 40 mil escolas. Aliás, sempre houve. E por ser quase hegemónico esse “miraculoso” método fônico nas escolas do Brasil, é que “a qualidade do ensino básico declinou de modo assustador”.

# Manual

Livro que contém noções essenciais sobre uma determinada matéria e que os dadores de aulas utilizam sem parcimónia.

## No país da Sophia <sup>7</sup>

Atento à importância de que se reveste a selecção de manuais escolares e consciente da diversidade e quantidade de critérios a considerar na sua análise, o professor embrenha-se na leitura atenta dos manuais que as editoras generosa e prodigamente haviam feito chegar à escola.

Numa espécie de viagem ao passado, sente-se transportado até ao ano de 1958, puto de tenra idade sentado lado a lado com outros miúdos em velhas carteiras com buracos para tinteiro e pena, num coro de melopeias sem sentido, repetindo até à exaustão, cada qual voltado para o seu livro único: *"a de águia, e de égua, i de igreja, o de ovos, u de uvas..."*

Concluída a análise dos “manuais aprovados” para o 1º ano, extrai algumas frases de elevado gabarito intelectual, que as suas criancinhas deverão repetir até à exaustão. *"A tia tapa o pote"* é a frase campeã das citações, quase a par com a célebre *"a vaca dá leite"*. E sente-se regressado ao país rural da sua salazarista infância perante frases como: *"o Vilela leva a vaca à vila"*, *"o Vilela veio da vila a cavalo"*, *"o avô vai à vila a pé"*. Através dos manuais fica também a conhecer o que preenche o quotidiano dos alunos das outras escolas: *"É dia de aula e a Adélia pula"* (o texto não nos informa se durante a educação físico-motora ou se o pulo é dado no recreio). Mais clara e menos omissa é a frase *"Na aula, a Sónia acabou tudo: a soma, a cópia e o ditado. Tocou a sineta. A Sónia saiu da aula"*, reflectindo uma notória assunção de *novas pedagogias*. A confirmar a presença de sobredotados nas escolas oficiais, *"o Paulo lê a pauta"* enquanto *"a avó toca violino"*, *"o avô toca viola"* e *"a tia toca corneta"*. Porquê preocupar-se com a educação musical se em cada família há um Mozart em potência?

Reunindo textos tão claros como rigorosos, os manuais dão notícia de prodigiosas acrobacias: *"a bola pula e o Lito papa a lula"*, *"o Paulo pula da mota"*, *"a Lili papa a lua"*, *"o Óscar viu os ovos e abriu os olhos"*, *"eu pulo e leio"* (presume-se que em simultâneo e que sublime exemplo de interdisciplinaridade!). Os manuais traduzem

---

<sup>7</sup> Quando for grande quero ir à Primavera, São Paulo, EDS, 2001

preocupações com o seu desenvolvimento cognitivo dos seus jovens leitores, mas não descuram o desenvolvimento atitudinal, contendo exemplos de transmissão de modelos de respeito e amor ao próximo. Talvez porque *"o miau é mau"* e *"o mémé é tão mau"*, *"o Catita deu uma patada ao cão"*, *"o Pepe bateu com o pé no pé do pipi"*, e *"a Belita bateu à tia"*. Perante sublimes manifestações de pacifismo militante é estranho que os alunos continuem à traulitada nos recreios.

Os manuais também sugerem técnicas avançadas, que deverão ser estudadas pelos bombeiros e aplicadas já na próxima época estival: *"caiu uma gota de água na mata e apagou o lume"*. E num esforço de protecção da língua materna relativamente às influências das telenovelas brasileiras e comboiadas americanas, dizem-nos, no mais puro português, que *"o xerife comeu muito xuxu, tau, tau, tau, toca o teu berimbau"*, que *"a Pepa papou"*, *"papa tu do Dadá"*, *"o Jugu não viu o zebú"*. Por sua vez, os personagens que atravessam estas surrealistas narrativas foram baptizados com nomes usuais em qualquer conservatória do registo civil do nosso país: *"Ucha, Tutu, Zuzu, Dídio, Lalá, Nídia, Ulema, Dálío, Dedé, Xodó"*, etc. O professor só não conseguiu saber o que era uma *"mupa"*. O programa de auto-correcção do computador também não, mas as criancinhas de seis anos deveriam saber. Afinal, o livro tinha obtido o beneplácito do ministério... Na convicção de que os textos estariam adaptados ao nível etário dos alunos, retomou o exercício de análise verificando que os manuais contêm diálogos caracterizados por uma forte intensidade dramática:

*"Mimi, dá-me o tomate.*

*Toma, Rui, o tomate é teu.*

*Eia, é a teia.* (No manual, esta frase acaba em ponto final mas, perante tanta alegria, o professor arriscaria o ponto de exclamação. Já o mesmo não faria na frase *"Eia, pai, é a pipa"*, porque, apesar de vivermos num dos países de maior consumo de álcool, recusava pensar que a criancinha fosse acabar contraindo uma cirrose ou em tratamento nos *alcoólicos anónimos*)

*Ai o tapete.*

*Mãe, a sopa azedou.*

*Dou-te azevia cozida e batata.*

*Ó filha olha a agulha. Olha o baralho do palhaço."*

Perante estas pérolas de literatura, o Freinet deveria revolver-se no túmulo e o Saramago só poderia ficar roído pela inveja.

Alguém de fora, que não professores calejados no uso dos manuais, recusar-se-ia acreditar que milhares de crianças fossem forçadas a decorar, no ano lectivo seguinte, estas frases a roçar a imbecilidade, ao mesmo tempo que preencheriam muitas carreirinhas de *"is de igreja"*, ou de *"pês de pote"*. Alguém mais atento e indignado poderia, enfim, sugerir que a penitência mínima para tão grave pecado consistisse em mil recitações da "Balada da Neve" que os mais velhos aprenderam nos manuais únicos do Estado Novo.

## *Mentalidade*

Um psicólogo de nome Lalande definiu-a como “conjunto de disposições intelectuais, dos hábitos do espírito e das crenças fundamentais do indivíduo”.

### **O “arquivo morto”**

Nos anos oitenta, fui coordenador (eleito, não nomeado...) de um programa de formação. Deambulei por escolas, conheci o trabalho de muitas centenas de professores. Encontrei práticas dignas de atenção e de estudo. Mas estive quase sempre possuído por um sentimento de “déjà vu”.

Durante o tempo em que desempenhei a função de coordenador, não deixei de trabalhar na minha escola. Reservava algum tempo para partilhar o trabalho com alunos e para reunir com pais e professores. Porém, como não estava permanentemente na Ponte, entendi ser conveniente que alguém assumisse a coordenação, função que me estava cometida, mas que, na circunstância, eu não poderia desempenhar satisfatoriamente.

Quando voltei a estar a tempo inteiro na Ponte, dirigi-me à sala onde havia deixado materiais para formação. Quatro anos antes, eu tinha deixado as estantes dessa sala repletas de livros e dossiers contendo a fundamentação do projecto e fichas de estudo sobre assuntos de natureza pedagógica. Agora, estavam alinhados nas prateleiras grossos dossiers, que eu jamais havia visto. Pensando tratar-se de materiais de estudo, aproximei-me e li as lombadas: “Arquivos de Diários da República – II série”, “Arquivo morto – Alunos”. Os livros tinham sido encaixotados.

Compreendi que a minha escola se aproximava, perigosamente, do que eram outras escolas e do que a Ponte tinha deixado de ser. Reagi. Não como quem vive de recordações, mas num movimento oposto: imaginei o que poderia ser a Ponte, dali a vinte anos., decidindo o que fazer no momento. Vinte anos depois, a Ponte é referência de qualidade e inspiração para muitos professores. Porém, recentemente, voltou a correr o risco de se transformar num “arquivo morto” (aquilo que se consegue construir em anos pode ser destruído em dias).

A Ponte é um eterno recomeço, lugar e tempo de crescimento pessoal e profissional e de algum sofrimento. Nas escolas que recusam mudar, o sofrimento é de outro tipo. As estantes que enfeitam os gabinetes dos directores e as secretarias estão repletas de “arquivos mortos”: circulares, diários da república, facturas, processos disciplinares,

pautas de classificações, arquivos de sumários de aulas, actas de reuniões, mapas estatísticos, dossiers de faltas dos professores, arquivo de justificações de faltas, dossier dos horários dos professores, dos alunos...

Essa tralha administrativa acrescentará algo à qualidade do trabalho feito com os alunos? Não creio. Para além do desgaste que a burocracia provoca e do pouco ecológico desperdício de papel, não vejo o que acrescente. Apenas sustenta inúteis hierarquias e rituais. Em fraternais conversas, eu compreendi as dificuldades que muitos professores de escolas com “arquivo morto” manifestavam, quando passavam a trabalhar na Escola da Ponte:

Ó colega, eu não sei trabalhar como vejo fazer nesta escola. Vou precisar de fazer um curso!

Mas não fez o curso de professora?

*Fiz. Mas só sei trabalhar no ensino tradicional, só sei dar aulas...*

*Então, vá dar aulas, colega. Aliás, vai precisar de dar muitas aulas para compreender como é inútil “dar aulas”...*

Neste acolhimento da pessoa inteira do professor recém-chegado, talvez tenham sido dados os primeiros passos para acabar com “arquivos mortos” em muitas escolas.

## *Mercado*

Palavra correlativa de oferta, procura, concorrência, monopólio. Passou a integrar o léxico dos discursos e das práticas educativas.

## *Show business*

Concordo com o Mestre Agostinho, quando ele nos diz que as instituições sempre se corrompem e acabam por ser inúteis. A instituição Escola arrasta a sua degradação pelos caminhos do ridículo e da desumanização. O último exemplo de degradação colhi-o numa revista, onde li esta pérola de “jornalismo educacional”:

*Prender a atenção de dezenas de jovens que passam horas a fio entre apostilhas é um desafio e tanto. Para manter os alunos atentos, professores de cursinhos cantam, tocam e simulam. Esses professores são disputados e se transformam em chamarizes dos cursinhos. Alguns destes novos bardos da pedagogia escrevem apostilhas e ganham comissão pelas vendas.*

A escola dita tradicional ultrapassou, há muito, o nível do absurdo. Mas parece que poucos disso se apercebem. Chegámos ao tempo do *show business pedagógico*. *Dê-se a* uma geração de hedonismo exacerbado os conteúdos sob a forma de rave, de balada, porque, depois de a imbecilidade se ter travestido de pedagogia, nada mais poderá ser inventado para disfarçar o drama. Embalados por canoros mestres, os jovens vão sobreviver mais facilmente no “salve-se quem puder” egoísta, que lhes poderá render o acesso à universidade em detrimento do acesso do outro... que vai cantarolando ao seu lado. A ética da alteridade está ausente nos lugares onde, pavlovianamente, alunos memorizam a resposta certa, sem chegarem a saber porque é aquela a resposta certa...

Referindo-se às escolas do século XIX – que, mais data show menos pau de giz, em nada diferem das escolas que temos no século XXI – Stefan Zweig escreveu: *Um exército formidável de guardiães disfarçados de professores organiza-se para roubar à juventude a sua espontaneidade e a sua alegria. Nesta época, uma pedagogia maldita, à custa de meios artificiais e anti-naturais, afasta os jovens de toda a sinceridade. Uma geração de pedagogos sem conhecimentos faz um mal inapreciável à juventude.* No século XXI, resta saber até quando as escolas irão enfeitando a sua falência com frivolidades, infantilizações metodológicas e outros disfarces.

A jornalista que assina o artigo do qual extraí as citações conclui: *O vestibular exige muito dos estudantes, e não podemos ficar só na decoreba*. E eu compreendo a lógica: o absurdo do vestibular é amaciado com o absurdo do *show business*. E a pobre da jornalista não tem culpa dos disparates que escreveu. Não é pedagoga, nem tem obrigação de saber que, tal como nos diz Apel, *ciência não é acumulação de saber cristalizado, mas inovação em processo*. Ou o que nos disse Tchékov: “os homens inteligentes querem aprender; os outros querem ensinar”.

Ainda no referido artigo, uma estudante que pretende cursar Medicina exclama: *Ficamos curiosos para saber que música o professor escolheu e que ponte vai fazer com a matéria!* A estudante está curiosa e eu estou preocupado com os médicos que irei encontrar pelo caminho, na vida que me resta. Mas, se é verdade que, escutando Bach e Mozart, as vacas produzem mais leite, e se os pastores de certas igrejas seduzem os crentes com “shows de fé”, por que não transformar as escolas num permanente festival da canção? Resultará? Não esqueçamos que, no conto “O Flautista de Hamelin”, é pela música que o flautista seduz os ratos e os arrasta para o abismo...

Se o sábio Salomão disse que respondêssemos aos loucos conforme sua loucura, talvez possamos aplicar a essas vedetas do *show business* vestibular aquilo que Nietzsche, sarcasticamente escreveu: *O professor constitui um mal necessário. Afinal, é inevitável que os intermediários desvirtuem, quase sem querer, o alimento que transmitem*.



## Nível

Existe o de vida, o de participação, o social... Na Educação, deu no que deu. Mas parece haver quem não aprenda com a experiência.

### Classes de freiação

Um articulista diz-nos que *“misturar na mesma turma alunos com capacidades, conhecimentos e objectivos muito diferentes é prejudicar todos e não beneficiar ninguém”*. Junta ao seu redutor conceito de “inclusão” a proposta de criação de *“turmas de nível”*. Ressuscitando essa múmia pedagógica, lograr-se-ia *“dar resposta a todos os alunos: aos super, aos medianos e aos menos bons, devendo a turma de nível inferior ser vocacionada, obviamente, para o ensino profissional”*. O artigo é omissivo relativamente ao modo como um professor, dando aula a *“turmas de nível”*, poderá contemplar *“o ritmo de aprendizagem e as necessidades de cada aluno em concreto”*. Talvez num próximo artigo, o articulista nos esclareça.

Desse exercício de senso comum nenhum mal viria ao mundo. Porém, o articulista não está sozinho na sua cruzada. A unanimidade dos comentários de apoio apenas foi beliscada por um leitor, que sabe que artefactos escolásticos como as *“turmas de nível”* já deram provas da sua inutilidade. Como refere no seu comentário, esse leitor aplicou o *“ensino tutorial e o ensino cooperativo”*, com bons resultados. Mas é compreensível que aqueles que não tenham aplicado ensino tutorial, ensino cooperativo (ou outro qualquer modo de trabalho escolar diferente da mesmice da aula tradicional), produzam comentários favoráveis ao artigo.

Talvez porque a nossa pátria seja a língua portuguesa, ecos da prosa atravessaram o oceano. Afinando pelo mesmo diapasão, uma secretaria estadual anunciou que irá criar classes apenas para alunos repetentes, *“turmas especiais aos alunos que repetiram a 4ª série do ensino fundamental”*. A crer na notícia publicada na Folha de São Paulo, a secretária terá dito: *“o aluno com dificuldades é aquele que não conseguiu aprender nas salas regulares. Não adianta imaginar que ele conseguirá aprender com o mesmo material didáctico e o mesmo professor, na mesma sala”*. Segundo a secretaria, *“a recuperação intensiva ajudará a reverter os maus resultados da rede em exames de aprendizagem”*.

Para os adeptos das “turmas de nível” e das “turmas de repetentes” existe um só modo de fazer escola: os “*alunos ficarão em classes de recuperação, separadas das turmas regulares. As turmas de recuperação da 4ª série serão formadas pelos alunos que repetiram*”. Atente-se na terminologia utilizada: “*turmas especiais*”, “*salas regulares*”, “*classes de recuperação*”... – nada se enxerga para além do modelo transmissivo, do ensinar a todos como se fossem um só.

Professores (e articulistas) de pensamento único lamentam o facto de haver “*alunos que aprendem demasiado rápido e alunos que são demasiado lentos*”. No seu léxico, tão vasto quanto ridículo, há “*quem não consiga acompanhar o ritmo da aula*”. Na aula dirigida aos “*medianos*”, os “*super*” sentam-se no fundão da sala, com MP3 e I-Pod por companhia. Os “*menos bons*”, são remetidos para “*classes de recuperação*”. *Mutatis mutandis*, classes constituídas por “*alunos medianos*” serão... “*classes de freiação*”.

Será difícil compreender por que razão Picasso abandonou a escola aos dez anos de idade?

## *Norma*

O já citado Lalande diz-nos ser a norma “o tipo concreto ou a fórmula abstracta do que deve ser, em tudo o que admita um juízo de valor”. Todo o educador que se afaste da norma passa a saber que, se o maior aliado do professor é o outro professor, para aquele que se afasta da normalidade, o maior inimigo passará a ser... o outro professor.

### **Crónica da loucura normal**

Esta crónica tem dois defeitos, entre muitos outros: é reactiva (não se intitula impunemente alguém de "louco", ou "fora do normal") e auto-centrada em demasia. Se o autor não se apaga, importa que os defeitos confesse...

Agostinho da Silva passou grande parte da sua vida no exílio, por não caber no estreito espaço da "normalidade" imposta numa pátria mergulhada nos tempos sombrios de ditadura. No Brasil que o acolheu, leccionou, ajudou a fundar universidades, escreveu muitos dos seus livros. Numa das suas obras, fala-nos de um Francisco de Assis, que também não foi um ser "normal" para a sua época, pois semeava a palavra, mostrando a todos como era possível traduzir em actos os preceitos, como se podia infundir vida nova no que a pouco e pouco se fora transformando em seco ritual.

Quando estou a escassos dias de, mais uma vez, atravessar o mar, para contemplar prodígios, vem a propósito citar o meu mestre Agostinho. Naquela que foi a sua pátria de adopção, irei partilhar as horas com educadores que não desistem de mostrar ser possível, de muitos modos, "infundir vida nova" em escolas que somente cumprem secos rituais desprovidos de sentido. Porém, desta vez, defronto-me com um problema.

Perdoai este registo, muito auto-centrado, mas terei de confessar a minha preocupação: terei de deitar discurso num seminário onde se fará a avaliação de um projecto, um dos que poderei incluir no rol dos que vão tentando "infundir vida nova" nas escolas.

Quando não consigo escapar de falar sem que me façam perguntas, ao cabo de dois ou três minutos do monólogo, a dúvida assalta-me, instala-se. As palavras saem hesitantes, sem convicção. Como poderei saber se o que eu estou dizendo chega a todos? Sinto-me inseguro, pois fico sem saber se algum dos escutadores estará interessado no que escuta. Por passar décadas a desenvolver a arte da escutatória, fiz a desaprendizagem da oratória. Por fazer a economia da palavra numa subordinação ao dar respostas a imprevisíveis perguntas e ao provocar pistas de descoberta, desenvolvi incompetências

várias. E o resultado está à vista...

Porque não sei dar resposta a perguntas que não consigo adivinhar, peço aos que me vão ouvir que verbalizem dúvidas, interrogações, que me libertem da angústia de não saber se estarei sendo útil. E todo o encontro se constrói numa dialogia vagabundeante e num tom coloquial que nos conduz por imprevisíveis caminhos. Mas não há métodos perfeitos. Os vícios que muitos professores contraem no passivo copiar de acetatos e slides, dá azo a inusitadas e embaraçosas situações, como a que passo a relatar.

Fiz a exortação habitual. Esperei a primeira pergunta. E ela veio. Tão objectiva e específica, que eu não sabia como responder. Peço perdão, mas não sei dar a resposta. Poderemos passar à segunda pergunta?

Mas a segunda pergunta demorava a sair. O auditório ficara mudo de perplexidade. Para amenizar, eu disse, prazenteiro: haverá alguém que saiba dar resposta a todas as perguntas?...

A perplexidade cedeu lugar a alguns sorrisos irónicos. Em alguns rostos, adivinhava pensamentos malévolos... Até que alguém interveio, para quebrar o gelo: Isso não é normal, professor. As pessoas esperam uma resposta normal...

Uma "resposta normal"? Não sei o que seja. Sei que existe uma auréola de infalibilidade a rodear certos palestrantes. Mas essa "normalidade" não se aplica no meu caso.

Há muitos anos, fui a uma escola, para uma conversa com professores. Instalaram os palestrantes numa sala de espera. À entrada, tinha um dístico com a seguinte inscrição: "sala de aula normal". Eu perguntei se não haveria uma sala de aula "anormal", onde eu me pudesse recolher e preparar a palestra.

Ninguém achou graça. A minha pergunta foi ignorada e eu fui convidado a entrar para a "sala de aula normal". Esbocei um sorriso amarelado, para ajudar a descontraír. Mas ainda ouvi, de passagem: É louco!

Há duas semanas, a pedido de um grupo de professores, fui visitar uma escola da minha região. À entrada da sala onde iríamos reunir, lá estava o dístico: "sala de aula normal". Na minha qualidade de amigo crítico, não arrisquei dizer piadas "fora do normal"...

Perante o descalabro que vivem as escolas "normais", tudo o que se faça de "anormal" só pode significar mudar para melhor. Sinto-me como peixe na água, quando partilho as horas com professores "fora do normal", que não esquecem a canção que o rei do baião cantava: "lá no meu sertão, pró caboclo ler, tem que aprender um outro abc". São professores que buscam um abc que contrarie a insistência na "normal" transmissão de conteúdos desligada da compreensão dos saberes. Que arriscam receber o epíteto de

"loucos". Que fazem lembrar o "louco" Freinet, na sua escola do interior da França de há quase um século, perseguido por comunistas e fascistas "normais". Só porque ousaram interrogar a naturalização de práticas obsoletas. Apenas porque interpelaram a "normalidade" instituída.

No vaivém entre as margens do largo oceano - que cruzo como quem vai cerzindo pedaços do velho e do novo mundo - redescubro a sabedoria dos "não-normais". Num mundo normalizador da loucura, admiro a coragem de quem se expõe e faz aquilo em que acredita. Sinto-me irmanado com os educadores que, nas duas margens do Atlântico, afirmam ser "possível traduzir em actos os preceitos" as práticas e teorias que andam dispersas, e que insistem na benigna loucura de transformar escolas reprodutoras de exclusão em escolas geradoras de sucesso. Por isso, aí vou eu, passar um dia numa escola em mudança. Mas, desta vez, vou ter de fazer uma palestra. O dia aproxima-se, e eu sem encontrar solução para o problema de ter de deitar discurso. Há dias em que apetece ser... "normal".

# Organização

Diz-se de todo o acto ou facto que coordena e articula estruturas.

## Re-organizar

Porque não mudam as escolas? Retomo a pergunta, porque, como disse o saudoso mestre João dos Santos, *“se não sabe por que é que pergunta?”* Tenho a “minha resposta”, não “a resposta”. Melhor dizendo, tenho uma parte da resposta. Explicarei.

Evoco palavras do meu amigo Carlos: *Numa manhã ensolarada de Janeiro, uma professora, que, casualmente, entrou na sala, enquanto as crianças escreviam poemas ao som de sonatas para violino, disse que aquela sala parecia um jardim. Fiquei feliz pelas crianças.” Professores como o Carlos (são tantos os que conheço) vão gravitando em torno do desastre. As suas palavras contrastam com as de outros professores, que me falam de sofrimento, de esforço compensado, de desânimo que, não raras vezes, conduz à frustração.*

Não é fácil a vida nas escolas que temos. O professor está sozinho, na sua sala. Esse absurdo – um dos absurdos que sustentam a tradicional e hegemónica organização das escolas – reforça um mortal sentimento de auto-suficiência, expõe professores a situações de constrangimento e, por vezes, de violência expressa. Sei de professores que salvaram, *in extremis*, colegas em risco de serem agredidas dentro das suas salas. Sei de professores que foram ameaçados, humilhados, soçados.

Se isto se deve a uma organização das escolas pautada pelo isolamento e pouco propícia ao exercício da solidariedade, não é menos certo que não cabe às escolas toda a responsabilidade. Não pretendo afagar o ego dos professores, que nunca é intenção minha agradar a quem quer que seja. Quero, tão só, dizer que escolas povoadas de solidão são objectos frágeis, ornados de contradições, que não digerem a massificação, e se degradam por efeito da crise que afecta outras instituições.

Quando, já há muitos anos, um inspector me ordenou que voltasse a trabalhar sozinho (na “sua” sala, com os “seus” alunos como a lei estabelece), respondi-lhe, fundamentando, que a nossa profissão não poderia continuar a ser uma profissão solitária, mas solidária. E lá se foi o inspector, sem lograr impor a lei.

Não se pense que são bravatas. Isto acontecia, há já muitos anos, numa escola deste país, sujeita às mesmas leis que as restantes escolas. Já então, eu nutria uma profunda ternura pelos inspectores que nos visitavam. Diferentes dos inspectores de hoje, também

eram boas pessoas, mas nada sabiam de pedagogia. Explicávamos os nossos pontos de vista e eles entendiam. Debatiam-se entre o estabelecido pela lei e a evidência (prática e teórica), e acabavam por reconhecer a pertinência das nossas atitudes, porque o que lhes faltava em conhecimento sobrava-lhes em bom senso.

Senti necessidade de referir esta memória, para dizer aos “legalistas” – àqueles que afirmam que as leis vigentes não permitem mudar as escolas – que isso não é verdade.

# *Profissionalismo*

Profissão pode ser entendida como actividade individual ou colectiva, uma ocupação, um ofício. Por razões que não aduzirei, a profissão de professor vem sendo exercida com profissionalismo ou sem ele... impunemente.

## **Professores, quase-professores e outros**

Questionaram-me: por que expões a Ponte deste modo? Porque considero necessário partilhar dificuldades. Partilhar com outros professores as grandezas e as misérias da nossa profissão é, no dizer de Miguel Guerra, *“um modo de reavivar o compromisso com as pessoas e com a acção educativa, que consiste em ajudá-las a ser mais felizes”*. *“Não sonhes com uma obra acabada. Momentos de extrema elevação se alternam com horas de desordem, de desgostos e de preocupações”*, avisava Pestalozzi. Qualquer professor que arrisque fazer diferente será alvo de calúnias dos acomodados, irá ser tentado pela desilusão perante a traição dos seus pares. O conhecimento das experiências vividas na Ponte poderá ajudá-los a compreender e ultrapassar decepções. Como diria Lorraine Moureau, um terço dos professores é muito bom, um terço pode ficar bom, um terço deve mudar de profissão. Chamemos aos primeiros aquilo que são: professores. Designemos os segundos por quase-professores. Os outros serão... “os outros”.

Um professor contou-me o sucedido numa reunião de Conselho Pedagógico da sua escola. Apresentou um projecto do seu departamento, para colher a opinião do conselho. O terço dos professores apoiou. O terço dos quase-professores ficou-se num silêncio expectante. Os “outros” pronunciaram-se: *Isso até pode resultar mas, se der bons resultados, poderá ter de se estender ao resto da escola. Sabemos que fazer esse projecto dá trabalho. Vamos ter muita gente contra nós*. Os quase-professores aliaram-se aos “outros”. O projecto foi inviabilizado.

Apesar de a Ponte ter conquistado o direito de escolha dos seus professores, alguns “outros” conseguiram introduzir-se na escola. Aconteceu no passado recente da Ponte. Invadiram a escola, instalaram-se, enquistaram-se. Degradaram o sistema de relações e fomentaram o aparecimento de guetos. Espalharam insinuações e suspeitas, com que conseguiram deteriorar laços afectivos. Desenvolveram atitudes em tudo contrárias ao exercício da autonomia, da solidariedade e da responsabilidade, fragilizando esses esteios da cultura da escola.



Tiveram tempo para explorar a insegurança dos quase-professores e os manipular. Criaram o cenário ideal para destruir a imagem dos professores mais conscientes e leais ao projecto. As reuniões foram colonizadas por assuntos de natureza administrativa, esvaziando-se de pedagogia. Quando se sentiram em maioria, os “outros” (por vezes, apoiados pelos quase-professores) chegaram mesmo a pôr em causa princípios e dispositivos do projecto a que (livremente!) tinham aderido. Com o beneplácito de pedagogos de gabinete e a conivência de titulares de cargos ministeriais.

Ao longo de dezenas de anos, conheci professores que acreditaram nas boas intenções dos poderes e na solidariedade dos seus pares de profissão. Vi esses professores fazerem maravilhas com os seus alunos, acreditando ser possível melhorar a escola. Assisti às suas tentativas de sensibilização dos quase-professores das suas escolas. Vi os seus projectos serem destruídos por professores cínicos.

Nos debates públicos, predomina a tendência neo-corporativa de ocultar a existência do que Lorraine Moureau designou pelo termo de professores que deve mudar de profissão. *Pero que los hay, los hay...* E estarão, talvez, entre os maiores responsáveis pela degradação da imagem pública da Escola e da nobre profissão de professor.

## *Prova*

Do dicionário: “aquilo que atesta a veracidade ou a autenticidade de algo”. Mas um teste escolar vulgar não será a negação dessa definição?

### **Nota 10**

O Manelinho obteve um vinte no exame de Educação Ambiental. Os orgulhosos pais presentearam-no com uma nova consola. O jovem recolheu ao quarto, desfez o embrulho e aprontou os polegares. O invólucro de plástico, a caixa e demais desperdícios sem serventia atirou-os o Manelinho janela fora, que nisso ele saía ao pai, exímio no arremesso de caroços de fruta e pontas de cigarro pela janela do carro. Quem sai aos seus...

A Tininha, colega de turma do Manelinho e aluna menos voltada para o marranço, tinha arrancado um tangencial 9,5 no mesmo exame. A Tininha foi visitar o colega. Antes de tocar à campainha, recolheu o lixo espalhado no passeio mesmo por baixo da janela do quarto do Manelinho. E colocou-o no contentor, mesmo ali ao lado.

Enquanto reflectimos sobre o visível paradoxo, passemos os olhos por uma carta que recebi de um professor da escola do Manelinho e da Tininha:

*“Agora, que o fim do ano está aí, é que começam as polémicas. Se calhar, porque na estratégia de mudar devagarinho, chegamos a um ponto difícil de engolir para muita gente. A tal gente que, como bem referes, pensa que só há uma maneira de ensinar e que tudo passa por exames finais. Nos períodos anteriores, até fui fazendo as ditas fichas. Decidi que no 3º período não haveria fichas. Muito menos "provas finais". Alguém me disse que era obrigatório fazer as ditas provas, para ficarem arquivadas no processo. Ou seja, para um inglês qualquer as ver. Como não sou inglês, nunca vi as que os meus alunos fizeram no ano passado. Realmente, o mundo está doido. Imagina que os alunos das outras turmas estiveram 15 minutos a copiar do quadro a matéria (certamente inorgânica) que vai sair nas ditas provas finais. As tais que vão decidir quem passa e quem não passa. Foi por isso que se instalou entre os meus alunos um pânico de morte. Resolvi imediatamente o problema. Disse-lhes que não havia provas. Regressou a calma. Enfim, meu amigo. Temo que a escola seja a mesma por muito tempo. Uma triste mesmice. Um abraço de um professor desiludido com o que vê à sua volta, mas cheio de vontade de continuar”.*

Falando sério... Freudenthal escreveu: "*o exame torna-se um objectivo; o que vem para exame; um programa; o ensino da matéria para exame, um método*". O ex-ministro Marçal Grilo afirmou que "*as provas globais começam a ser inúteis*". Vá-se lá saber porquê o actual ministro ressuscitou um tenebroso debate alimentado da ingenuidade de uns quantos e da militância reaccionária de tantos outros.

Se quisermos falar de avaliação em linguagem de gente, poderíamos dizer que a quase exclusiva utilização de um mesmo tipo de instrumento de avaliação tem sido responsável por graves erros. Atenda-se ao exemplo do candidato a medicina que, por uma centésima, não acedeu ao curso desejado.

Deixemo-nos de entretenimentos fúteis! Os fervorosos defensores dos inúteis exames saberão em que consiste assegurar a validade ou a fidelidade de um item? Saberão aquilatar da subjectividade da correcção de uma prova de exame? Terão conhecimento das grosseiras fraudes que os exames engendram? Terão passado, alguma vez, pela angústia da espera, foram afectados por uma ansiedade geradora de bloqueios? Os debutantes e amadores das coisas da Educação não leram nos jornais – que literatura especializada não terão lido, a avaliar pelos disparates que vão debitando na comunicação social – notícias de frequentes e abissais alterações de pontuação que decorrem da reapreciação de recursos?

Na avaliação que ainda vamos tendo por hegemónica, é bem visível a ancestral prática selectiva. O ensino em massa é coerente com uma avaliação em massa. Os professores lamentam o dispêndio de tempo posto na correcção de exames e alegam que o ministério os explora como mão-de-obra barata. O ministério, por sua vez, gasta fortunas em comissões a quem compete elaborar os testes e coordenar o serviço de exames, em viaturas e seguranças que transportam envelopes lacrados como se fossem as jóias da coroa.

Se outra razão não houvesse para acabar de vez com exames, uma razão se imporia. Associada à ideia de exame há sempre a probabilidade de utilização de cábulas e "copianços". Para cada sala de exame que se preze, são escalados professores que, pressupostamente, são o garante de que os examinados não "copiam". Os "vigilantes" partem, pois, do pressuposto de que todo o aluno é, até prova em contrário, potencialmente desonesto. Haverá princípio mais anti-pedagógico que este? Os *opinion maker* do costume saberão distinguir um professor de um polícia de giro (sem ofensa para o polícia, claro!)?

Um exame é, normalmente, um teste de papel e lápis que pouco ou mesmo nada avalia. Só quem não conhece outros e mais fiáveis modos de fazer avaliação poderá defender o desperdício. Eu poderei entender que os leigos dêem tratos de polé ao assunto e abordem a problemática na perspectiva do senso comum. Até poderei entender que, à míngua de uma sólida e coerente formação, muitos professores se refugiem na segurança do que melhor conhecem e dominam – qual o instrumento de avaliação que a maioria dos professores aprendeu a dominar (até à exaustão) dos bancos da instrução primária à secretária de docente? Foram fichas, provas, testes, frequências, exames orais e escritos sem conta! Enfim! *Facilitismos!* Só não consigo entender os responsáveis que insistem na ideia peregrina e *facilitista* de que os exames poderão constituir-se na panaceia redentora dos males que afectam o sistema educativo.

Um exame é um mero instrumento de discriminação, de selecção arbitrária, até mesmo de exclusão escolar e social. Por ironia, na tradição académica, o “bom professor” é, frequentemente, o que consegue mais elevados índices de reprovação. É evidente a ingénua crueldade das vítimas da rigidez e do acriticismo. Os exames constituem-se, não raras vezes, em instrumentos de poder simbólico, álibis de profissionais irresponsáveis, acomodados, alienados, *facilitistas*.

O professor autor da carta é uma saudável excepção à regra. Pensa. E mostra saber, como qualquer professor minimamente informado das coisas da docimologia, que o exame (teste, prova, ou outro nome que lhe derem) é o instrumento de avaliação mais falível que se conhece, e que há modos mais fiáveis de avaliar. Se o ministério quisesse ter a bondade de o reconhecer, nem seria necessário chamar o Manelinho à colação. E, se o ministério anda (como diz que anda) tão preocupado com “transições traumáticas entre ciclos de ensino”, porque não acaba com os ciclos? Diria Monsieur de La Palisse que, não havendo ciclos, não haveria transições entre ciclos. Concomitantemente, seriam dispensados os caros, inúteis e *facilitistas* exames de transição. Quanto se pouparia! Já estou a ver o ministro felicíssimo perante este inesperado contributo para o seu combate ao *deficit* orçamental.

# Quadro

Os fundamentalismos que infectam a Educação impedem que seja menos negro do que seria desejável...

## A vara

No século primeiro, um Paulo converso e amorosamente convicto enviava cartas aos corintos: *Ainda que eu conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montanhas, se não tiver amor, nada serei. O amor é paciente, é benigno, não se exaspera...*

Mil e novecentos anos depois, deparo com um outro texto, alegadamente inspirado nas Escrituras, mas cujo conteúdo se situa nos antípodas das epístolas de Paulo de Tarso. Depois do que ides ler, ninguém se espante, se ouvir afirmar que todas as guerras foram feitas em nome de Deus...

Chegou às minhas mãos uma obra publicada no Brasil, no ano de 1983. Nela se pode ler: *O nosso objectivo no presente trabalho é fazer uma análise detalhada e acurada do uso da vara, do ponto de vista de Deus.*

Assim, tal e qual! Ainda pensei tratar-se de uma referência ao pedagogo João de Deus, mas, continuando a leitura, vi que não era – era mesmo ao Deus de Abraão que o autor da obra se referia. E acrescentava: *É Deus mesmo quem dá grande importância à vara. Vamos examinar algumas passagens das Escrituras nas quais ele ordena aos pais que a utilizem como instrumento na criação dos filhos.*

Vinte séculos decorridos sobre o Sermão da Montanha, eis mais um triste exemplo da barbárie fundamentalista, que mantém o mesmo tom, ao longo de 67 páginas de instruções aos pais. Se o leitor souber conter a náusea, poderá continuar a leitura: *Um dos obstáculos à disciplina é o pensamento humanista. A vara veio de Deus. Foi ele quem ordenou que os pais batessem nos filhos como uma expressão do seu amor por eles. A aplicação da vara tem por objectivo corrigir na criança os elementos que podem impedi-la de obedecer ao Senhor com alegria. Em última análise, bater é uma forma de preparar o coração das crianças para buscar o que de melhor Deus tem para ela. Vemos a importância da obediência completa no caso da obediência parcial do rei Saul. Deus havia ordenado que ele destruísse todos os amalequitas, inclusive o gado deles.*

Ou seja, o pobre gado sofre os efeitos das crises de humor do Deus vingativo de leituras mais ou menos lineares das Escrituras. Mas, nos Provérbios, 23,13,14, são as crianças que sofrem a ira desse Deus cruel: *Não retires da criança a disciplina, pois se a fustigares com a vara, não morrerá. Tu a fustigarás com a vara e livrarás a sua alma do Inferno.*

O autor da obra é rigoroso na descrição da técnica: *Fustigar significa bater, mas de maneira correcta. Embora a vara nunca seja realmente uma experiência agradável, se aplicada adequadamente, produz benefícios positivos e duradouros. A vara é o instrumento mais eficaz, porque apesar de bastante dolorida, não provoca lesão física. A correia, embora seja flexível, não é tão eficaz quanto a vara, e também pode machucar a criança.*

Se não fosse trágico aquilo que aqui reproduzo, eu poderia sugerir outros instrumentos de tortura que não deixam vestígios: uma lista telefónica bem aplicada, choques eléctricos, etc. Mas, para abreviar o absurdo, concluo com algumas “recomendações”: *Deus forneceu aos pais o lugar ideal para ministrar as varadas – o traseiro da criança. É um lugar que não oferece perigos, porque é bem recheado, mas mesmo assim bastante sensível. Para que o castigo tenha valor, é importante um bom toque físico. Muitas vezes, os pais não conseguem bater direito nos filhos, porque não os colocam numa posição boa. Se se trata de uma criança pequena com fraldas grossas, ou de uma maior com uma grossa calça jeans, a vara não irá adiantar de nada. Nesse aspecto, os pais precisam ter muita sabedoria, se a criança for maior e precisar tirar algumas peças de roupa. É verdade que o exercício dessa disciplina em amor, ao bater, dá trabalho, mas tem que ser feita em obediência ao mandamento da Palavra de Deus.*

Ficamos sabendo quem inventou o traseiro que temos e para que serve. E entre a obscenidade e a pornografia se prolonga o texto...

Juro que não inventei sequer uma palavra. E creio que o autor da obra citada não deverá ter lido Epicuro, um dos vates da cultura clássica grega, na qual os autores dos textos bíblicos colheram inspiração: *os seres humanos não devem ser coagidos, mas persuadidos.* Os fervorosos adeptos da vara – “pedagogicamente” utilizada em nome de Deus – também ignoram que, para se ser virtuoso não é preciso destruir a vida afectiva e atentar contra a alegria.

Quão longe e quão perto estamos das palavras de Thiers, quando discursava na Comissão Sobre a Instrução Primária: *Desejo tornar onnipotente a influência do clero, pois conto com ele para propagar essa saudável filosofia que ensina ao homem que ele*

*está aqui na Terra para sofrer. Certas “leituras” bíblicas fazem-me evocar o saudoso Abbé Pierre, quando dizia: Dou-me conta, ao escrever “Deus”, de como as palavras se cansam, se gastam. Pois não escrevia Hitler, no cinturão dos SS, “Deus está conosco”...?*

## Relação

As relações podem ser de produção, públicas, internacionais, sociais, pedagógicas...

Toda a actividade de ensinar está centrada na relação, na reciprocidade, em vínculos, que pressupõem, afectividade. A relação pedagógica nunca é neutra. Pode gerar subordinação e obediência formal. Mas também pode gerar partilha e autonomia.

## Escutatória

Há um tempo para cada coisa, até para reter a oratória, num reverente silêncio de escutatória. Por vezes, são tão densas as palavras escutadas, que se aproximam da leveza dos silêncios. Venho falar-vos de palavras assim. O meu amigo Carlos (Ah, se todos os professores fossem feitos do seu molde!) escreveu-me:

*Caro Zé, não conhecia ainda o sabor amargo da tristeza profissional. Há quem diga que, mesmo nos momentos difíceis, há que saber tirar os ensinamentos da vida. Eu não consigo. Só quero que o ano lectivo termine rapidamente, para mudar de escola e poder projectar-me de novo. Aquela sensação de poesia interior, que tantas vezes me avassalou, está longe de mim. Sinto-me prosa insignificante, com alma de manual escolar. Sei que percebes aonde eu quero chegar.*

Eu sei aonde o professor Carlos queria chegar. E, por saber, me quedei em silêncio, num fraterno e comovido silêncio. Que poderei eu dizer, amigo Carlos, que não seja deturpado por aqueles a quem convém que o silêncio protector da mediocridade te esmague? Que poderei eu escrever, que não seja açoitado por aqueles que te roubam a “poesia interior”?

Alguém quis que eu escutasse uma criança:

*Avô, hoje, aconteceu uma coisa muito importante na minha vida. Quando acordei, chamei a minha mamã e disse-lhe: "Tona pupa. Num qué!"(tradução: Toma a chupeta. Não a quero!).*

*A minha mamã perguntou: "Não queres a pupa, filhota? Então vamos pô-la no lixo?" Eu respondi: "Sim, à uixo!" (tradução: Sim, no lixo!). Fui até à cozinha, no colo da minha mamã. E deitei a minha chupeta fora.*

*Ficámos muito contentes com a minha coragem. Recebi muitos beijinhos. O pior aconteceu à tarde, quando fui dormir a sesta. Não tinha percebido as consequências do meu corajoso acto e chorei, até adormecer. Soube que os meus papás também sofreram muito, do outro lado da porta. Chorei muito, muito, mas os meus papás conversaram*



*comigo e eu acabei por perceber que a chupeta estava muito porca, dentro do lixo, e que eu sou uma menina grande e já não preciso dela para dormir. Já fiz a minha primeira sestinha sem "pupa". Estás contente por mim?*

*Muitos beijinhos da Alice.*

Só mais umas palavrinhas de professora:

*Os meus alunos descobriram os seus textos na Internet. Fiquei muito feliz! E confesso – ainda que, didacticamente, não seja correcto – que chorei diante dos meus alunos, quando utilizámos um desses textos. A capacidade e a coragem que eles tiveram de se abrirem diante de todos... Foi simplesmente, fantástico.*

*Uma aluna chegou a dizer-me que, a partir daquele dia, era uma nova e outra mulher, mais forte, mais digna. O marido dela olhou para mim e agradeceu-me... com o olhar. Eu não sabia, mas ela tem um tumor maligno e faz quimioterapia. Perdeu todo o cabelo, sofreu muito, mas está reencontrando o sentido de viver.*

Silêncio, mais uma vez. Redescubramos a importância do silêncio. Dentro dele estão contidas as respostas para as perguntas essenciais. Por vezes, nos lugares onde o diálogo acontece, o não-verbal pode falar mais alto do que o verbal...

O silêncio é da mesma natureza do sonho. E, se Víctor Hugo disse que se deverá julgar um homem por aquilo que ele sonha mais do que por aquilo que ele pensa, mais valerá considerá-lo por aquilo que cala do que por aquilo que diz.

## *Reprodução*

Nos dicionários, o termo refere-se, quase exclusivamente, a procriação, demografia. Mas o Bordieu alertou-nos para a reprodução escolar, que também é social e factor de exclusão.

### **Uma questão de género?**

Quem não conhece a velha história do velho, do rapaz e do burro? E quem nunca leu, nos livros de História (com h maiúsculo), o desolado desabafo do fidalgo: "Mal com os homens por amor d'El Rei..."? Pois é! Dei por mim a concluir que nem sempre se interpela um autor por incompreensão, ou injustamente.

Uma leitora atenta, questionou: "Porque é que tenho esta impressão que os professores (homens) são sempre mais pedagógicos, inovadores e alternativos do que as professoras nos artigos do professor Pacheco? É porque há mais mulheres do que homens no ensino ou é por (in) consciente misogenia?"

Juro que nunca tinha pensado nisso. Mas reconheço que possa ser "vítima" de algo que sobrenada o domínio do inconsciente.

Esta leitora deu-me pretexto para uma rebuscada reflexão, o que agradeço. Efectivamente, sempre que abri um qualquer livro que reunisse biografias dos mais insignes pedagogos dos últimos séculos, inevitavelmente deparei com referências a dez ou vinte homens e... a uma ou duas mulheres. Confirmar-se-á que dos fracos não reza a História (com h maiúsculo)? Será mesmo demérito das mulheres? Não creio que o seja, pois, de Louise Michel a Montessori, de Ellen Key a Emília Ferreiro, a lista de ilustres educadoras é extensa. Então, porquê tal ostracismo face a "metade do céu"?

Se eu quisesse prestar-me a machismos, diria que, da Alma de Mahler à anónima companheira de Einstein, "por trás de um grande homem há sempre uma grande mulher". Ou será o contrário? Creio que ambas as afirmações estarão correctas, e será arbitraria a ordenação das palavras. Todavia, resta a injustiça de que me tentarei redimir, repartindo o mal pelas aldeias, distribuindo méritos e deméritos por ambos os sexos. E desde já...

Alguns amigos lamentaram que eu tivesse revelado algumas virtudes do ensino dito "tradicional". Ficaram revoltados com a minha recusa em estabelecer dicotomias maniqueístas entre "tradicional" e "inovador". Ficaram histéricos só porque eu disse que

"o melhor método é o que resulta", pois "essa afirmação, vinda de quem vem, pode ser usada como argumento para o conservadorismo que domina as nossas escolas".

Esta reacção "fundamentalista" não me surpreendeu, e reagi com benevolência. Entendo a perturbação. Só não entendi a exclamação de um desses decepcionados amigos: Parece que também tu (Brutus?...) queres fazer a apologia do regresso ao tempo do Viriato!

Esse amigo não se referia ao suposto herói, que punia os invasores romanos sem dó nem piedade. Era outro o Viriato, mas, pelo que me disseram, entre a pedrada certa e o esforçado patriota e a disciplina de caserna imposta pelo vetusto professor, era escassa a diferença. Não será de admirar, pois, entre os personagens desta história e da História (com h maiúsculo) distam somente dois mil anos, uma distância temporal despicienda, se considerarmos serem as mudanças em educação tremendamente morosas.

À boa maneira do herói de antanho, o Viriato da história (com h minúsculo) gabava-se de não permitir veleidades aos invasores da pacata sala de aula onde era rei e senhor absoluto. "Impunha respeito, logo no primeiro dia de aulas. Identificava o líder dos desordeiros e arreava-lhe uma sova de mestre, porque, antigamente, o respeitinho era muito lindo, não era como agora, que já não há respeito nenhum" (Viriato dixit).

Este ilustre representante de um "tradicional" que eu abomino e dispenso alinhava as suas práticas com o princípio de que o "seu método" era inquestionável e o melhor. Espero com este acto de contrição apaziguar os meus críticos e, em particular, a leitora Ana, a quem concedo a honra de figurar como heroína desta história.

No tempo em que a Ana acreditava ser possível fazer formação de professores, coube-lhe em sorte ter o Viriato como formando. O curso visava divulgar diversas metodologias de iniciação à leitura e escrita. A Ana interpelou o Viriato, num dos breves intervalos das conversas paralelas em que ele era especialista. A formadora Ana foi gentil, disfarçando o seu incómodo: *O colega tem estado distraído. Será porque o assunto não lhe interessa? Importa-se de falar para o grupo e evitar fazer barulho?*

*Eu quero lá saber do que você está para aí a dizer! Sempre me dei bem com meu método, porque é o melhor. Sempre deu bons resultados.* - retorquiu o Viriato.

A Ana poderia ter-lhe perguntado se os "maus resultados" de muitos dos seus alunos - aqueles a quem o Viriato se referia dizendo ser "tempo perdido pretender meter alguma coisa em cabeças ocas" - se ficariam a dever a outro método. Mas somente lhe dirigiu a seguinte pergunta:

*Se o colega afirma, tão peremptório, que o seu método é o melhor, importar-se-á de nos dizer quais são os métodos que considera serem os piores?*

Não respondeu, e a Ana insistiu:

*O colega deverá conhecer, no mínimo, mais um método, qualquer seja, para poder fazer comparações com o seu. Não será assim? Quais são os outros métodos que o colega conhece?*

O Viriato atirou-lhe um olhar mortal, proferiu frases desconexas e removeu outras tantas (se reproduzidas, em nada abonariam a imagem da profissão) e não mais abriu a boca, durante o curso.

Veio-me à memória a sábia sentença freiriana: não há diálogo verdadeiro, se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico. Ou, como diria o filósofo, quanto mais se conhece mais se ama. E só se pode amar o que se conhece. Não será assim?

Como facilmente se conclui, a ignorância não é uma questão de género...

## *Reprovação*

Substantivo feminino: acto ou efeito de reprovar.

Por seu turno, reprovar significa discordar, criticar. Porém, em Educação, nem sempre assim é, porque a crítica está ausente onde sobram ideias feitas.

### **Ideias feitas**

Encontrei num jornal uma tomada de posição de uma associação de famílias com muitos catraios. Compreendi o drama dos únicos que podem entender o largo alcance da ministerial ideia de retomar os exames na quarta classe. Lamento não poder apresentar proposta de sócio, por ser pai de filho único, pelo que me resta apoiar a instituição com algumas desprezíveis sugestões.

Eu nem imagino o que é ter onze, doze, ou treze catraios para criar. Presumo que seja bem difícil para os fecundos autores de tão vasta prole fixar as datas de todos os aniversários e etariamente ordenar a descendência. Que nisso da ordenação, a mãe Natureza sabe o que faz e melhor que ninguém, estes incansáveis progenitores compreenderão o drama escolar. Quem não tem unhas não toca guitarra, e é preciso seleccionar, ordenar, pôr cada macaco no seu galho. Aquela mania de mandar toda a gente à escola, como se todos fossem limpinhos e espertos, logo se viu que nunca poderia dar bom resultado. Nem todos podem dar doutores. Há que apartar as águas e despachar a Tininha que já tem bom corpo para trabalhar e só está para ali a estragar a turma. Não nos iludamos com o aspecto, que o calmeirão com ar de já poder ser pai pode muito bem ser mais novo que o enfezado que ocupa o primeiro lugar na fila dos bons. E, vice-versa. Deixemo-nos de modas e venham os exames. Nada de facilitismos! Rigor, meus senhores! Rigor acima de tudo!

Agora, parece que a gente já não sabe ensinar. Até agora, ninguém nos pedia mais do que dar um dez ou um oito, um satisfaz ou um suficiente menos. E o que é que eu faço ao grupo dos "atrasados"? Sem exames, é impossível separar o bom do ruim. Que fazer do puto ranhoso que, no fim do segundo período, ainda não distingue um p de um t? Vai andar manco o tempo todo, no fundo da sala, a escrever filinhas de tês e de pêês? A lei manda que o aluno não pode ser reprovado no primeiro ano, que devem passar todos para o segundo, mesmo que haja alguns que não leiam uma letra do tamanho de um carro. Pois, cá por mim, nem se deveria esperar pelo fim do ano. Vou mais longe,

proponho que sejam feitos exames semestrais. Aluno que não aprenda a ler até à Páscoa, chumbo nele!

Aliás, se eu mandasse, haveria exames logo no acesso à primeira classe. Os que não passassem ficariam no Jardim-de-infância. Sim, porque ninguém está livre – e ainda, para mais, as famílias numerosas – de lhe calhar na rifa um puto que (como dizem os especialistas especialmente especializados em educação especial) *tenha dois ou três anos de atraso*. E o que é que eles vão fazer para a escola?

É lógico que compete às famílias impor critérios de selecção eficientes. Eu explico como se pode evitar situações de embaraço por altura do exame de acesso ao Jardim de Infância. Quando estiver a chegar o dia de o catraio fazer três anitos, deverá fazer-se um exame de competências linguísticas. Imaginemos que o catraio ainda não fala na perfeição. Não terá direito à festinha dos três anos. Fará dois, pelo que as velas postas no bolinho não devem prestar-se a equívocos. Se chegar aos dois anos e ainda não conseguir andar pelo seu pé, não haverá segundo aniversário. Repetir-se-á o primeiro com velinha no bolo a condizer.

Recapitulando e a bem da nação: saia uma lei que obrigue a exame de acesso à creche e exame de acesso à escola básica. Se o pimpolho não revelar possuir os requisitos para a frequência do primeiro ano, deverá celebrar, não o seu sexto ano de vida, mas o quinto, o quarto, podendo mesmo encarar-se a possibilidade de ficar retido em idade mais precoce, fazendo anos em conformidade. Se, quando chegar à idade de cumprir o serviço militar, por via de sucessivas reprovações, o mancebo manifestar competências próprias de um púbere, não fará 21 anos, nem talvez 18 – soprará, por exemplo, as velas do seu décimo aniversário oficial. E por aí adiante...

Agora, falando sério: carente de assunto, o ministério deu em inventar *fait divers*, para gáudio dos *opinion makers* habituais que, boçalmente, discorrem sobre educação. Está no seu direito. Para alguma coisa é ministério.

Como diria o Iturra: *“Na vertigem das reformas educativas dos últimos cem anos em Portugal, a memória transmitida é a abstracção escrita de um saber variável que não condiz com o quotidiano em que viveu uma parte da população, que se identifica melhor com a sua própria memória oral como fonte de conhecimento (...) A cultura letrada que organiza o ensino não tem sido capaz de romper com o modelo imperante de eficácia económica e incorporar a prática social como mediadora entre o saber da experiência controlada e o saber que provém da experiência provada”*.

Qualquer pessoa minimamente avisada, minimamente conhecedora dos ainda ocultos saberes das ciências da educação – bode expiatório de todos os males que apoquentam a educação deste país – sabe que a solução não passa por haver mais exames. Sabê-lo-á o senhor ministro?

# Resistência

Acto de resistir, ou condição daquilo que é resistente, uma força que se opõe a outra força, capacidade de recuperação. Mas também: obstáculo, empecilho...

## Resistência à mudança

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

*Caro José, esta necessidade de libertação está na raiz do empenho que emprego por um ensino e uma educação que não foram as minhas. Mas isto parece um "surf" em mar alto. Começar como começou foi isso, um vogar de crista em crista por ondas que já traziam destino. Sou eu que não tenho grandes expectativas quanto ao envolvimento dos professores e vejo mais o dedo de Deus e uma feliz coincidência de rotas que a séria apropriação da pedagogia... Neste principio de ano lectivo, continuo a experimentar o "surf" mas agora, em mar de tubarões com barbatana à tona d'água. E, pela dimensão dos ditos, temo que já nem a prancha se salve.*

*O agrupamento onde a F. pontificava foi extinto e, agora, vejo-me a braços com um presidente em que não vejo outro empenho que não seja continuar a mandar e um vice-presidente saído de uma sacristia e que diligentemente assegura páginas e páginas de horários e colocações e assim se tornou insubstituível ao primeiro, um tenebroso e vingativo prócere.*

*Fiquei fora de mim, quando ele, ainda sem me conhecer, quis que eu alinhasse com ele, numa converseta estapafúrdia e infundada, para “queimar a F. e a O., umas “traidoras ao ensino, criaturas que alimentam as vontades dos pais...” Enfim, o que ele queria era guerra ...Queimei ali o empenho do biltre!*

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

Tentei aquietar o subscritor da carta, mostrando-lhe que, apesar de serem só duas as professoras que querem mudar, elas são a maioria numa escola de cerca de mil professores. A crer em Thoreau, “qualquer homem mais justo que seus semelhantes já constitui uma maioria de um”...



Como em todos os conflitos, há o lado dos bons e há o lado dos maus. É evidente que nós estamos sempre do lado dos bons. Resta saber de que lado estamos...

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

O Heraclito dizia que é na mudança que as coisas repousam. Porém, em muitas escolas, o conceito de “resistência à mudança” – tão caro às ciências da educação – confunde-se com preguiça e contribui para legitimar a mediocridade.

Grassa nessas escolas uma praga de pedagogos de gabinete, que usam o legalismo no lugar da lei e que reinterpretam a lei de modo obtuso, no intuito de que tudo fique igual ao que era antes. E, para que continue a parecer necessário o desempenho do cargo que ocupam, para que pareçam úteis as suas circulares e relatórios, perseguem e caluniam todo e qualquer professor que ouse interpelar o instituído, questionar os burocratas, ou – pior ainda! – manifestar ideias diferentes de quem manda na escola, pondo em causa feudos e mandarinos.

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

## Ritmo

É aquilo que se repete em intervalos regulares. Conceito relevante na música, reconhecido no comportamento lunar, ou no bater de um coração, é conceito praticamente ignorado na Educação.

### Em busca do ritmo perdido

O Egídio era um professor “à moda antiga”, como gostava de afirmar. Era, digo eu, pois deixou de ser. De renitente, o Egídio passou a crente.

- Isso do ritmo é tudo treta! – troçava o Egídio – O conceito nem consta das sebtas!

É preciso que, em abono da verdade, se diga que foram muitas as tentativas que fiz para o convencer da justeza das minhas convicções. Argumentei com a evidência do biorritmo, recorri a estratégias de persuasão de êxito assegurado em casos afins. De nada me valeram as estratégias... Em desespero de causa, dei-lhe a ler uma carta que, há alguns anos, um jovem professor enviou aos responsáveis pela direcção da sua escola. O Egídio saltou parágrafos, mas ainda se dignou deitar-lhe uns olhitos: *“A nossa escola pretende regular a entrada e saída das aulas através de toques de campainha, numa tentativa de responsabilizar os alunos pelo cumprimento do horário. Na minha opinião, é uma medida que tem precisamente efeito contrário, ou seja, desresponsabiliza os alunos. O ser humano “programado” para executar uma tarefa é automaticamente desresponsabilizado pela mesma, porque a cumpre por receio das consequências. O ser humano que temos na nossa escola ouve o toque, vai para a sala, não porque pensa que deve ir, mas porque corre o risco de levar uma falta de atraso, ou vai simplesmente por ir. Se esta podia ser já uma razão para acabar com os toques, outra maior emerge. Se observarmos cuidadosamente o momento em que “toca para dentro”, vemos uma série de alunos imediatamente a abandonarem o que faziam, para se dirigirem para a sala, como se fossem robôs! Os toques de campainha representam um grande contra-senso. Com esta carta pretendo sugerir ao conselho executivo o seu abandono. Para tal ser possível, a escola necessitaria de instalar relógios. E, na semana anterior ao abandono dos toques, as turmas precisariam de ser avisadas, e explicada a mudança (...)”*.

O Egídio deitou à carta um olhar de desdém e não se deu por convencido:

- E depois? O que aconteceu?

Respondi a verdade. Que o autor da missiva teve de dar o dito por não dito e de explicar perante os seus superiores hierárquicos que a carta tinha sido... “uma brincadeira”.

- Uma brincadeira de muito mau gosto, como deve reconhecer, caro colega! – admoestaram-no os irritados superiores.

- Queiram... por favor... desculpar – gaguejou o “brincalhão”. E por ali se ficou.

Reconheço que tanto o Egídio, como os superiores hierárquicos de então, não agia desse modo por mero acaso. No curso que os habilitara para o exercício da profissão tinham-lhes ensinado a ensinar pela cartilha dos avós. Nunca ninguém ensinara os professores a fazer perguntas.

A prática pedagógica do professor Egídio poderia não diferir das práticas de milhares de seus colegas de profissão, mas não seria – acreditava eu – por escassez de tentativas de actualização. O Egídio não falhava um seminário, um colóquio, um congresso, que, no tempo em que o virtual ainda não ganhara hegemonia, eram eventos na moda, através dos quais se supunha os professores aprenderiam algo que lhes permitisse escapar à lógica da reprodução. Tese errada, como mais tarde viriam a concluir os estudiosos da matéria.

Empiricamente, obtive a prova do que os pesquisadores confirmariam muitos anos depois. O Egídio, adepto confesso da imposição de cadências uniformizadoras – que as escolas do seu tempo impunham a diferentes, únicos e irrepetíveis seres –, tomou consciência da diversidade rítmica quando menos esperava. Como a seguir se verá...

Certo dia, elogiei o Egídio, quando voltava de um congresso:

- Admiro a tua vontade de aprender. E, então? Valeu a pena?

- Valeu, pois! Mas só até meio, que eu tive de me vir embora logo depois do intervalo.

- Ora explica lá!...

E o Egídio lá explicou.

No *coffee-break* (como era costume designar os intervalos dos congressos), o Egídio careceu de satisfazer uma das mais elementares necessidades fisiológicas. Dirigiu-se ao WC. Empurrou a porta. A célula fotoelétrica funcionou na perfeição. O controlo automático disparou. Fez-se luz.

O Egídio foi até ao fundo do corredor. Desapertou a braguilha. Encostou-se ao mictório. Aliviou-se, ou melhor e para não fugir à verdade, deu início à aliviação. Para não sair a meio da palestra, a contenção urinária havia sido longa. As águas a verter eram mais que muitas.

Subitamente, a luz foi-se. Sem deter a micção, o Egídio ergueu um braço e acenou, voltou a acenar e... nada. O WC manteve-se imerso na mais profunda escuridão.

Ao trocar de mãos, para acenar com o outro braço, escapou-se-lhe a coisa, e os urinários fluidos verteram-se, calças abaixo, numa torrente morna, que não tardou a sentir fria e desconfortável até aos sapatos. O Egídio sacudiu-se. Depois, ficou-se, hirto e sofrido. Naquele preparo, empreendeu o regresso, percorrendo o longo corredor às apalpadelas, praguejando de cada vez que introduzia as mãos tacteantes em humidades não-identificadas.

Acabou o périplo encaixado entre dois lavatórios e embatendo frontalmente contra uma traiçoeira parede que as trevas ocultavam. Meio tonto da pancada, continuava a acenar com a sinistra, qual cego prestes a galgar um degrau de escada. Contornou o obstáculo, com a mão direita colada à dorida fronte onde começava a emergir uma dorida protuberância. Ao contornar a fatídica parede, o automático, que estava ajustado para o tempo-padrão de uma urinação normal, disparou novamente. E fez-se luz!

A descrição que o Egídio me fez desta cena acaba com uma imprecação proferida num tal vernáculo, que me vejo obrigado a dispensar o leitor da citação.

Curioso e inteligente como qualquer professor, o nosso Egídio quis saber mais sobre o assunto. Apurou que os toques de campainha tinham sido introduzidos nas escolas do século XIX. Já ninguém se recordava dos objectivos visados pela longínqua introdução desse dispositivo, mas a sineta, manualmente accionada do tempo dos avós dos professores, soava, agora, estridente, a mando de um computador. Sem que alguém, a não ser o inexperiente autor da carta – e, agora, o nosso Egídio – ousasse questionar o instituído.

Conclusão a extrair do lamentável e providencial episódio: os caminhos da conscientização são misteriosos e insondáveis.

## *Senso*

É sinónimo de “juízo”. Na Educação, como em tudo o resto, supõe-se que deva ser bom senso, senso crítico. Porém, parece prevalecer o senso comum...

## **Também tu, Cristóvão?**

Num jornal diário, li esta notícia: *“Professores, pais e estudantes do Rio de Janeiro protestaram contra a resolução da Secretaria Municipal de Educação, que acabou com os conceitos de “ótimo” e “insuficiente” na avaliação dos alunos do Ensino Fundamental. Com*

*isso, os 591 mil estudantes da rede municipal não podem mais ser reprovados. O Sindicato dos Profissionais de Educação do Rio vai entrar com ação no Ministério Público para revogar a decisão”.*

Como sindicalista, senti-me traído. Como professor, envergonhado. Não é fugindo para a frente que se conseguirá valorizar a imagem social da nossa profissão – é encarando os desafios de frente. A resolução 946 vem fora de tempo, é mera distração de políticos, mas os professores não devem deitar fora o menino com a água do banho... dever-se-á aproveitar a oportunidade para abrir um debate sério sobre o assunto.

A taxa de repetência na primeira série do ensino fundamental no Brasil não andará longe dos 40%. Muitos alunos chegam à quarta série sem terem aprendido a ler. E logo se aponta a “progressão continuada” (prefiro o espírito e a letra desta designação) como responsável, esquecendo que os estados com maior taxa de repetência não adotam o sistema de ciclos nem a dita “aprovação automática”.

No mesmo jornal, mas há mais de três anos, também li: *”A organização pedagógica consagrada é baseada na avaliação constante e não em notas e repetência. Mas a implantação é falha. É mais uma história da boa idéia que foi mal aplicada e mal entendida. A falta de discussão e preparação para a organização pedagógica em ciclos e a progressão continuada manchou o nome de uma concepção de educação consagrada. Muitos pais, professores e até o presidente da República ainda não entendem a proposta.”* A memória é curta. E, talvez por isso, ouvi uma professora exclamar: “Que bom que ainda há aluno repetindo o ano! Isso prova que ainda há escolas sérias que exigem aprendizagem! Eu não queria acreditar no que escutava. Quanta confusão entre reprovação e... seriedade.

Mais frustrante foi o que observei no decurso de um congresso realizado no Rio, alguns dias após a publicação da referida notícia. O ambiente da sala era tenso e a pergunta dirigida aos palestrantes era esperada: *“Os senhores são a favor ou contra a progressão continuada?”* A uma pergunta directa deverá corresponder uma resposta directa. Porém, os conferencistas não disseram “sim”, nem disseram “não”. Responderam “nim” e fizeram uso de um discurso de desculpabilização, que muitos professores adoram ouvir. Os palestrantes disseram o que os professores queriam ouvir, agradaram e foram... ovacionados.

Felizmente, há quem não padeça de cobardia intelectual. Duas vezes autorizadas para dirimir a polémica tomaram posição. Rose Neubauer veio dizer-nos que *“a reprovação feita nas escolas públicas não recupera deficiências e torna-se uma condenação ao*

*fracasso” e que “a aprovação automática não existe no Brasil”. Em contraponto, Cristóvão Buarque afirmou que: “A promoção automática é uma prova do desprezo brasileiro pela educação. É como dar alta a um doente sem os devidos exames”. Estas palavras fizeram-me recordar a clássica pergunta: se a melhor escola é a que mais alunos reprova, o melhor hospital será o que mais doentes mata?*

Para gerar confusão, já bastam os comentaristas que derramam nas colunas dos jornais a sua ignorância do fenômeno educativo. Cristóvão Buarque é um dos poucos políticos brasileiros em que reconheço competência para falar de educação. Não acredito que tenha sucumbido à ditadura do senso comum, ou cedido ao discurso de conveniência. Cristóvão é uma pessoa séria. Mas até no melhor pano cai a nódoa...

## *Subdesenvolvimento*

É evidente o dualismo económico, são obscenas as assimetrias sociais de que padece o Brasil. Mas a desgraça maior consiste em os seus educadores se convencerem de que habitam um país subdesenvolvido – ou, eufemisticamente falando, em vias de desenvolvimento – e de que os milagres desenvolvimentistas vêm sempre do hemisfério norte. Não será já tempo de seguirmos o conselho de Freire: sulear e não nortear?

### **Eurípedes**

A Serra da Canastra não é famosa apenas pelo saboroso queijo que lá se produz. Bem perto da serra, em Sacramento, deparei com outros prodígios. Conheci um colégio onde, há mais de um século, foi desenvolvido um projecto muito à frente do seu tempo.

Saí de Minas rumo ao interior da Bahia, ao encontro de outros projectos que o Brasil desconhece. Numa escola, que tem Maria Montessori por referência maior, participei num evento comemorativo dos cem anos da fundação da Casa dei Bambini. Todos os educadores presentes conheciam a proposta de Montessori e celebravam a sua memória. Eu, que ainda revivia as sensações da visita a Sacramento, ousei fazer uma pergunta marginal à comemoração: *Quem conhece a obra de Eurípedes Barsanulfo?*

Entre as centenas de educadores presentes, somente três braços se ergueram. O nome não lhes era estranho, mas nada sabiam da obra. A minha perplexidade traiu-me e o tom da minha voz alterou-se: *Estamos a homenagear alguém que, em 1907, fundou uma escola inovadora, na Itália, e nada fazemos para homenagear um brasileiro que, também em 1907, fundou uma escola tão ou mais inovadora, em Sacramento?*

Perante o pesado silêncio, prossegui com o questionamento: *E quem conhece Agostinho da Silva?* Apenas uma professora “tinha ouvido falar”... Apercebi-me do despropósito da minha agressividade. Inspirei bem fundo, para ficar sereno e não ser injusto para com aqueles educadores, que se reuniam para celebrar e partilhar. Disse-lhes que fora Agostinho da Silva quem fizera a tradução da obra de Montessori para o português do Brasil. Surpresa geral!

A irritação desvaneceu-se. Quiseram saber quem fora Eurípedes. Falei-lhes do projecto que esse insigne educador, contemporâneo de Montessori, desenvolveu. Falei-lhes da adopção de classes mistas, que o fez defrontar preconceitos da época, da abolição das

provas tradicionais, de uma escola sem castigos, das aulas de Filosofia, de Botânica, de Arte e de História das Religiões...

Parece sina do Brasil desprezar o que é seu e importar modas do estrangeiro. Os projectos inovadores de hoje são tão ignorados como o de Eurípedes. Concordo com a Dora e o Alessandro, quando dizem que Eurípedes *deixou sementes pedagógicas que germinarão algum dia*. A obra de Thomaz Novelino, em Franca, é um exemplo. Mas é preciso que o Brasil redescubra a obra de Eurípedes e de tantos outros anónimos educadores. A Cleusa desenvolve o seu projecto numa cidade distante 4000 quilómetros da cidade onde a Regina produz inovações; os seus projectos são idênticos, mas elas nunca conversaram. A Ana (de São Paulo) nunca ouviu falar do Cláudio (de Curitiba), embora trabalhem em estados contíguos. A Caroline desconhece o projecto da Patrícia e ambas são mineiras. A Andréa e o André moram na mesma cidade e nunca se encontraram...

Sem prescindir de Montessori e de outras referências, urge que os professores brasileiros reconstituam uma rica tradição pedagógica esquecida. Redescubram Anísio Teixeira, que, defendia a necessidade de mudar a escola, para que se tornasse um instrumento de mudança social. Reencontrem Lauro de Oliveira Lima, que, na década de 1960, fez a reinterpretação brasileira do pensamento de Piaget. Resgatem Lourenço Filho e retomem os contributos de Paulo Freire. Porque o Brasil das escolas não é só aquele que é dado a conhecer por jornalistas ávidos de escândalos. Também há boas notícias para dar.



# *Substituição*

Neste pequeno dicionário, refiro-me à “sala de aula” enquanto espaço onde se desenrola a quase totalidade do drama escolar. Ou, como alguém já disse, como o “lugar onde os professores fingem que ensinam, enquanto os alunos fingem que aprendem”.

## **Aulas de substituição, ou substituição das aulas?**

As mensagens de celular e na internet eram peremptórias: *"Greve de alunos contra as substituições. Mensagem a rodar. Passem!"* E os alunos do Ensino Secundário fizeram um dia de greve às aulas de substituição.

Uma TV sempre prestimosa a mostrar as feridas abertas do sistema entrevistou jovens grevistas. E eu escutei estas pérolas, num telejornal:

*"Os profs não sabem o que estão a fazer nas salas. Ou acabam com as aulas de substituição, ou metem lá profs competentes! Fazemos greve porque não gostamos das aulas de substituição. E também porque os professores não gostam de ficar na escola até mais tarde. Nas salas,, ficamos a olhar para as paredes, ou a jogar às damas, ou às cartas. Essas aulas não servem para nada. Põem-nos dentro de uma sala com um setôr que não sabe nada do que está lá a fazer. Às vezes, até nos põem a fazer testes e eles nem sabem a matéria dos testes."*

Os estudantes organizaram manifestações para chamar a atenção da ministra para a inutilidade das aulas de substituição. E não tiveram pejo em afirmar que *"vão para as salas de aula, com os professores substitutos, jogar à sardinha, ou contar anedotas"*. E acrescentaram: *"Em vez de estarmos fechados numa sala de aula devíamos estar a aproveitar os recursos que a escola nos oferece, como a biblioteca, as salas de computadores ou as salas de estudo"*. Admirável!...

Registaram-se habituais desacatos, quando alunos impediram a entrada dos professores numa escola e agrediram um agente da PSP. Registaram-se as habituais declarações, quando um governante afirmou: *"Há normas e orientações da parte do Ministério que permitem assegurar as aulas e actividades de substituição com qualidade e maior significado pedagógico. Há todas as condições para esse efeito. É, fundamentalmente, uma questão de organização"*. Mas o governante apenas tem razão na segunda das frases.

Em declarações aos jornalistas, garantiu que a solução *"não passa por acabar com as aulas de substituição"*. Eu discordo. É um grave equívoco pensar que poderá melhorar as escolas, aumentando o número de aulas, ou melhorando o modo como elas são dadas. O bricolage legislativo criou mais este artefacto das “aulas de substituição”. Melhor fora não haver “aulas de substituição”, mas a substituição das aulas por dispositivos organizacionais que contribuíssem efectivamente para a melhoria das escolas.

Uma escola poderá melhorar-se (eu sublinho “melhorar-se”, pois não é um ministério que pode melhorar uma escola), se da garantia de aula para todos passar a garantir uma escola para todos. Se os professores assumirem um projecto de autonomia profissional. Se a escola se reconfigurar.

Para que não voltem a apelar-me de “teórico”, faço apelo a uma prática. Conheço uma escola onde nunca houve “aulas de substituição”, mas onde nunca um aluno ficou “sem aula”. Para ser mais preciso: uma escola onde nem sequer há aulas. Nem fazem falta, dado que os alunos aprendem melhor sem elas.

Essa escola nunca foi atrás de modas pedagógicas, ou da bricolage ministerial. Nessa escola, e desde há muito anos, deixou de haver “furos”, faltas dadas pelos professores, ou alunos sem aulas. Porque deixou de haver... salas de aula.

# Tempo

Pode ser: época, sucessão de anos, dias, horas, ou ocasião apropriada para que algo aconteça... Para os ingleses, “*is money*”... Restringindo o sentido ao de “lectivo”, é desperdício.

## Tempus fugit

Conversava com o meu amigo Apolinário, quando ele se queixou de um aluno que se atrasara em relação aos outros e à matéria que já tinha “dado”. Pensei ser uma oportunidade de, fraternalmente, lhe demonstrar que esse aluno não se atrasara, ou que, na verdade, todos se tinham atrasado, devido ao desperdício de tempo que ocorrera na aula que acabara de “dar”. A aula “dada” pelo Apolinário durou 50 minutos e foi “dada” para 35 alunos. Foi só efectuar alguns cálculos....

Entre as demoras na entrada dos alunos (e, diga-se em abono da verdade, também do professor...), da chamada oral e do registo das faltas (“Número 1, Abel Marinho” e por aí adiante, até ao trigésimo quinto aluno) foram-se 5 minutos bem contados. Façamos a conta: 35 alunos vezes 5 minutos dá um total de 175 minutos.

Seguiu-se o “registo da matéria dada”. Seria lógico que um “sumário” fosse registado no final da aula, quando o professor viesse a saber quanta e qual matéria tinha “dado”. Presumamos que o Apolinário possuía uma bola de cristal, e vamos ao que interessa... Entre o registo da matéria “dada” e a distribuição de material foram-se mais 5 minutos. Nova multiplicação de 5 por 35 e lá se foram mais 175 minutos...

A aula mal tinha começado e as conversas paralelas já se haviam instalado, complementadas com mensagens de celular (discretamente escritas por debaixo das mesas), jogos em nada relacionados com a matéria e uma contínua algazarra... Em admoestações, avisos e suspensões sucessivas do discurso, o professor despendeu um total de 10 minutos. Contas feitas – por “não haver condições para dar a aula” – mais 350 minutos desperdiçados.

Um longo e inútil sermão final e a recolha de materiais consumiram os últimos 5 minutos da aula. Ora... 5 vezes 35 dá mais (ou mais precisamente, dá menos) 175 minutos.

Nos 25 minutos de aula restantes, o professor tentou ensinar o que seria suposto ensinar. Mas, nem o professor fingiu que ensinava, nem os alunos se mostraram empenhados em

fingir que aprendiam. Cerca de metade – por excesso ou defeito de pré-requisitos para a compreensão da matéria “dada”, ou por incompreensão do código linguístico usado pelo professor – ausentaram-se, “desligaram” (terminologia usada pelo professor em causa). Arredondando os números: 25 minutos vezes vinte alunos (e estarei a ser muito generoso...) dá 500 minutos.

Somando:  $175 + 175 + 350 + 175 + 500 = 1375$

Estes números não são contas de mercearia, são realidade. Numa só aula de 50 minutos, o professor desperdiçou 1375 minutos. Convertendo a cifra em horas, concluiremos que o prejuízo foi de mais de 22 horas de ensino e aprendizagem inutilizadas.

Já estou a imaginar os críticos do costume a rezar-me na pele. Terão legitimidade de o fazer se “derem” aulas e desconheçam que há outros modos de trabalho pedagógico. Mas eu nem sequer evoquei o tempo perdido na realização de provas ou resultante das faltas dos professores. Muito menos referi as conclusões do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que nos dá conta de outros desperdícios<sup>8</sup>.

Acrescentarei que, no final de uma tão simples demonstração, ainda esbocei uma análise menos “quantitativa”. Falei-lhe do conceito de “envolvimento na tarefa” e de outros modos de trabalho pedagógico, nos quais o tempo desperdiçado (com cada aluno e todos os alunos) é nulo, ou quase nulo. Foi, também, tempo desperdiçado. À semelhança de outros mestres, o Apolinário só ouve o que quer ouvir. Como se nada tivesse escutado, pôs fim à conversa: “E tu nem contabilizaste o que me faz perder mais tempo, aqueles alunos que estão sempre a fazer perguntas e a quebrar-me o ritmo da aula!”

---

<sup>8</sup> Escolas Corruptas, Universidades Corruptas: O que Pode ser Feito? (Unesco)

## *Teoria*

Será um conjunto de concepções, sistematicamente organizadas, que poderá explicar processos ou resultados. Eu diria ser aquilo de que uma mudança de prática jamais poderá prescindir

### **“É tudo teoria”**

*“Nunca lamentei tanto a ausência de uma educação prática e sólida e nunca reconheci tanto a inutilidade das maravilhas teóricas com as quais nos iludimos nos tempos académicos.”* – À perplexidade de um Euclides da Cunha, perante as surpresas que o sertão lhe destinara, eu associei a interpelação daquela professora: “Ouvi o senhor, ontem, no congresso. Posso mandar-lhe um email? Preciso que me dê a sua opinião sobre o “turno integral”. Na minha escola não tem dado bons resultados. É tudo teoria!” “É tudo teoria” – dizia a professora. Poderia não ser correcta a afirmação, mas o que a sua prática lhe dizia contrariava a teoria: na sua escola, o “turno integral”, tinha-se transformado numa dose dupla de tédio.

É pública a minha defesa da escola em tempo integral, mas não de um tempo integral de mesmice. Não defendo o turno integral por decreto, introduzido de qualquer modo. Os professores reivindicarão a escola em tempo integral, se compreenderem as suas vantagens e reconfigurarem as práticas. E isso apenas se consegue através da reflexão das práticas à luz das... teorias.

A propósito, recordo-me de um episódio ocorrido, quando eu tentava preparar futuros professores para a dura realidade das escolas. Tudo começou com a frase que caracterizava o início de cada um dos meus dias: “O que quereis saber?”

“Fale-nos de Bruner.”

“Por que quereis que eu fale do Bruner?” – *inquiri*.

“Porque vamos ter uma prova noutra disciplina e vai sair o Bruner.”

“E o que já sabeis de Bruner?” – *quis saber*.

“Nada!” – *exclamou a turma, em coro*.

“Deixai ver se eu entendo: a prova é já na próxima semana e vós ainda não lestes nada sobre o Bruner?”

“Para quê? Quando formos trabalhar numa escola, não vamos precisar disso! Isso é só teoria! Só queremos que você nos dê aula como faz o professor da outra cadeira.”

“E como faz o vosso professor dessa cadeira?”

*Responderam:* “Traz uns papéis, projecta uns slides, umas transparências, e vai falando daquilo que o Bruner escreveu nos livros.”

“E vós, que ides ser professores, não sabeis ler?”

“Sabemos. É claro que sabemos ler!”

“Então ide até à biblioteca e lede o que quiserdes sobre o Bruner. Depois, trazei para aqui as dúvidas que a leitura vos tiver suscitado pois, para que haja diálogo, todos nós teremos de estar por dentro do assunto.”

“Nós preferimos que você dê uma aula sobre o Bruner.” – *e já aprontavam papel e caneta, para apontamentos.*

“Não, meus amigos! Não vou dar a aula sobre o Bruner! Sou professor, não sou papagaio!”

E por aí ficou a conversa.

Não me surpreende que os professores reajam negativamente perante uma iniciativa como a da escola de “turno integral”. Se não compreendem a utilidade e se lhes afigura difícil a viabilidade, “é tudo teoria”. Se não lhes forem dadas condições dignas para o exercício da profissão, assumem atitudes relutantes, que desvirtuam a “inovação”. Se a formação que lhes foi servida não estimula uma profícua reflexão da prática, a teoria tem má reputação.

Mas os professores não podem prescindir da teoria. Quanto mais não seja para contestar... “teorias”.

# Teoricismo

É a doença infantil da teoria, a causadora de muitas outras maleitas...

## Entre aspas

*Você recorre demasiado a metáforas e também exagera nas aspas! Deve pôr mais notas nos seus textos, citar autores, indicar bibliografia. Deve procurar ser menos metafórico.*

Assenti: É bem verdade que o faço. E, sem querer ser mordaz, esclareci que o artifício funciona como uma espécie de protecção. Quem escreve sobre Educação numa linguagem limpa, sem aspas, arrisca-se a acabar os seus dias no divã do psiquiatra.

Por isso, com o objectivo de escapar ao linguarejar “objectivo”, reincido no uso excessivo das aspas. Ofereço-vos um arremedo de “taxinomia” dos professores que passaram pela Ponte, nos últimos trinta anos, e uma sugestão de “trabalho para casa”.

Na Ponte, como em outras escolas, há professores que tomaram consciência da obsolescência da escola “tradicional” e os que “nunca perderam tempo a pensar nisso”.

Os primeiros dividem-se em dois tipos: os que tentam melhorar a sua prática, e estes são os “bem-intencionados”; e os que se fazem desentendidos, que sabem que devem mudar mas não mudam, e estes são os “cínicos” (nesta tipologia, quase dispensaria as aspas, mas mantê-las-ei só para arreliar os críticos).

Os “bem-intencionados” subdividem-se entre “praticistas”, “modistas” e “inovadores”.

Os “praticistas” crêem que, para melhorar o seu desempenho, basta o “jeitinho” e a “experiência acumulada”. Por sua vez, estes poderão ser divididos em dois sub-tipos: os que conseguem efeitos inconsequentes, que pouco ou nada mudam no essencial – os “imediatistas artesanais”; e os que desistem de modificar a sua prática, porque “já não estão em idade para se meterem em aventuras” – os “desistentes crónicos”.

Os “modistas” copiam “modas pedagógicas”, enfeitam o “tradicional” com modernos artefactos, criam a aparência de novo, são uma espécie de “construtivistas não-praticantes”. Subdividem-se em duas espécies: os “travestis pedagógicos”, que se mantêm na segurança do ensino transmissivo oculto sob o manto diáfano de um cenário de modernidade; e os “militantes sazonais”, que mudam de moda em conformidade com a que estiver mais “in”, com a justificação de que o que tinham tentado fazer não resultaria “porque nem na Europa resultou”...

Os inovadores são uma espécie rara. Poderemos considerá-la mesmo em vias de extinção. Dividem-se entre “neutralizáveis” e “resilientes”.

Os “neutralizáveis” são os alvos preferidos dos “porquenãos”<sup>9</sup>, que lhes destroem os projectos e, não raras vezes, a saúde mental. Os “neutralizáveis” são dignos de alinhar ao lado de um Ferrer fuzilado, ou de uma Louise deportada, numa “martiriologia” cujo rol só não se alonga, porque longe vai o tempo da inquisição que imolou Giordano e assustou Galileu.

Os “resilientes” lograram encontrar uma “gramática da sobrevivência dos projectos”, que lhes permitiu escapar à sanha dos “porquenãos” e ludibriar o sistema.

Coloquei 33 palavras e expressões entre aspas., sem pretender figurar no Livro de recordes do Guinness. Proponho que os leitores ponham ciência no lugar da metáfora, e um discurso limpo no lugar das aspas. A terminologia que utilizei carece de uma melhor definição de conceitos, por exemplo, com recurso aos “ideais-tipo weberianos”. Será tarefa para alguém mais entendido que eu, que não passo de um “inovador resiliente” (aposentado) e mero “aprendiz de utopias” (e com estas aspas já vou em 36!...).

---

<sup>9</sup> Para que não me critiquem por não usar notas de rodapé, direi que estas aspas requerem uma explicação, que poderá ser achada nas cartas que enviei à minha neta. E, para que se saiba que também sei fazer referências bibliográficas, acrescento que a obra que contém referências aos “porquenãos” tem por título “Para Alice, com Amor” e foi publicada pela Cortez Editora.



## Último

Existe um fenómeno de distribuição dos indivíduos em função de características pessoais, que não deve ser confundido com segregação. Porque nem sempre os últimos serão os primeiros... Aliás, num out door, li a seguinte frase publicitária: “Neste colégio, os últimos serão sempre os outros”.

Será preciso bater mais fundo? Nem sequer coramos de vergonha perante enormidades deste jaez?

## Reconfigurar a Escola

Há mais de meio século, Élise Freinet colocava a seguinte questão: “como será uma aula onde os alunos não farão, todos ao mesmo tempo, o mesmo? Como regular todo o trabalho escolar?” Élise Freinet tinha consciência da obsolescência da organização do trabalho escolar centrada em aulas dadas para um (inexistente) “aluno médio”, em tempos iguais para todos. Preocupava-se com a imposição de ritmo único a alunos que denotavam diferentes ritmos. Interrogava-se.

Nem será necessário reportarmo-nos à França da primeira metade do século XX. Já em 1898, Augusto Coelho afirmava: "em Portugal, a escola é ainda, em geral, formalista, urge transformá-la num centro de vida e movimento". Há mais de um século. E em Portugal! Nos nossos dias, este naco de prosa ainda pode ser considerado “ficção científica”...

Há muitos anos, o ministério “descobriu” que a maioria das escolas imputavam o insucesso dos alunos à sua origem sociocultural e à falta de formação dos professores. No estudo a que me reporto, confirmou-se o óbvio. Isto é, que predomina nas nossas escolas o método expositivo, a disposição dos alunos em filas, voltados para o quadro, e que “não é visível a existência de estratégias específicas para potenciar a aprendizagem dos alunos com ritmos mais lentos” (dito em linguagem dura e pura, quem não acompanhar o ritmo do professor, que se desenrasque, que pague a um explicador, ou vá pôr os catraios em escolas especiais). Concluiu o ministério que as práticas de ensino vigentes beneficiam “alunos que acompanham, sem grandes dificuldades, ritmos intensos de leccionação” e que a preocupação maior é a de preparar os alunos para fazer exames. Era assim, há muitos anos...

E hoje? Quem se preocupa com a impunidade dos que, ano após ano, “*põem de lado*” os alunos que “*não acompanham*”? Quem se preocupa com a impunidade dos que se outorgam “*o direito de não querer mudar*”, quando sabemos que este *não querer* condena sucessivas gerações de alunos à exclusão? Provavelmente, os adeptos do pensamento único vão desdenhar do que eu escrevo, recorrendo a uma metafísica da legitimação que assenta no inquestionável princípio que diz que a culpa é do sistema, ou das “teorias das ciências da educação”, “teorias” que os habituais detractores não sabem dizer quais sejam, ou onde tenham tradução prática.

Num ponto têm razão nos seus comentários: muitas escolas não dão resposta à diferença, porque (coitados!) “*os professores não podem ocupar-se do resto da turma, se o deficiente estiver a estorvar*”... Não passa pelas cabeças dessas pessoas que haja outros modos de organizar o trabalho escolar?

Não se trata de encaixar um “deficiente” (eu não utilizo esta denominação, mas é assim que os tratam) numa turma, para reduzir o número de alunos dessa turma, ou para produzir caricaturas de inclusão. A forma como muitas escolas se organizam não permite, efectivamente, a resposta aos diferentes. E nos diferentes eu incluo os que, não tendo sinais exteriores de “deficiência”, completam a escolaridade básica sem aproveitamento e vão engrossar as fileiras dos desqualificados e da mão-de-obra barata. Para que se concretize a inclusão é indispensável a alteração do modo como muitas escolas estão organizadas. Para que a inclusão passe a ser mais do que um enfeite de teses, será preciso interrogar práticas educativas dominantes e hegemónicas.

No passado, como nos nossos dias, há escolas cativas de vícios e ancoradas em práticas obsoletas, geradoras de insucesso. Há mais de um século, como hoje, há professores que se interrogam e tentam melhorar as escolas. Mas há, também, dadores de aulas que recusam interrogações e que impedem que as escolas melhorem.

Quando serão postos em prática os princípios de escola inclusiva enunciados, há dez anos, na Conferência de Salamanca? Quando se deixará de centrar o problema no aluno, para o centrar numa gestão diversificada do currículo? Quando cessará a intervenção do especialista, num canto da sala de aula, e se integrará o especialista numa equipa de projecto? Quando se concretizará uma efectiva diversificação das aprendizagens, que tenha por referência uma política de direitos humanos, que garanta oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos?

Por muito que isso desespere os adeptos do pensamento único, eu sei que é possível concretizar a utopia de uma escola que dê garantias de acesso e de sucesso a todos (e

com excelência acadêmica!). E sei (como outros sabem) que isso é possível ... na prática! Sabemos que há muitos professores conscientes da falência do tradicional modelo de organização e de que urge reconfigurar as escolas. Quantos professores eu conheço capazes de desconstruir estereótipos e de operar essa reconfiguração!

Perguntar-se-á, então: O que impede que o façam? Por que não mudam as escolas?

# *Vestibular*

Este termo designa o exame de acesso à universidade. Mas eu diria que o termo “vestibular” não passa de um eufemismo. Uma prova é o instrumento de avaliação mais falível a que podemos recorrer. E, para além de não ser rigoroso e de ser, na sua essência, excludente, o exame não é um vestíbulo, é a própria câmara de tortura.

## **A ampulheta**

Este textinho é dedicado àqueles que clamam por mais e mais exames, aos que confundem mais exames com maior rigor na avaliação.

Em algo estarei de acordo com os adeptos dos exames: dever-se-á dar mais atenção e pôr mais exigência na formação e na admissão de professores; e repudiar a ideia de que se pode aprender sem esforço, memória, ou apreensão de automatismos. Mas acrescentaria que fariam melhor se defendessem a prática de uma avaliação rigorosa, que dispensasse as escolas dos inúteis e caros rituais de exame.

Se não desistem da sua cruzada de regresso à mesmice de onde nunca saímos, eu retomo o assunto. Nos últimos vinte anos, foram muitos os textos que lhe dediquei. Neles demonstrei a inutilidade dos exames. Fá-lo-ei, desta vez, pelo lado da psicologia... e do bom senso.

A Adélia sabia a matéria na ponta da língua. Fizera a mnemónica das fórmulas e repetira ladaínhas em voz rezada, na crença de que a memória a não traísse. Saiu vitoriosa da contenda travada com uma pilha de livros: decorou-os, um por um. Mas acabou derrotada por uma... ampulheta.

Abdicou da novela das sete e – supremo sacrifício! – o namorado foi-se, ao cabo da segunda semana de clausura. Quem diria que se deixaria intimidar por um diabólico aparelho de medir o tempo? Ingloriamente, a presença de uma ampulheta na sala de exame deitou por terra todo o investimento.

Iniciada a prova e anunciado o tempo limite para a sua realização, a Adélia fixou um olhar de hipnotizada na areia que caía, caía, caía.... Bloqueou-se a mente, tolheram-se os movimentos. As folhas da prova ficaram em branco e humedecidas por lágrimas.

Decorridos alguns dias sobre o drama, sobreveio uma desmesurada sudação, crises de choro, incontinência urinária. Nada que a competência dos médicos e alguns sedativos

não conseguisse dissipar... O que não é possível disfarçar é a inutilidade dos exames. E será preciso alertar para efeitos colaterais e perversões.

Enquanto a Adélia me descrevia o seu drama, eu escutava-a atentamente, mas evocava outras situações absurdas em que as escolas de antigamente eram pródigas.

Nos idos de sessenta, conheci um professor que distribuía bofetadas pelas razões mais comezinhas. Mas do que ele gostava mesmo era da cruel “chamada ao quadro”. Quando o “Senhor Engenheiro” (não permitia que o tratassem por professor, e nisso estava certo) sadicamente acariciava a caderneta dos alunos e a abria numa página ao acaso, um silêncio tumular prenunciava a tormenta – quem seria a vítima do dia? O *suspense* era quebrado, quando um nome era pronunciado e muitos suspiros de alívio se ouviam em surdina.

“Fulano de tal! Ao quadro! Já!” – E o fulano lá ia, como ovelha para a degola.

Eu fazia parte do grupo dos afortunados. Apenas fui contemplado com duas “chamadas ao quadro”. Safei-me sem bofetadas nem pontapés. Mas o Dimas fazia parte do grupo dos mártires. Já havia sido contemplado com monumentais sovas, que lhe deterioraram a auto-estima de jovem com quinze anos feitos.

Naquele dia, o “Engenheiro” estava mais carrancudo que o habitual. As tábuas do estrado rangeram de um modo mais tenebroso que o habitual. Os momentos que precederam o momento fatal pareceram ainda mais longos que o habitual. O “Engenheiro” apoiou os cotovelos na secretária e os seus dedos passearam pelas páginas da caderneta. A sua voz saiu mais cavernosa que o habitual. Mas o que era habitual não aconteceu... O Dimas escutou o seu nome, mas não se levantou. Ouvimos um gotejar semelhante ao da chuva no telhado, mas, lá fora, estava o dia estava solarengo. Era o Dimas, que urinava sentado.

Antigamente, as “chamadas ao quadro”, à semelhança de outros rituais e instrumentos de tortura a que dão o nome de prova e que nada provam, reforçavam o exercício de uma violência explícita muito ao estilo dos tempos de ditadura. Hoje, a violência é apenas simbólica, mas não estaremos muito longe do espírito de antanho.

Um exame pouco ou mesmo nada avalia. Como outros absurdos em que a Escola é fértil, não coloca apenas jovens psicologicamente mais frágeis à beira de um ataque de nervos. Conforme está concebido, não é apenas responsável por crises de sudação, choro e incontinência urinária. Mais que um potencial descontrolador de esfíncteres – um exame é, em si mesmo, uma porcaria (eu ia escrever “merda”, mas optei pelo eufemismo, para não ferir sensibilidades).

## Xis

Era a penúltima letra da antiga ordem alfabética. Mas não importa se me situo na velha ou se na nova ordem, porque, aqui, será apenas “*o xis da questão*”...

### Memórias e destinos <sup>10</sup>

Por saber que a memória dos homens é curta, reabri a gaveta onde guardo os recados dos alunos e folhas de diário. Encontrei alguns registos de 76:

“Todas as manhãs, o Arnaldo já chega cansado de duas horas de trabalho. Antes de rumar à escola, o Rui foi ao lavrador buscar o leite, levou os irmãos mais pequenos ao infantário, fez os recados da Dona Alice, arrumou a casa toda. O Carlos falta quase todas as tardes. O pai manda-o distribuir por toda a vila as folhas que dão notícia dos falecimentos da véspera, ou tem que carregar as alfaias dos funerais”.

O tempo amareleceu as folhas dos cadernos onde as crianças deixaram ficar pedaços de vida. Aos nove anos, o Fernando disse o que queria ser quando fosse grande, escreveu os projectos do seu futuro para sempre destruídos num estúpido acidente na mota que ele comprara com os primeiros salários de tecelão. Outros não chegaram a adultos por se deixarem envolver nas teias que a droga tece. Houve também quem abandonasse a escola e optasse pelas lições que a escola da vida oferece. Outros ainda dizem agora “querer mudar de vida”.

E os pais:

“O senhor professor que me diz? Eu acho que o Jorge já tem idade para ir com o tio para as feiras. Se o meto no ciclo, só me apanha vícios e más companhias”.

“Ela já não anda aqui a fazer nada. E olhe que o que ela gosta mesmo é da costura. O senhor fecha os olhos... e eu nem me importo que me cortem no abono. Assim, sempre sei que ela está vigiada e já vai ganhando algum para a casa”. Que quer, senhor professor? A gente é pobre e ela já anda vai para oito meses na confecção. Ainda não lhe pagaram, mas dizem que, se ela continuar assim, lhe dão dez contos por mês não tarda nada”. Se eu disser alguma coisa ainda vem parar-me à rua! Ela, agora, até faz sábados e, às vezes, até domingos. Mas que quer que lhe faça? Quando há uma encomenda urgente... À noite também trabalha, mas só quando lhe pedem”.

É assim que, entre a escola e vida, se constroem destinos.

---

<sup>10</sup> Quando for grande quero ir à Primavera, São Paulo, EDS, 2001

## Zero

Foi inventado no oriente e designa o cardinal dos conjuntos vazios. Também poderá referir-se a coisas sem valor...

### **Ano zero**

O pior que poderia acontecer à jovem equipa da Escola da Ponte seria ter de aturar um velho professor, que tem sempre razão... Separado da Ponte pelas águas de um grande mar, longe, desimplicado do quotidiano da Ponte, sou espectador atento da crise que, espero, seja de transição para algo bem melhor do que aquilo que fizemos ao longo de mais de trinta anos.

Fui ao fundo do baú, em busca de antiguidades. E encontrei anotações sobre estágios de professores, psicólogos, sociólogos. Numa carta dirigida aos professores da Ponte, uma socióloga dizia:

*“Nunca consegui entender algo que ainda agora, quando penso nela, me intriga. Nas reuniões em que participei, os professores diziam, cara a cara, tudo o que pensavam dos seus pares, de modo enérgico, por vezes, mesmo rude. E, quando me parecia que a reunião iria terminar numa zanga e confusão total, os professores davam a reunião por finda e iam tomar chá, comer bolachas e contar anedotas.”*

Essa jovem socióloga talvez não tivesse compreendido algo fundamental naquela escola. Partilhar um bolinho e dois dedos de conversa com os mesmos parceiros que, há minutos atrás, nos tinham criticado, é sinal de frontalidade, autenticidade. Ainda que se reconheça que nem tudo foi transparência, ainda que (em algumas situações) tivéssemos afivelado a máscara, fomos capazes da transcendência de que cada um foi capaz.

Talvez a maior ruptura com o modelo tradicional concretizada na Ponte tivesse sido o acabar com a solidão do professor. Na Ponte, ninguém está sozinho.

A Ponte é mais uma, entre muitas escolas, que, durante o último século, ousaram defrontar o pensamento único e toda a espécie de fundamentalismos pedagógicos. Foi (e continuará sendo) uma luta incessante contra a burocracia dos ministérios, a mediocridade dos políticos e de professores sem escrúpulos. Sabemos que, se o maior aliado do professor é outro professor, o maior inimigo do professor que ousa ser diferente é, também, outro professor. Porque assim é, a Ponte foi alvo de calúnias e agressões vindas de professores de escolas (geograficamente) próximas.

E, porque a reelaboração da cultura pessoal e profissional é um processo lento, também foi necessário defrontar a erosão interna – os “invasores” causaram danos, por vezes, irreversíveis. Como disse o professor Lemos Pires, quando visitou a escola, a Ponte só acabará se os seus professores acabarem com ela, por dentro...

A crise por que passa a Ponte é de natureza diferente da crise geral da Escola. Na Ponte, são procurados caminhos para os descaminhos da Educação. Busca-se concretizar Escola Pública. Aquela que – quer seja de iniciativa estatal, quer de iniciativa particular – a todos os alunos confere garantias de acesso e a todos dá condições de sucesso.

Quando perfaz trinta e dois anos de existência, o projecto da Escola da Ponte está no princípio. Aliás, todos os projectos estão sempre em fase instuinte, no seu início, sempre no seu “ano zero”, no tempo de recomeçar.

Este pequeno dicionário não tem outra intençãoa se não a de lançar um aviso àqueles educadores que não desistem de fazer dos seus alunos seres mais sábios e pessoas mais felizes. É fácil conceber e começar projectos. Difícil é mantê-los, sem que se degradem. Um projecto humano é um acto colectivo. É feito de pessoas. É feito por pessoas em contínua aprendizagem. E é da humana natureza complicar o que é simples... Subitamente, sem que se perceba porquê, os professores ligam uns “complicadores” (que deverão estar alojados num qualquer recanto do cérebro...) e tudo se complica. Tal como no Mito de Sísifo, a continuidade de um projecto dependerá da capacidade de cada um e todos os participantes serem resilientes e de recomeçarem... do zero. Numa efectiva cooperação, na recíproca aceitação das diferenças – *omnia in unum* – e sem deixar de interrogar as evidências...



## *Índice dos termos*

<b>Alfabetização</b>	<b>Dislexia</b>	<b>Profissionalismo</b>
<b>Ambiente</b>	<b>Diversidade</b>	<b>Nível</b>
<b>Ano</b>	<b>Ecumenismo</b>	<b>Norma</b>
<b>Aposentadoria</b>	<b>Educação</b>	<b>Organização</b>
<b>Arquétipo</b>	<b>Enfermidade</b>	<b>Pai</b>
<b>Aula</b>	<b>Escola</b>	<b>Professor</b>
<b>Behaviorismo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Profissionalismo</b>
<b>Boicotagem</b>	<b>Facilitismo</b>	<b>Prova</b>
<b>Burocracia</b>	<b>Formação</b>	<b>Quadro</b>
<b>Cábula</b>	<b>Funcionário</b>	<b>Relação</b>
<b>Ciclo</b>	<b>Fundamentalismo</b>	<b>Reprodução</b>
<b>Comunicação</b>	<b>Governo</b>	<b>Reprovação</b>
<b>Conformismo</b>	<b>Hábito</b>	<b>Resistência</b>
<b>Consenso</b>	<b>Igualdade</b>	<b>Ritmo</b>
<b>Conservantismo</b>	<b>Jardim-de-infância</b>	<b>Senso</b>
<b>Corporativismo</b>	<b>Jornalista</b>	<b>Subdesenvolvimento</b>
<b>Costume</b>	<b>Ler</b>	<b>Substituição</b>
<b>Crise</b>	<b>Literacia</b>	<b>Tempo</b>
<b>Cultura</b>	<b>Manual</b>	<b>Teoria</b>
<b>Demagogia</b>	<b>Mentalidade</b>	<b>Teoricismo</b>
<b>Democracia</b>	<b>Mercado</b>	<b>Último</b>
<b>Dependência</b>	<b>Nível</b>	<b>Vestibular</b>
<b>Descentralização</b>	<b>Norma</b>	<b>Xis</b>
<b>Discriminação</b>	<b>Organização</b>	<b>Zero</b>