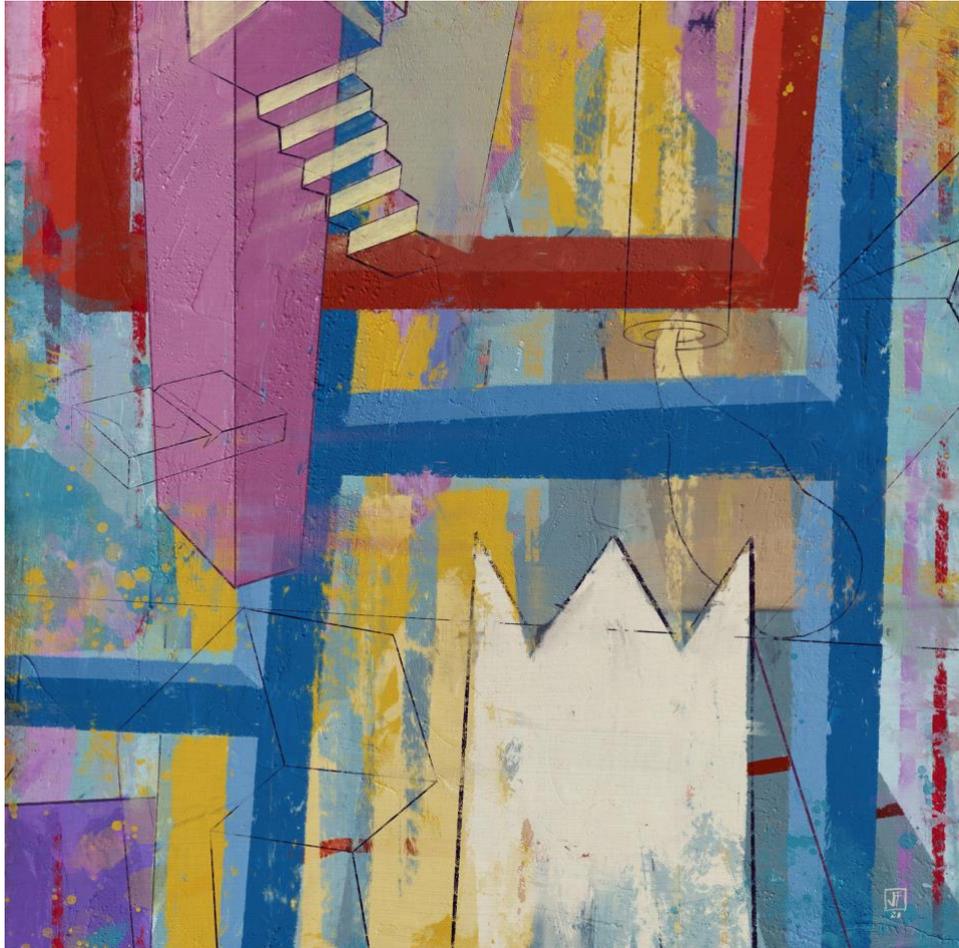


SENTIR A ESCOLA



José Afonso Baptista

Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME)

2022

Ficha técnica

Autor: José Afonso Baptista

Título: Sentir a Escola

Editor: José Matias Alves

Local de edição: Porto

Data de publicação: junho de 2022

Publicação: Faculdade de Educação de Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
– Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME)

Imagem de capa: José António Fundo

ISBN: 978-989-53707-0-2

Índice

Nota preambular	6
Uma política para emancipar a educação	8
1. Salvar a escola.....	20
2. Os futuros da Educação	20
3. A metamorfose da Escola	22
4. Em tempo de confinamento onde situar o debate em educação?	24
5. As doenças hereditárias da Escola Pública	26
6. A Gramática e a Semântica da Escola Digital.....	30
7. A sala de aula do futuro	31
8. Nomadismo dos professores	33
9. Novo Ministro, Esperança Renovada.....	35
10. A educação no olho do furacão.....	37
11. Contradições na educação	39
12. A deslocalização da qualidade na educação	40
13. A escola só é boa e eficaz se os alunos e os professores se sentirem felizes no seu espaço e na sua ação	42
14. O Menina.....	42
15. O Mário capado.....	44
16. A guerra na escola	47
17. Cidadania e Democracia no Reino da Hipocrisia.....	48
18. Os surdos na escola	50
19. Os segredos da Djeva.....	53
20. Afinal os surdos não são mudos	54
21. A incontida revolta de Irina	56
22. A inclusão selvagem.....	57
23. Os surdos podem fazer tudo menos ouvir. A professora não entendeu. E o ME? ..	59
24. EREBAS.....	60
25. O meu sobrinho anda na inclusão	61
26. Oh Mãe, artigos e pronomes são a mesma coisa?	63
27. Inclusão é pôr as vacas a comer carne	66
28. História de uma menina que perdeu a língua	67

29. Os Meninos do Huambo	69
30. O almoço é melhor do que muitas aulas	71
31. Os bons professores são como os elefantes	72
32. No dia das Avós.....	74
33. A minha neta é uma aluna XXL.....	74
34. O caos na educação	77
35. O sonho desfeito das crianças	78
36. O mais belo poema lírico	80
37. A nostalgia do ensino primário.....	81

Agradecimentos

Agradeço ao Professor José Matias Alves e à Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/Porto pelo desafio que me lançaram para a publicação destas crónicas no formato E-book. Foi um desafio que aceitei com grande satisfação por reconhecerem que as minhas reflexões podem alargar-se e levar o debate a um público mais vasto.

Um agradecimento também ao Dr. Agostinho Franklin, diretor do diário as Beiras, pelo estímulo permanente à produção de novas crónicas na área da Educação e regularmente publicadas no referido diário.

Por fim agradeço ao Dr. Luís Barbosa Vicente, diretor da Nimba Edições, por autorizar a retoma de alguns textos dos meus últimos dois livros publicados na sua Editora, em parceria com a Amazon.

In memoriam
Rui Afonso Nunes Baptista

Nota preambular

São 36 as crónicas aqui reunidas. Não se trata de lições teóricas de pedagogia nem de modelos de organização das escolas. O que melhor sintetiza o seu conteúdo são as “angústias” da escola atual, as “traições” aos seus objetivos, a renúncia em fazer da escola o melhor elevador social, cultural, científico, económico, tecnológico, profissional, da era que vivemos. É como se desistíssemos de viver e nos deixássemos adormecer até que o calor nos sufoque, a subida dos oceanos nos afogue, os vírus nos cortem a respiração, a vida nos fuja sem darmos conta.

São crónicas de episódios vividos, muitas vezes sofridos. A educação em Portugal, desde a criação da escola pública, em 1759, até hoje, nunca teve norte, foi sempre um acumular de avanços e recuos, tantas vezes a destruir o que outros construíram. Os índices de frequência escolar quando primeiro foi decretada a escolaridade obrigatória foram ridículos (13%), mostrando a rejeição generalizada da escola pública por erros antes acumulados.

O 25 de abril não alterou este quadro. Mudou muita coisa essencial, mas ainda não eliminou a exclusão, nem as desigualdades, nem contribuiu para eliminar a fome nem a pobreza. Trouxe a liberdade, sim, já podemos falar e gritar, mas isso não tira a fome, não condena a corrupção, não cura os doentes pobres nem as crianças que enfrentam as maiores dificuldades na escola. Uma parte importante da nossa população não conclui a escolaridade obrigatória e outra parte significativa, a dos mais qualificados, vai oferecer os seus serviços a quem não gastou um cêntimo na sua formação. A Educação não está a funcionar.

Estamos numa nova encruzilhada, importa redefinir rumos, fazer opções muito claras, mas não vemos os governos a tomar as decisões da melhoria e do progresso. Muitas promessas que não se cumprem, muitos problemas antigos por resolver, o tempo passa, os milhões jorram e escoam-se por todo o lado, mas não vemos nada de significativo para melhorar a escola. Pelo contrário, parece que os governos recentes preferem manter as populações ignaras e incultas, nada de novo, porque assim serão menos incómodas, serão mais fáceis de acorrentar às ideologias do poder. E parece que o poder político e o poder económico fazem mesmo tudo para substituir os professores por robôs. É mais barato, encaixa na fuga dos professores e transmitem mais facilmente

as informações que convém fazer passar. Isto são fantasmas? Serão, mas é o que vai acontecer se nada for feito para o impedir.

Em termos temáticos, abordam-se as grandes transformações da escola para a sua adaptação à sociedade atual, que a pandemia acelerou de forma desordenada e desigual, as exigências da era digital, as dificuldades gritantes na mobilidade dos professores, sujeitos a um nomadismo perverso, a deslocação da qualidade na educação, os problemas da educação para a cidadania, a violência, os direitos humanos tão ignorados ou esquecidos, procurando ligar quanto possível a episódios vividos nas escolas.

Esta aproximação aos episódios vividos trás ao de cima os sentimentos, as emoções, os afetos, as memórias inesquecíveis. O texto mais longo e mais antigo é o último (2020), lembrado a minha escola primária, e acentua o que se perdeu na sua transição para o 1º CEB: perdeu-se a fixação dos professores, a estabilidade, a assiduidade, a familiaridade, a continuidade da ação educativa, a capacidade para gerir grupos heterogéneos, em que os professores primários eram exímios.

A escola apaixonada e atormentada. É isso que vai nestas crónicas. A escola sentida, vivida, sofrida, zangada..., mas sempre esperançosa. Lidamos com crianças, com jovens, com adultos desejosos de crescer e de descobrir o mundo cor de rosa. Cabe-nos a nós, pais e professores, fazer tudo para que esse mundo se mantenha bem vivo no imaginário e na vida das pessoas e tentar impedir que se torne em pesadelo.

Uma política para emancipar a educação

José Matias Alves

jalves@ucp.pt

(Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa)

O que em mim sente está pensando.

(Fernando Pessoa)

Para mim, este livro começou a emergir com a leitura de crónicas do José Afonso Baptista publicadas no *Facebook*. E dada a dispersão e a efemeridade desta plataforma, surgiu a ideia de reunir os textos para se lhe perceber o sentido e tecer a sua estrutura profunda. Lidos na sua globalidade, veio-me, imediatamente, à memória o célebre verso de Fernando Pessoa retirado do belíssimo poema *ela canta, pobre ceifeira*. E é a epígrafe deste texto, porque esta coletânea expressa uma profusão do sentir (aliás enunciado no título) e que o ato de escrita vai pensando. Com o consentimento do autor, seja-me permitido ler as mensagens-chave que o atravessam e constituem.

1. Colocar o *mundo dos sistemas ao serviço do mundo da vida*.

Esta é uma das ideias matriciais desta escrita comprometida. Retomando a matriz analítica de Habermas, aqui citado por Thomas Sergiovanni:

O filósofo alemão **Jürgen Habermas** apresenta um esquema teórico e um sistema de linguagem para a compreensão das duas dimensões e a forma como devem ser equilibradas. Afirma que todas as organizações da sociedade, desde as famílias até às grandes empresas possuem tanto um **mundo-da-vida** como um **mundo-dos-sistemas**. No nosso caso, o mundo-da-vida é composto pelos líderes e os seus objectivos, os seguidores e as suas necessidades, bem como as tradições, rituais e normas únicos que definem a cultura de uma escola. Por sua vez, as concepções e protocolos de gestão, as acções estratégicas e táticas, as políticas e os procedimentos e as garantias de eficácia e avaliação compõem o mundo-dos-sistemas. (Sergiovanni, 2004, p. 3)

E o mesmo autor prossegue, afirmando:

A personalidade da escola floresce quando o mundo-da-vida é a força geradora do mundo-dos-sistemas. Por seu turno, a personalidade da escola degrada-se quando o mundo-dos-sistemas é a força geradora para a determinação do mundo-da-vida.

Habermas refere-se a esta última situação como a “**colonização**” do mundo-da-vida pelo mundo-dos-sistemas e atribui muitos dos males da sociedade a essa situação. Nas escolas, por exemplo, os objectivos, os valores

e as crenças dos administradores, professores, pais e crianças são frequentemente decididos por avaliações parametrizadas e definidas pelo estado, e não o contrário. O resultado é uma perda de personalidade no espaço escolar individual, uma menor liderança autêntica e, por último, uma escolaridade menos eficaz. (Sergiovanni, 2004, p. 4)

Ora, esta é, justamente, uma das denúncias que José Afonso Baptista (JAB) assume de forma deliberada e que considera uma das causas maiores das limitações da ação das escolas e dos professores, prisioneiros de uma ordem centralista, infantilizante e fator de bloqueio das inteligências em ação. Aliás, já Michel Crozier tinha visto, analisado e denunciado, há várias décadas este magno problema. Nas suas múltiplas obras ¹ a compreensão da persistência do fenómeno burocrático (que perdura porque securiza, desresponsabiliza e protege), a análise dos motivos da *sociedade* se encontrar *bloqueada*, e sobretudo a análise da crise da inteligência, isto é, a sociedade não se desenvolve tanto como poderia desenvolver porque o Estado não confia na inteligência das pessoas, das organizações e das instituições.

Precisamos, pois, de colocar um ponto final nesta colonização das pessoas, das escolas e dos professores e fazer da liberdade o princípio e o fim. Como sustenta António Nóvoa:

A liberdade tem uma característica única e singular: só existe em mim se existir também nos outros. Não posso ser livre se os outros viverem sem liberdade. A escola pública é o lugar da liberdade, de todos e não apenas de alguns. A liberdade como princípio. A liberdade como fim. (Nóvoa, 2014)

2. Colocar as aprendizagens no centro da vida escolar

Sabemos que os sistemas escolares se desenvolveram com a promessa da igualdade de oportunidades de acesso, de frequência, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais. Sabemos que a forma de acesso às estruturas ocupacionais evoluiu da forma *aristocrática* para a forma *meritocrática* sendo, em tese, mais democrática, justa e igualitária. Mas também sabemos

que o diploma escolar não representa socialmente um comprovativo de qualificação e medida de capacidade para o exercício de uma atividade ocupacional, mas antes uma *credencial* de acesso às posições de *status social* mais elevado, de acordo com os níveis dos respetivos diplomas. (Pires, 2001)

¹ Crozier (1963). *Le Phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil, Crozier (1995), *La société bloquée*, Paris: Seuil, Crozier (1998) *La Crise de l'Intelligence*, Paris: Seuil

Por outro lado, sabemos a persistência das desigualdades em todos os patamares em que elas se conjugam (desde logo no acesso à escola onde ainda existem profundas desigualdades, para não falar nas subsequentes) e sabemos a *tiranía do mérito* exemplarmente demonstrada na obra de Luigino Bruni e Michael Sandel. Vejamos uma iluminação do pensamento do primeiro autor:

A lógica do mérito sempre foi muito poderosa. Nós, seres humanos, temos uma exigência profunda de acreditar que exista uma relação lógica e reta entre as nossas ações, talentos, empenho e os nossos resultados. Agrada-nos pensar que o nosso estipêndio seja o fruto da nossa qualidade e do nosso empenho, que a nota na escola dependa do nosso estudo, que ganhámos os nossos prêmios (meritum vem de mereri: ganhar).

E prossegue o autor:

É uma ideologia que cresce como trepadeira na árvore retributiva no jardim da fé bíblica, que está a conhecer um sucesso incrível e crescente na época do capitalismo individualista. Como nos mostrou, há um século, Max Weber, no humanismo hebraico-cristão existe uma corrente que interpretou o sucesso económico como um sinal de eleição e de salvação. A atual cultura económica radicalizou e universalizou aquele mecanismo religioso-psicológico. Secularizou-o e estendeu-o desde o empresário a todo o sistema económico, produtivo, financeiro, de consumo. A quantidade e a qualidade dos salários e dos incentivos (e dos consumos) tornam-se os novos indicadores de escolha e de predestinação para o 'paraíso' dos meritórios. Assim, a dimensão simbólico-religiosa do dinheiro e do sucesso amplificou-se, radicalizou-se, generalizou-se.

Mas o caruncho deste e de todos os sistemas religiosos retributivos aparece claramente quando deixamos o paraíso e descemos para as áreas do purgatório e do inferno.

O mérito tem uma necessidade necessária de demérito. É uma realidade posicional e relativa: o mundo dos meritórios funciona se o mérito puder ser definido, regulado, hierarquizado, medido, posto em relação com o demérito. Acima do meritório deve haver alguém mais meritório e um menos meritório abaixo dele. Um sistema de castas perfeito, onde os brâmanes têm necessidade dos párias, mas não lhes podem tocar para não serem contaminados pelo seu demérito. A gestão mais simples do demérito consiste em o apresentar como uma passagem obrigatória para o mérito, como uma etapa do caminho. Esta gestão funciona muito bem com os jovens, aos quais é mostrado o "delicioso monte", dizendo-lhes que só o poderão escalar se souberem "crescer", embora quem propõe este cenário saiba muito bem que na casa do mérito não há muitos lugares. E, assim, quando chegam os primeiros fracassos e o mérito esperado não floresce conforme os objetivos pré-fixados, o milagre cumpre-se: o trabalhador foi educado para interpretar o próprio fracasso como demérito e, assim, dócil, aceita o seu triste destino. O culto é perfeito: o 'crente' interioriza a religião e implementa-a autonomamente. E a produção em massa de sentimentos de culpa torna-se o grande refúgio da nossa economia, alimentada pela agressividade, soberba e altivez que acompanham os laudatores de meritocracia. (Bruni, 2016)

Já Michael Sandel não podia ser mais expressivo:

“Quando as escolas reforçam a tendência da sociedade de premiar e valorizar a competição meritocrática e de criar uma divisão entre vencedores e perdedores, promovem um dano na educação cidadã dessas crianças. As escolas precisam de ser espaços de resistência a essa tendência.” (Sandel, 2020)

O livro de JAB dá-nos vários exemplos de práticas escolares de humilhação, de exclusão (ainda que sob a capa *hipocrisia organizada* (Brunsson, 2006) da inclusão e alerta-nos para a necessidade de um *imperativo de resistência cidadã* que só pode ser desenvolvido através de um conhecimento que emancipe e liberte.

Isto significa colocar no centro da vida escolar os quatro pilares das aprendizagens que são o tesouro da educação (e o que o autor também cita): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver (UNESCO/Delors, 1996).

3. Descentralizar radicalmente o sistema educativo

O resgate do bloqueio e a saída da *crise da inteligência* já evocada nas teses de Crozier passa, necessariamente, pela descentralização radical do sistema educativo.

Precisamos de escolas fortes e municípios fortes, como sustentava João Barroso (2013), única forma de fazer frente à lógica do comando e do controlo.

só com poderes locais fortes, escolas fortes, professores profissionais, cidadãos participativos e um Estado regulador é possível estabelecer uma regulação “sociocomunitária” que passa pela alteração de papéis dos principais atores na administração da educação (CNE, p. 9)

Como refere JAB:

O centralismo burocrático é uma doença que tolhe os movimentos, a iniciativa, a ação das pessoas, sobretudo na pesadíssima máquina administrativa, que impede a independência, a autonomia, a criatividade. Somos um povo dependente, sempre à espera que o estado diga o que é que se deve fazer.

Miguel Torga (1986) expressa um igual *lamento* quanto à ineficácia das elites no célebre Poema de que citamos a segunda estrofe:

Ah, meu povo traído,
Mansa colmeia
A quem ninguém colhe o mel!...
Ah, meu pobre corcel
Imaciente,
Alado
E condenado
A choutar nesta praia do Ocidente...
(Torga, p. 136)

Esta incapacidade de fazer agir, de libertar a imaginação e a ousadia das pessoas e instituições está bem patente no processo de descentralização que tem sido marcado por tensões, ambiguidades e retrocessos, tendo-se vindo a reforçar o que Alves e Cabral (2015) sinalizavam já em 2015:

Reforça-se, deste modo, um sistema marcado pela *hipocrisia organizada* (Brunsson, 2006), pela uniformidade, pelo modelo único *pronto a vestir* (Formosinho, 1987), pelo comando e controlo centralizados, por um modo de governo operado através do *Diário da República* e pela parafernália de normativos de diferente natureza e feitio. (Alves e Cabral, 2015, p. 36)

A saída deste labirinto passa pela territorialização da educação, pela inscrição das escolas nos respetivos territórios, pela construção local de uma política concertada e articulada que, a nosso ver, só pode ser assegurada por um renovado Conselho Municipal de Educação que deixe de estar subordinado a uma lógica de escolarização que só lhe retira legitimidade e eficácia. Como chamamos a atenção, ainda em 2015, a propósito do Programa Aproximar

De qualquer modo, pensamos que este processo pode desencadear a emergência de uma terceira margem nos modos de governação da educação: uma margem que convoque os cidadãos e as instituições locais a cooperarem na construção de projetos educativos mais inseridos territorialmente, mais empenhados na promoção de dinâmicas efetivas de inclusão através do conhecimento. E que reconfigure o lugar e o papel da administração central, colocando-a realmente ao serviço da salvaguarda e da garantia do serviço público de educação e dispensando-se do comando e do controlo que atrasa, desautoriza e desresponsabiliza.

(Alves & Cabral, p. 50)

Ainda neste campo, parece-nos necessário evoluir para outro modo de produção legislativa. Como se sabe, na arquitetura da produção normativa, temos as Leis produzidas pela Assembleia da República (no campo educativo relativamente escassas), os Decretos-Lei, as Portarias, os Despachos Normativos, os Despachos produzidos pelo Governo e estes últimos também pelos órgãos da administração pública. E temos ainda os micro-normativos gerados pela plêiade de plataformas, normas dimanadas por ofícios e ofícios-circulares, e respostas e pedidos de orientação gerados pelas próprias escolas. Ora, esta parafernália de normas só pode gerar a asfixia, a colonização, um enorme desperdício de meios e de recursos. E permitam-me que evoque uma experiência pessoal e profissional do tempo em que estive *diretor-geral do ensino secundário* (maio de 1994- setembro de 1996): lembro produção de alguns despachos,

na altura produzidos no âmbito da Secretaria de Estado, que terminavam com uma norma que assumia este sentido: *todas as orientações anteriores podem ser alteradas se os órgãos próprios das escolas considerarem, fundamentadamente, que disposições alternativas podem ser mais eficazes tendo em vista as aprendizagens dos alunos.*

Esta era uma norma que expressava a confiança nos órgãos das escolas. Que admitia, de forma explícita, que podia não haver uma norma universal que a todos se aplicava independentemente das circunstâncias e dos contextos. E que reconhecia autoridade (e legitimidade) às escolas para encontrarem soluções próprias e específicas. E isto revelava, enfim, que as escolas não tinham de fazer de conta que cumpriam as normas. Revelava a sensatez de reconhecer que as escolas não tinham *obrigatoriamente* de funcionar segundo o modo *díptico* identificado por Licínio Lima: ora seguindo o modo burocrático do cumprimento da norma, ora seguindo o modo anárquico da reescrita e da reinvenção para que a realidade fosse gerível (Lima, 1998).

4. Incentivar os professores a quererem ser uma autoridade científica, pedagógica, relacional

Esta é uma linha de ação essencial. Sabemos, como Vergílio Ferreira, que “é mais difícil ser livre do que puxar a uma carroça”, que “a tentação do homem é ser cão e é preciso distraí-lo dessa mania”. E sabemos que não se pode decretar o *querer ser uma autoridade*. Mas pode incentivar-se. Pode parar-se o círculo vicioso da dependência. Pode extinguir-se a socialização para a dependência e a *tiranía do auxílio*.

É curioso não é?... E olhe que há pontos secundários também muito curiosos... Por exemplo: a tirania do auxílio...

- A quê?

- A tirania do auxílio. Havia entre nós quem, em vez de mandar nos outros, em vez de impor aos outros, pelo contrário os auxiliava em tudo quanto podia. Parece o contrário, não é verdade? Pois olhe que é o mesmo. É a mesma tirania nova. É do mesmo modo ir contra os princípios anarquistas.

- Essa é boa! Em quê?

- Auxiliar alguém, meu amigo, é tomar alguém por incapaz; se esse alguém não é incapaz, é fazê-lo tal, ou supô-lo tal, e isto é, no primeiro caso uma tirania, e no segundo um desprezo. (Pessoa, 1981, p. 40)

Quantas vezes pedimos orientações superiores quando a lei é clara. Quantas vezes pedimos ordens quando o conteúdo se inscreve no âmago do saber profissional. Quantas vezes nos desprofissionalizamos e rebaixamos. A aposta na qualificação e na capacitação dos professores tem de começar no interior da classe profissional. Temos

de afirmar a nossa voz de autoridade científica e pedagógica e afirmá-la no espaço público. Temos de refletir mais, investigar mais, disseminar mais o nosso conhecimento.

Porque, também sabemos que o prestígio profissional pode ser incentivado através de condições estruturais e de carreira, mas, no limite, o prestígio de uma profissão tem de construir-se no seu interior, como largamente vem afirmando António Nóvoa (2005). E por isso temos de rever as regras de um estatuto que nos minoriza e funcionaliza e designadamente os processos de uma avaliação de desempenho docente que tem sido uma prisão e uma fonte de desincentivo e abandono profissional.

E temos de querer ver as vantagens de um profissionalismo interativo gerado por condições de trabalho nas escolas que permitam o trabalho colaborativo, a análise conjunta de problemas, uma organização do trabalho docente que escapa à segmentação e a uma divisão absurda do trabalho. Também aqui precisamos de mais comunidade profissional. De mais comunidade de aprendizagem. De mais comunidade educativa. (isto é todo um programa de ação).

5. Rever o regime de acesso ao ensino superior

O ensino secundário é, desde sempre, uma espécie de *estudos menores do ensino superior*, como afirmava o meu mestre Eurico Lemos Pires. E sendo, de facto, isto, organiza-se para “bem preparar” os jovens para o ingresso no dito ensino.

Esta prática insere-se “numa organização regressiva do sistema educativo”, contrariando, claramente, a Lei de Bases que prescreve “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (nº 2 do artigo 8º). Mas não é isto que acontece. O ensino superior determina a organização do ensino secundário (sendo os exames para efeitos de acesso a evidência maior desta subordinação e da contaminação geral de todo o sistema, começando logo no 1º ciclo do ensino básico).

O efeito exames tem largas repercussões em todo o sistema educativo e, tendo deixado de servir para concluir o ensino secundário com uma ponderação residual aceitável, não deixaram, contudo, de servir para determinar o acesso ao ensino superior.

Como demonstramos noutro lugar, no final da tese de doutoramento:

A quinta nota sublinha a necessidade de construção de outro paradigma para o dispositivo de classificação das provas de exame e, sobretudo, um outro modo de regular o acesso ao ensino superior (mesmo

no quadro da manutenção dos exames do secundário para este efeito, é possível melhorar os dispositivos de justiça, agindo a nível da construção e validação das provas e dos itens e do processo de classificação das provas). No caso específico do acesso ao ensino superior, retoma-se a reiterada tese de Lemos Pires:

“Tenho para mim, há muitos anos, que bastariam três condições para o ingresso no ensino superior, a simplificar a complexidade crescente que, ano após ano, tem vindo a ser introduzido neste domínio. Seria primeira condição, a exigência de o candidato ao ensino superior ser de maior idade à data da respectiva matrícula, que os termos legais em vigor fixam nos 18 anos. Esta exigência deriva do princípio de que o aluno de ensino superior tem de ser autonomamente responsável, pela natureza do próprio ensino a frequentar. A segunda condição, seria a exigência de que o candidato estivesse em ordem com as leis do país. Cidadão registado, vacinas e demais exigências sanitárias em conformidade com os requisitos de uma sã convivialidade e, na mesma ordem de ideias, ter cumprido a escolaridade legalmente obrigatória (...). E, por terceira condição, que possuísse os saberes e demais capacidades que a instituição de ensino superior requeresse, de acordo com normas legais claras e formas de avaliação adequadas. Tão simples como isto! (Pires, 2000, p. 48), citado por Alves, 2008).

E insisto neste ponto: é urgente libertar o sistema educativo da asfixia do acesso ao ensino superior. É preciso cumprir as leis da República que determinam que os exames têm de obedecer aos referenciais da Lei de Bases, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, do referencial curricular de base, das aprendizagens essenciais, e das orientações de socialização cidadã. Isto significa que os exames, mesmo admitindo transitoriamente a sua existência para efeitos de acesso ao ensino superior, não poderiam valer mais do que 25% na composição da classificação de acesso.

Como sustentámos, a política educativa, para continuar a existir sob a aparência da legitimidade, precisa de conciliar uma orientação para a acção e uma orientação política. A primeira preocupa-se com a coordenação, a verdade, a aceitação do erro, o cultivo da honestidade. A segunda com a orquestração da hipocrisia. Embora a acção hipócrita seja um recurso frequente como tivemos oportunidade de referir, parece importante que o seu uso seja moderado sob pena de gerar efeitos contraproducentes. Neste campo, parece avisada a visão de Nair & Morin (1997, pp. 200 ss) ao defenderem uma ética política alimentada por uma série de ideias-guia: i) a ética de re-aliança “que engloba tudo o que faz comunicar, associa, solidariza, fraternaliza”; ii) a ética de debate que exige “a primazia da argumentação e a rejeição da anatematização”; iii) a ética da compreensão que humaniza o conhecimento e pessoaliza a acção; iv) a ética da magnanimidade, da clemência, da generosidade, da *nobreza* de carácter, que nos faz agir sempre que uma punição assume uma dimensão injusta; v) a ética das boas vontades que congrega as pessoas que não desistiram de “salvar a humanidade do desastre”; e por fim vi) a ética da resistência face às várias barbáries triunfantes (a lei da selva, o capital como princípio vital, os mecanismos de exploração mais ou menos subtis...). (Alves, 2008, p. 287)

6. Promover a humanidade nas escolas através de lideranças exigentes, partilhadas e emancipadoras

Temos neste livro belos exemplos de escolas que promovem a humanidade através de lideranças exigentes, partilhadas e emancipadoras. Mas também temos casos de desumanidade, humilhação e exclusão.

As histórias do Menina e do Mário Capado são dois paradigmas do que muitas vezes se passa nos bastidores, *atrás do ginásio*, nos lugares invisíveis do *icebergue organizacional*. Os fenómenos de abandono no interior da escola, de *bullying* são ainda tendencialmente recorrentes, como tivemos oportunidade de referir (Alves, 2022) e que exigem lideranças atentas, distribuídas e próximas, sobretudo nos cenários dos grandes agrupamentos de escolas.

Precisamos de uma formação de lideranças de topo e intermédias que não percam de vista uma monitorização cuidada dos quatro pilares da educação aqui já evocadas e que JAB também convoca como uma referência central para a ação. Precisamos que as escolas sejam espaços e tempos *de Sentir & Saber* (Damásio, 2020), espaços e tempos de aliança e de conetividade num mundo cada vez mais disperso e fragmentado.

7. Instituir práticas educativas realmente inclusivas, para além da hipocrisia e da retórica

Este é um tema particularmente caro a JAB e que bem precisa da atenção das comunidades educativas. Vivemos muito de uma retórica inclusiva que mascara muitas práticas de indiferença, do faz de conta, da exclusão. O caso particular dos surdos merece aqui uma particular atenção dada a grande ligação académica e empírica do autor.

E esta questão tem muito a ver com a *gramática escolar*, com o mito de que é possível *ensinar a todos como se todos fossem um só*. Como se interroga o autor:

Como ser autónomo em espaços-tempos normalizados? Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras? Como ser activo quando a tarefa principal dos alunos é escutarem as lições dos professores? Como relacionar-se com o meio exterior quando tudo se passa dentro dos muros da escola?

Só uma mudança de registo organizacional, só uma pedagogia diferenciada podem instituir uma escolarização que permita facultar a cada um o máximo do seu potencial.

8. Cuidar dos mais frágeis, garantir a equidade

O ponto anterior abre o caminho para esta chamada de atenção específica. Sabendo a *tiranía do mérito*, sabendo as desigualdades também geradas no interior do sistema educativo (e desde logo no acesso e frequência), precisamos de uma atenção particular aos dispositivos de monitorização das aprendizagens (do conhecer, do saber fazer, do conviver e do ser).

Numa escola massificada, em agrupamentos com milhares de alunos, numa organização burocrática em que, muitas vezes, o aluno é um número esta atenção e este cuidado é muito difícil, mas é absolutamente necessário.

A direção de turma (o diretor de turma) pode ter neste domínio uma particular responsabilidade e influência. Mas precisamos de conjugar esta ação com uma outra que organiza os alunos em ciclos, anos, turmas mais flexíveis e temporárias. O conceito de equipas educativas (Machado & Formosinho, 2016) assume neste cenário uma particular acuidade para monitorizar as aprendizagens e tomar decisões atempadas para corrigir e superar insuficiências.

E importa lembrar que a realidade educativa é, em larga medida, construída nos contextos da ação concreta, como nos recorda Friedberg:

Os membros de uma organização são, pois, agentes ativos que não se contentam em responder de forma «mecânica» aos estímulos técnicos, financeiros e relacionais do seu ambiente de trabalho. São atores dotados de uma inteligência e de uma margem de liberdade mais ou menos grande, mas nunca inexistente. Aplicando a sua inteligência às margens de liberdade deixadas pela organização que não pode regulamentar tudo, os atores desenvolvem estratégias de racionalidade limitada e são capazes de utilizar os recursos de uma situação e as ocasiões que se lhes oferecem para atingir objetivos pessoais. Estas estratégias de racionalidade limitada, desenvolvidas pelos atores, apostam no poder e só se conseguem compreender em relação a ele. Crozier e Friedberg (1977, p. 56) consideram que «o poder - ao nível mais geral- implica sempre a possibilidade para certos indivíduos ou grupos de agir sobre outros indivíduos ou grupos». O poder é uma relação, aspeto abundantemente desenvolvido pela psicossociologia. (p. 55)

9. Promover práticas de avaliação alinhadas com o PASEO e ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento humano

Está prescrito no Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho que

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 26 de julho de 2017, constitui o documento de referência que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo,

conforme previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Define o sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões.

E estabelecendo que “constituem-se como referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa”, para além do Perfil, as Aprendizagens essenciais e as orientações para uma educação cidadã.

Isto significa que os exames não podem deixar que ter estes referenciais como elementos constitutivos dos respetivos enunciados. Tem, no entanto, de se reconhecer que os exames dificilmente avaliam capacidades, competências, atitudes e disposições que estão referenciadas, instituindo-se uma zona de ambiguidade que não pode deixar de ser anotada.

De qualquer modo, este referencial não pode ser uma completa letra morta, tendo o IAVE a obrigação legal de inventar uma *nova tipologia* de exames se não quiser estar *fora da lei*.

Como daqui se depreende, o currículo e a avaliação têm de estar alinhados e ao serviço do desenvolvimento humano e social e, no mínimo, diminuir a sua função seletiva e de estratificação social.

10. Instituir em cada município um provedor do aluno (autoridade independente, no quadro do CME)

Dadas as dinâmicas da desejável descentralização, dada a heterogeneidade da ação nos múltiplos contextos educativos, dado o *icebergue organizacional* e os bastidores que constituem a organização escolar, dada a invisibilidade de muitas ações que decorrem *sem ninguém ver* poderia ser sensato pensar a criação de um provedor do aluno a nível municipal, uma autoridade independente eleita pelo conselho municipal de educação e que pudesse ser a voz, o mediador, o construtor de laços mais inclusivos e fraternos.

Referências

Alves, J. M. (Org.). (2022). *Da escola do inferno e da escola do paraíso-Vozes de alunos*. Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, ISBN 978-989-

https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Ebook_Fev22_VF_.pdf?fbclid=IwAR3zUMUExe5EUnyzWPF_bOMTgayja4qRhpsaYW2g6wJISfeyCthvXNBld4

Alves, J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Tese de doutoramento. Universidade Católica Portuguesa

Alves, J. M. & Cabral, I. (2015). Educação, território e governação – O programa Aproximar e a terceira margem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 15, pp. 35-52

Barroso, J. (2013). "A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas", *Revista Educação/Temas e Problemas*, 12 e 13, 2013, pp. 13-25.

Bruni, L. (206), *Avvenire*, 31 de Janeiro

CNE, (2016) *Processos de descentralização em educação*. Lisboa: CNE

Damásio, A. (2020). *Sentir e Saber*. Lisboa: Temas e Debates

Friedberg, E. (1995). *O Poder e a regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Piaget

Lima, L. (1988). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA

Nóvoa, A. (2014). *Educação e Matemática*. Nº 126 (Janeiro – Fevereiro)

Pessoa, F. (1981). *O Banqueiro anarquista*. Lisboa: Antígona

Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (2001). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança - Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade social nas escolas*. Porto: Edições ASA

Torga, M. (1986). *Diário XII*, Coimbra: Edição de autor

UNESCO/Delors, (1996), *Educação Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA

1. Salvar a escola

“Num tempo de grandes mudanças, muitos alimentam visões “fantásticas” de um futuro sem escolas e sem professores. As escolas seriam substituídas por diferentes actividades e situações de aprendizagem, em casa e noutros lugares, através de momentos presenciais e virtuais. Os professores seriam substituídos por dispositivos tecnológicos, reforçados pela inteligência artificial, capazes de orientarem a aprendizagem de cada criança, de forma personalizada, graças a um conhecimento aprofundado do seu cérebro e das suas características.

Seria um futuro sem futuro, pois a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação”.

Estes são os dois primeiros parágrafos da apresentação de António Nóvoa ao seu novo livro: *Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador, Bahia 2022.

É a visão perfeita da escola que queremos. É a visão clara, lúcida, brilhante, para traduzir os nossos sonhos e os nossos receios.

Nós, professores, sabemos o que queremos e o que é preciso fazer, a nossa dúvida está em saber se os políticos e os governos querem o mesmo que nós; e se nós, milhões de professores, temos a vontade e a capacidade para inverter as linhas de força da economia, do mercado e do lucro.

Quando o Estado desacredita e diminui a profissão docente, quando afasta os professores por exaustão e os candidatos a professores por falta de incentivos, que confiança podemos ter? Que esperança nos fica de poder salvar a escola e a educação? De poder construir, educando, um país melhor para todos. Um País que não incentive a emigração de muitos dos seus melhores profissionais.

2022.02.18

2. Os futuros da Educação

O Relatório da Unesco 2021- *Reimagining our futures together: a new social contract for education* – faz um diagnóstico preocupante sobre o momento que vivemos. O mundo muda, as disparidades globais permanecem, a educação não está a funcionar. Altos níveis de vida coexistem com desigualdades chocantes, a construção da sociedade civil e da democracia é um fracasso em muitas partes do mundo. As

aceleradas mudanças tecnológicas estão a transformar muitos aspetos das nossas vidas, mas estas inovações não estão orientadas para a igualdade, inclusão e participação democrática. A educação de qualidade, muitas vezes, é privilégio das elites, ao mesmo tempo que numerosos grupos de pessoas vivem na miséria. Até agora o modo como organizamos a educação não garante sociedades justas e pacíficas nem progressos partilhados que beneficiem a todos, o que significa que a própria educação tem de ser transformada. Como?

Antes de mais, cumprindo promessas e programas há muito anunciados, mas em grande parte por cumprir. A inclusão continua uma miragem, a educação de todos deixa muitos milhões de fora, mesmo em países desenvolvidos. Os quatro primeiros Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS - Unesco 2015) põem o dedo na ferida: combater a pobreza, eliminar a fome, garantir a saúde e bem-estar, educação igual de qualidade para todos. Este é o primeiro grande desafio: sem cumprir os três primeiros ODS, o quarto fica comprometido. A inclusão é um privilégio de países ricos. Basta observar os países do norte da Europa, Portugal e os países africanos de língua portuguesa para vermos três níveis de inclusão incomparáveis. Esta é a primeira batalha.

A segunda batalha, que também herdamos do passado, tem a ver com a substituição da escola construída para uma sociedade que já não existe, a do século dezanove, por uma escola que prepare para os problemas do século XXI. Hoje tudo é diferente, menos a escola. O restauro que se pretende tem a ver com a pedagogia, mas também com os espaços e a sua adequação ao tempo presente. António Nóvoa (*Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador, Bahia 2022), insiste que as escolas precisam de mudanças profundas na organização, funcionamento e ambientes educativos e defende que a arquitetura, espaços, tempos, horários e formação de grupos dos estudantes deveriam ser reconfigurados para encorajar e capacitar todos a trabalhar juntos. E relembra a pertinência de princípios e práticas que ainda não foi possível implementar devido a um modelo de escola do passado que não encaixa na conceção de escola do presente. Refere-se à autonomia dos educandos, à comunicação, ao diálogo, à cooperação entre os alunos, à escola assente numa lógica de trabalho, de investigação e de criação, à importância da comunidade educativa ligando a escola à sociedade. Se estas teses se tornaram tão populares no decurso dos últimos cem anos,

acrescenta, por que razão tem sido tão limitada a sua tradução na realidade escolar? E justifica:

“Como ser autónomo em espaços-tempos normalizados? Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras? Como ser activo quando a tarefa principal dos alunos é escutarem as lições dos professores? Como relacionar-se com o meio exterior quando tudo se passa dentro dos muros da escola?”

A terceira batalha é a resposta às circunstâncias e exigências do mundo novo. Antes de mais porque as alterações climáticas, as suas causas e efeitos, e todas as ameaças que enfrentamos requerem novas atitudes e comportamentos. Por outro lado, os enormes e rápidos avanços ao nível das tecnologias, do digital e da inteligência artificial requerem uma nova e profunda abordagem do currículo. Citando ainda Nóvoa (2022), “as crianças hoje habitam o virtual, em ambientes de aprendizagem insuspeitáveis no início do atual modelo de escola”. Logo, “tudo deve ser repensado e recomeçado”, e se as crianças e jovens se sentem como peixe na água no seu novo ambiente, os professores vêm em grande parte de “outras eras” e precisam de uma atenção muito especial que não têm tido até agora.

A Unesco, definindo horizontes para 2030 e para 2050, chama a atenção para a imprevisibilidade do futuro próximo, o que requer uma mudança de agulha no perfil dos alunos. Não basta o saber feito do passado, importa preparar para descobrir novos saberes.

22.03.2022

3. A metamorfose da Escola

Celebrei o meu 85º aniversário numa escola, o meu habitat cultural e profissional a partir dos 7 anos. O desafio era observar em funcionamento, em ação, uma escola “nova”, que já soube operar a metamorfose necessária, retomando a palavra certa de António Nóvoa. O passaporte para entrar devo-o a uma antiga aluna, Maria Teresa Mendes, que acompanhei na sua brilhante tese de mestrado em que o campo de observação e de análise foi a Escola da Ponte, uma escola pública “disruptiva” e “revolucionária” nascida nos anos 70 e que ficou conhecida aquém e além-fronteiras. Teresa Mendes é gestora de formação e empreendedora na área da educação. É também coordenadora da Associação Florescer e responsável pela gestão do Projeto

Aprender em Círculo. A Escola visitada está toda ela embebida deste espírito empreendedor, a começar nas crianças. A Direção tem o dinamismo próprio de quem sabe com precisão o que é preciso mudar e o espírito inovador e agregador de toda uma equipa mobilizada para a mudança. Tudo isto acontece numa escola pública.

A EB1/JI Pedro Álvares Cabral situa-se no Bairro dos Navegadores, Porto Salvo, concelho de Oeiras, um bairro popular com uma grande diversidade social e étnica. A primeira grande virtude desta Escola, visível logo à entrada, é que estamos num verdadeiro laboratório para construir uma sociedade igualitária, sem preconceitos de raça ou de cor. A boa escola é isto, a socialização é perfeita quando sabe construir a igualdade na diferença.

A Teresa veio esperar-nos no exterior da Escola, mas quem nos esperava à entrada e nos conduziu no seu interior foram as crianças. Apresentaram-se, apresentaram-nos a Diretora, as Professoras, mostraram-nos salas e corredores onde decorriam atividades de aprendizagem e finalmente a sala onde pudemos aprender tudo sobre a organização e funcionamento da Escola. Tudo explicado e documentado pelas próprias crianças.

A primeira nota saliente é a felicidade estampada no rosto destas meninas e meninos do 1º CEB, sempre sorridentes e entusiasmados a explicar como aprendem, como trabalham, como chegam à informação, como se organizam em grupos de aprendizagem, em equipas para as atividades de desporto e de recreio, para o escoamento dos lixos produzidos em sala de aula.

A segunda nota é a do sentido de responsabilidade e de participação das crianças nas dinâmicas da escola, com a consciência de que nada se faz sem o seu envolvimento. Nasce aqui o espírito de cooperação e de colaboração, de iniciativa, já com lideranças muito fortes. O diálogo e o debate têm o seu espaço como formas de comunicação civilizadas, onde todos têm voz e todos são chamados a dar a sua opinião. Crianças de origens e etnias diversas convivem num espírito de camaradagem que emociona.

A socialização faz-se numa escola que é o “laboratório” da sociedade que queremos construir. Com este “laboratório”, este Bairro será uma comunidade multicultural e multirracial pacífica e harmoniosa, uma democracia plena em todos os sentidos da palavra. A união, a sintonia e o trabalho em equipa do corpo docente contagiam as crianças. A cidadania não se ensina, acontece.

Finalmente é uma Escola moderna, que sabe enquadrar as novas ferramentas da era digital nos princípios e valores fundamentais. A inclusão é a matriz da Escola e aqui, de facto, ninguém fica para trás. Os mecanismos de organização do trabalho, de entreajuda e de avaliação permanente permitem identificar dificuldades e superá-las com a cooperação de todos, incluindo crianças mais avançadas a trabalhar para superar atrasos e dificuldades dos companheiros. Não vi professoras exaustas nem com sintomas de burnout. A felicidade e sucesso das crianças ilumina os seus rostos.

Esta Escola tem o apoio da Autarquia e tem sido visitada por profissionais das Ciências da Educação, por personalidades e políticos responsáveis nesta área, o que significa apreço e reconhecimento. E significa também que podem ser superadas resistências de outros tempos. Este é o caminho para a mudança necessária.

diário as beiras | 2022.03.17

4. Em tempo de confinamento onde situar o debate em educação?

A educação não se adquire em casa, sozinho, isolado, confinado. A educação é uma questão de relação, de diálogo, de partilha, de confronto, de cooperação, de solidariedade. É uma questão de democracia, de cidadania, de princípios e valores, de respeito pelo outro, de honestidade. Educação é ajudar as pessoas a crescer, a melhorar, a tornarem-se cidadãos livres, independentes, os artífices de uma sociedade livre e democrática, pacífica e harmoniosa. Isto as tecnologias não dão nem podem levar às crianças isoladas. Podem levar o conhecimento, a educação, não.

O termómetro é imprescindível para medir a temperatura, mas não tira a febre; toda a engenharia tecnológica, que permite o RX, a TAC e o Cintigrama, é imprescindível para conhecer o corpo e a gravidade das lesões e doenças, mas não as curas; as tecnologias, os computadores e toda a inteligência artificial são fundamentais para aceder ao conhecimento, à informação, à ciência, mas não educam. Está aqui o cerne da questão.

Não podemos confundir os meios com os fins, não podemos atribuir aos instrumentos preciosos e hoje indispensáveis as competências exclusivas dos humanos. O conhecimento e a ciência não são o objetivo central da educação, são apenas instrumentos ao serviço das pessoas. O objetivo maior da educação é formar as pessoas

servindo-se de toda a engenharia ao nosso alcance e de todo o conhecimento que nos facultam para nos ajudarem a atingir esse objetivo.

Se as tecnologias, o conhecimento e a ciência são apenas instrumentos, onde se situa então a educação? Em períodos de confinamento, ou impedimentos de outro tipo, se os alunos não podem vir à escola, poderemos levar a escola aos alunos?

Aprende-se na comunidade. É na comunidade que a criança constrói a sua língua, ou línguas, se viver numa comunidade plural. Primeiro com os pais e familiares próximos, mas mais ainda com os seus pares. Por isso é que a escola é uma unidade tão importante no crescimento e formação da criança. Para alguns a escola é o depósito onde os pais arrumam as crianças para poderem trabalhar, gerir os compromissos profissionais. A escola também desempenha esta função de fiel guardiã das crianças, mas é aí que elas se constroem como seres sociais. É aí que se formam. Uma função secundária está ao serviço do objetivo central: criar comunidades de aprendizagem.

O confinamento mostrou que as tecnologias são uma resposta ao isolamento obrigatório e não falta quem desenhe a escola no quadro deste figurino. É possível, desejável e já nem é novidade no panorama da organização da educação, mas apenas em situações excecionais, como a que estamos a viver, quando a escola aberta não possa acolher as crianças e os jovens no seu seio. Levar a casa o conhecimento e a ciência, podemos. Mas o conhecimento e a ciência tanto podem estar ao serviço do bem como do mal. É aqui que entra a educação.

A mudança de paradigma em educação é tema de análise de antigos e novos debates, com propostas muito promissoras. Mas é mínimo o efeito dessas propostas numa instituição gigantesca que repousa em muitos milhões de pessoas. É neste universo gigantesco que é difícil mudar mentalidades, práticas instaladas ao longo de décadas. A formação dos educadores não acompanha a mudança que se opera fora da escola.

A escola é muito mais reprodutora do que inovadora. As grandes inovações resultam sempre de grandes convulsões que impõem mudanças a partir do exterior. É muito difícil que a escola se mude a si própria porque contem múltiplos fatores de imobilismo.

O 25 de abril foi um bom exemplo. Não mudou as estruturas da organização escolar, mas mudou as pessoas. Mudou os órgãos de comando, os chefes, os reitores,

nomeados pelo regime e atribuiu às escolas o direito de eleger os seus órgãos de gestão e com isso mudou o chip do fascismo para o da democracia. Esta foi a maior mudança. Instituiu a liberdade e libertou os alunos do discurso de sentido único do professor e introduziu o diálogo na relação entre discentes e docentes. Os alunos tornaram-se mais soltos, mais libertos e expressivos, como foi reconhecido por observadores internacionais. Muitos professores, bons profissionais na matriz autoritária, sabedores, dedicados, rigorosos, não aguentaram o embate e saíram de cena. O velho professor que afirmava que nas suas aulas quem falava era ele deixou de ter espaço. Tudo o que se inovou não nasceu no interior da escola, mas no exterior.

A matriz que agora se desenha a partir da pandemia põe o foco na importância das tecnologias e isso é um enorme enriquecimento para os estudantes do tempo atual, sobretudo se o estado, cumprindo o seu discurso sobre inclusão, não deixar para trás os alunos pobres que não têm acesso nem ao computador, nem à internet.

Há quem defenda que a educação é responsabilidade da família e que à escola compete apenas transmitir o conhecimento. O próprio ministério da educação funciona nesta onda, e investe tudo no cumprimento dos programas, na sua avaliação e nos exames. Mas a educação é outra coisa: é o longo processo de socialização que só a escola presencial pode proporcionar.

Se a escola se organizar e funcionar no modo democrático, dando voz a todos os seus atores, se abrir espaço para os princípios e valores da cidadania ativa e se cumprir as promessas de igualdade e de inclusão, assegurando aos mais carenciados o acesso ao bem-estar e às tecnologias que são ainda um privilégio das classes média e alta, poderemos sair por cima desta pandemia.

2020.06.21

5. As doenças hereditárias da Escola Pública

As principais doenças da escola pública (EP) estão diagnosticadas: infantilismo democrático, centralismo burocrático, carreira docente anquilosada e corporativismo docente.

A EP em Portugal é pobre, os professores são hoje uma classe envergonhada e humilhada, os alunos são vítimas de um sistema envelhecido e ultrapassado para formar as novas gerações.

A classe política clama a necessidade de apostar na educação. Hipocrisia: clama uma aposta no progresso, mas faz o seu contrário. Um país pobre que aposta na pobreza da educação só pode aumentar a pobreza.

Vivemos longamente no fascismo e festejamos com entusiasmo o seu colapso. Mas o fascismo deixou marcas profundas no aparelho de estado que se mantêm intactas: o centralismo e a burocracia. O centralismo burocrático é uma doença que tolhe os movimentos, a iniciativa, a ação das pessoas, sobretudo na pesadíssima máquina administrativa, que impede a independência, a autonomia, a criatividade. Somos um povo dependente, sempre à espera que o estado diga o que é que se deve fazer.

O comunismo, que cresceu com o fascismo, sofre da mesma doença. Os regimes políticos e as ideologias do século XX, os arautos privilegiados do centralismo e da burocracia, colapsaram, mas deixaram miasmas nos departamentos do estado e nos sindicatos que são obstáculos de vulto para uma democracia plena.

A primeira doença crónica da EP resulta do carácter infantil, imaturo e apenas formal da democracia, em grande parte analfabeta, inculta, pobre. Não existe verdadeira democracia num país ainda minado pela corrupção, onde existem governantes que compram ou falsificam os seus diplomas escolares, comprovando que nem a esse nível existe verdadeira educação. Não existe democracia quando as desigualdades são gritantes, a corrupção é máxima e a riqueza escandalosa de uma minoria implica a mediocridade, a miséria e a fome da maioria. Não existe democracia onde a hipocrisia da inclusão não esconde a exclusão dos pobres dos hospitais públicos. Nem existe democracia quando a escola elimina precocemente uma parte importante dos seus alunos sem diploma e sem formação profissional. A democracia em Portugal nasceu em terreno pouco produtivo e sem os aditivos para a fertilidade. Sem democracia não há liberdade.

É por isso que a EP de hoje, na sua estrutura e na sua organização, não difere muito da escola de há cem anos: uma sala, um professor, um programa, um manual e uma lição. A única diferença é que já não tem retratos. Toda a ação decorre no interior da sala fechada, sem vistas para o exterior. O mundo mudou, os alunos são outros, mas o algoritmo é o mesmo.

As democracias estáveis e consolidadas do Norte da Europa, por exemplo, decretaram a escolaridade obrigatória de longa duração 150 anos antes de nós. Isso faz toda a diferença: no fim do século XIX já não tinham analfabetos, mas nós chegamos ao fim do século XX com uma grande parte da população sem saber ler nem escrever. As democracias não são todas iguais, umas têm escolas públicas estáveis, consolidadas e com todas as condições para uma educação de qualidade, outras ainda gatinham desnorteadas sem saber o que isso é. Portugal é um país com o ADN da democracia adulterado. O cromossoma da EP cindiu-se no sítio errado.

O centralismo burocrático resultou da aliança espúria de um ministério fraco com um sindicato forte, que construíram em parceria um algoritmo estatal/sindical rígido que impede a EP de funcionar como organismo vivo, criativo, adaptado às circunstâncias do tempo presente. Centralismo e burocracia são elos multirresistentes que impedem a EP de virar a agulha do passado para o presente e para o futuro.

No tempo do Google e da Wikipédia, que oferecem de borla toda a informação de todos os manuais, os alunos, em vez de procurarem a informação que os estimula e desafia pelos seus próprios meios, continuam a ouvir a informação desatualizada pela voz débil de um professor formado num passado distante e sem perspetivas de futuro.

A carreira docente, outra doença hereditária, é um poderoso factor de resistência à mudança. O professor entra, instala-se e torna-se uma peça inamovível do sistema. Pode ser uma peça de alta qualidade ou uma peça defeituosa e ferrugenta. Depois de instalada, fica para toda a vida. Ninguém pode remover as peças defeituosas. Um ministério fraco e um sindicato forte determinam que os bons professores e os maus professores tenham as mesmas funções, os mesmos direitos, o mesmo salário, as mesmas garantias de vida eterna.

Esta acomodação dos professores numa carreira de onde não podem ser removidos é a carreira do mínimo esforço porque no fim do mês quem fez o mínimo tem o mesmo salário de quem fez o máximo. É a carreira da mediocridade que determina a degradação da profissão. O empenho e o profissionalismo dos melhores não são recompensados e o seu entusiasmo vai esmorecendo. A carreira docente não acrescenta qualquer melhoria e é um entrave à qualidade da EP. Será que a EP não funciona sem carreira docente?

Em 1995, numa visita de estudo à Dinamarca, pude observar e conhecer bem as escolas públicas, num modelo de organização descentralizada, autónoma, e que funcionava lindamente com professores sem qualquer vínculo a uma carreira. Conheci e convivi com muitos professores e diretores de escolas, assisti a um Conselho Pedagógico numa escola secundária (Gymnasium), e nunca tive a menor perceção de que os professores estivessem deprimidos por não estarem integrados numa carreira. A valorização e permanência dos professores define-se na escola pelo desempenho diário e pelos resultados do trabalho.

Na Dinamarca, os pais têm um peso muito grande na organização e funcionamento da escola. Sete representantes dos pais, dois professores e dois alunos, eleitos nas respetivas estruturas, compunham o Conselho de Escola na Educação Básica obrigatória. Não existe espaço para o corporativismo docente.

“A origem histórica das escolas na Dinamarca deve-se à iniciativa dos pais que se organizaram nas suas comunidades para resolver o problema da educação dos filhos. A memória coletiva desta origem atribui à escola neste país duas características fundamentais: a responsabilidade dos pais e do poder político local na gestão e administração da escola e uma grande autonomia administrativa e funcional de cada estabelecimento de ensino... A escola contrata e dispensa os professores e o pessoal não docente de acordo com as necessidades de funcionamento”².

O corporativismo docente é outra doença crónica que degrada e inquina a organização e funcionamento da EP. Os professores, consciente ou inconscientemente, organizam a escola de acordo com as suas conveniências. Os pais e os alunos são apenas “utentes” sujeitos às regras, orientações, projetos e programas definidos pelos professores, ao calendário e horário dos professores. A EP não é dos pais nem dos alunos, é dos professores, em estrita obediência às decisões do ME. Esta é a diferença entre uma democracia estável e avançada, que decretou a escolaridade obrigatória 150 anos antes de nós, e uma democracia principiante, apenas formal e ainda sem norte. Não há democracia quando os pais não têm o direito de definir nem de interferir na educação dos seus filhos.

Haverá aí alguém com a força e a perícia para libertar a Escola Pública de tantas doenças crónicas e hereditárias? Só o estado poderá fazê-lo quando tiver a educação e

² Extrato do Relatório sobre a visita de estudo à Dinamarca em 1995.

a inteligência suficientes para compreender as causas do nosso atraso e de tanta pobreza.

2020.03.04

6. A Gramática e a Semântica da Escola Digital

A pandemia deu grande visibilidade à “gramática” da escola eletrônica, com o e-Learning, o b-Learning (blended Learning), o online Learning, a broadband, o WIFI e o e-mail, associados ao laptop e ao smartphone, entre outros, no centro de uma nova revolução em Inglês que não é acessível a todos os ouvidos.

Esta invasão em força e à pressa causou embaraços e confusões. A escola está no centro de várias gerações com reações diversas ao universo das TIC, desde os professores anteriores ao digital e ao online às crianças e jovens que já nasceram e cresceram com “genes eletrônicos”. É um conflito intergeracional. Mas há um conflito mais doloroso, que opõe quem tem e não têm acesso a este novo mundo.

Não tem sentido discutir se é uma revolução boa ou má: se pode levar a educação a milhões de pessoas sem escola e se pode levar à casa de cada um a informação e o conhecimento que precisam, estamos perante um novo “milagre das rosas” que pode levar o pão a toda a população. O problema está em que “ter os meios” não significa que cheguem a toda a gente. Este é o desafio lançado pela ONU para o COVID 19: #OnlyTogether. O digital, o online e a banda larga podem facilitar os desafios para alargar a EFA/EPT (Education For All) a todo o mundo, levar a escola a todos e eliminar os infoexcluídos.

A revolução digital põe a tónica na aprendizagem, no learning, o que seria, se levada à letra, a resposta à necessidade de deslocar o ensino para a aprendizagem, com maior autonomia do educando na construção do seu próprio saber. A lição, a aula, a transmissão do saber feito, dariam lugar ao trabalho do aluno, com orientação do professor, desenvolvendo o espírito de iniciativa, a criatividade e o sentido da descoberta. O ensino tradicional assenta num microfone – o professor- e num gravador de som – o aluno. O que se pretende hoje são alunos ativos e reativos, desenvolvendo o “critical thinking”, e não apenas discos de memória de capacidade variável. Se a revolução eletrônica não mudar o e-Teaching pelo e-Learning não muda o essencial da questão.

O e-Learning não significa ensino à distância, que as circunstâncias podem justificar. A escola é a comunidade de aprendizagem onde nascem e se desenvolvem relações, afetos, atitudes e valores que estão no cerne da ação educativa. O online dá uma grande liberdade de tempo e espaço, que não contraria a escola, antes a complementa.

As desigualdades são uma ameaça permanente. A exclusão e a inclusão vivem paredes meias. Os computadores e a internet são os novos manuais, abrindo horizontes mais convidativos, desde o fundo dos oceanos, às florestas virgens e ao infinito dos céus. Maravilhas e fenómenos que nunca tínhamos observado. Deixar crianças e jovens excluídos deste mundo é um crime.

Uma política de inclusão requer que se cumpra o acesso de todos ao digital e ao online, sem discriminações, no âmbito das políticas de apoio aos manuais e materiais escolares. Por outro lado, é urgente criar uma plataforma para o sistema educativo que facilite o acompanhamento e apoio personalizado aos alunos. O SNS, com a criação de uma base de dados que recolhe informação atualizada de todos os cidadãos, melhorou radicalmente a qualidade dos serviços. A comunicação com o doente é importante, mas o que determina as decisões do médico são as análises clínicas, as radiografias, as TAC's, os cintigramas inscritos na plataforma e que permitem um diagnóstico rigoroso.

A educação, para um acompanhamento personalizado dos alunos que vá ao encontro das suas características, motivações, potenciais e limitações, tem de ter um sistema universal com o registo de toda a atividade relevante de cada educando, dos trabalhos que produz, das dificuldades e ajudas que revela, dos erros que comete. Só assim se poderão aproveitar as capacidades de todos, sem perdas, sem a escola deitar fora uma parte importante da sua matéria prima, como lixo inútil, que são os alunos que a escola não aprendeu a ensinar nem ensinou a aprender.

Diário As Beiras 2022.04.09

7. A sala de aula do futuro

A sala de aula é o cenário de um ritual que vem inalterável desde a Idade Média e que tem todo o sentido questionar. Retomo o título de um dos projetos de desenvolvimento que a CM de Condeixa-a-Nova se propõe sufragar (Beiras, 26.07.26, p. 3), pela sua importância e atualidade.

As escolas nasceram no seio das ordens religiosas, nos conventos e mosteiros, que primeiro ensinavam os seus membros e se foram alargando às comunidades. O palco da sala de aula inspirou-se no templo, com o púlpito, para dar visibilidade ao pregador, que fazia o sermão inspirado na bíblia sagrada. O professor fez do estrado o seu púlpito e dá a lição no estrito cumprimento do “currículo único”. Isto fazia sentido quando não havia outras fontes do saber nem outra forma de o transmitir. O algoritmo da escola atual segue ainda os rituais do templo, da missa, do púlpito, do sermão, da bíblia, do evangelho, da confissão, da absolvição ou condenação, tendo no horizonte o paraíso ou o inferno. A escola segue a mesma sequência, com a sala de aula, o estrado, o programa, a lição, as chamadas, os exercícios e os exames, o prémio ou castigo, passa ou chumba.

O mundo mudou mais desde o século XVIII até hoje do que em todos os séculos e milénios anteriores. Passamos por quatro revoluções industriais e a última está aí, ignorada por muitos, a que faz a convergência das tecnologias digitais, físicas e biológicas. Tecnologias que fizeram o milagre de tornar o saber universal e omnipresente, acessível a todos, em casa, na escola, na empresa ou nos serviços. A autonomia dos aprendentes permite questionar a educação, o ensinar e o aprender. A lição e o manual estarão no rol dos vestígios arqueológicos da escola do passado.

O mundo que nos espera deixou de ter paraísos idílicos e seguros. Estamos perante um mundo imprevisível de ameaças ambientais, desde os plásticos que envenenam os oceanos, a subida das águas do mar, as meteorologias extremas, os incêndios que devastam florestas, plantas e a vida selvagem, a falta de água potável e de comida, as fugas massivas de populações às mais diversas calamidades. As crianças e jovens que sentiram as novas tecnologias desde o ventre materno e se interrogam perante todas estas ameaças, compreendem melhor do que muitos professores que nem sempre se deram conta que vivem noutro mundo.

Temos de virar a escola do avesso e questionar se ainda tem sentido falar em lições, aulas, salas de aula, manuais, programas, exames, chumbos. Temos de substituir a escola vertical, da autoridade e da obediência, pela escola horizontal, onde o diálogo entre iguais e o trabalho autónomo substituem relações de poder desigual. A escola tem de ser um viveiro de democracia real, com o aluno no centro, como sujeito principal da existência e da atividade da escola. O professor é o conselheiro, observador, orientador, o apoio presente e disponível, que avalia para superar as dificuldades, sugerir caminhos

de acordo com o potencial, o talento ou as limitações de cada um, no respeito pelas diferenças. A escolaridade é obrigatória para cumprir o direito de todos à educação. Reprovar e excluir é contrariar esse direito, o caminho certo é orientar de acordo com as potencialidades de cada um.

A escola continua a ser o espaço ótimo para a guarda, o crescimento, o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens, mas é sobretudo o lugar privilegiado da formação da personalidade, através das relações de amizade, de solidariedade, a consciência de grupo e o espírito de entreatajuda, favorecendo a cooperação. Mas a escola situa-se hoje num contexto completamente diferente das suas origens. Internet, digital, computadores, plataformas digitais, videoconferências, podcasts, smartphones, Messenger, WhatsApp (...) revolucionaram os modos de comunicar, de interagir, de investigar, de aprender, de avaliar e de decidir. O professor pode ter na plataforma ou mesmo no computador o retrato fiel e atual do aluno e do seu histórico, com as suas atividades e trabalhos, as suas motivações e o sentido da procura e da descoberta. Neste ponto, o sistema educativo tem de seguir os passos do SNS.

Onde fica aqui a sala de aula? Repetindo Nóvoa, “o melhor professor não é o que mais ensina, mas o que mais faz aprender”. O aprender é onde e quando um homem quiser. O Covid19, neste ponto, foi uma experiência enriquecedora. Terminei com Sebastião da Gama: “a aula acontece” com as circunstâncias do momento (citações de memória). Nada garante que haja aulas no futuro.

Diário as beiras 2021.08.05

8. Nomadismo dos professores

Lembram-se do “conto” *Les Étoiles*, de Alphonse Daudet³, afinal uma das suas *Lettres de mon Moulin*? Uma maravilha de doçura e poesia. Retrata um fenómeno de transumância entre a planície e a montanha, pela necessidade de ir ao encontro de pastos verdejantes para os rebanhos, num cenário onde a pureza dos sentimentos afasta e anula tentações perversas. Passa-se na Provença, sul de França, mas nós temos cenários e fenómenos parecidos na Serra da Estrela e planícies circundantes, onde se

³ <https://www.maison-alphonse-daudet.fr/les-lettres-de-mon-moulin/les-%C3%A9toiles/>

produz um dos mais famosos queijos do mundo, o da Serra da Estrela. Todos temos um motivo de orgulho deste país, o pior é o resto.

No sul de Angola, província da Huíla, o nomadismo atinge maiores proporções com povoações a mudarem de geografia em massa, incluindo as crianças das escolas e respetivos professores. Foi aqui que conheci os primeiros professores nómadas. Nos campos de refugiados também existem escolas deslocadas, como pude observar um pouco a norte de Luanda há uns anos atrás. A escola acontece onde haja crianças que precisam de aprender. Nem sempre nas circunstâncias mais favoráveis.

Há milhões de refugiados por esse mundo fora, em situações trágicas de sobrevivência, mas onde muitas vezes os problemas da escola e das aprendizagens têm o seu espaço. O fenómeno de nomadismo docente porventura mais trágico e penoso é o que acontece em Portugal, porque é um nomadismo contranatura, absolutamente desnecessário, contraproducente e envolvendo separações trágicas de famílias, de pais e filhos, com sacrifícios de todo o tipo, nomeadamente financeiros.

Esta é uma das vertentes mais tristes, para não dizer vergonhosas, como consequência de um centralismo ridículo, em que estão em sintonia o governo, o ministério da educação e os sindicatos, todos pondo em causa a autonomia e as competências das escolas e dos próprios professores, considerados incapazes de gerir com isenção e honestidade o recrutamento e a colocação dos profissionais da educação.

Mais grave: se os professores sofrem na pele sacrifícios incalculáveis e incontáveis, os alunos, as crianças e jovens deste país, sofrem a transumância de modo particular, pela descontinuidade da ação docente, pelo absentismo repetido, pela relação instável com os seus professores, cada ano interrompida, por vezes por longos períodos e com graves reflexos nas aprendizagens. A relação professor/aluno, a chave mais preciosa para o sucesso, deixa de abrir para fechar portas.

Os professores são porventura a classe profissional mais sacrificada neste país, arrastando com eles as crianças que era suposto acompanharem, mas que abandonam ao sabor da burocracia, a “ciência oculta” mais cultivada nos bastidores da educação em Portugal. Que pena, tanta gente a encher a boca com a escola pública e a ultrajá-la desta maneira. Que pena, se tenho de usar esta linguagem num quadro de análise que desejaria pacífico. Mas quem pode sufocar este grito de revolta?

9. Novo Ministro, Esperança Renovada

Um novo ministro é sempre uma nova esperança, e mais ainda quando é um especialista das ciências da educação com um respeitável know how no mundo das escolas.

Nos meus 60 anos de profissão conheci muitos ministros. Excelentes alguns, outros meros comissários políticos para a educação, outros ainda que foram nomeados por engano.

Tiveram todos um denominador comum: nenhum conseguiu inverter a lógica centralista e burocrática do ministério da educação, nenhum confiou suficientemente nos professores e nos pais para uma gestão autónoma e responsável das escolas, nenhum conseguiu construir a escola de todos e para todos num verdadeiro clima de igualdade, de inclusão e de qualidade. O défice continua enorme e tende a aumentar.

Veiga Simão, apesar do tempo e das circunstâncias, deu talvez os passos mais destemidos, ao sair da escolaridade mínima para a escolaridade de longa duração e ao expandir as universidades públicas para além de Coimbra, Lisboa e Porto, contra o monopólio e a resistência que enfrentou com grande coragem. Aveiro, Braga, Évora, Beira Interior, Faro, foram algumas das respostas que contiveram a avalanche de universidades privadas que, salvo honrosas exceções, comprometeram o nível e dignidade do ensino superior.

Alguns ministros tiveram boas ideias e bons planos de mudança, mas não conseguiram demolir o “monstro”, leia-se ministério, que se vai mudando de esquina em esquina, mas leva consigo toda a bagagem herdada ao longo de séculos e mais aquela que acrescentou. Um baú cheio de antiguidades e memórias dos nossos bisavós. O ministério da educação que ainda temos é uma aberração, não pelas pessoas que aí trabalham e dão o seu melhor, muitas exemplares, mas pelo modelo organizacional centralista e vertical, pelo gigantismo que estagna e estrangula qualquer iniciativa local, que retira aos pais, aos professores e aos alunos toda a iniciativa, que anula toda a hipótese de participação dos principais atores das escolas na condução dos seus próprios destinos. O nosso ME herdou um instinto paralítico, paralisa tudo o que está à sua volta, com a pressão e aval de forças que agem de fora para dentro do ME. Forças ultrapassadas e anquilosantes que não vejo nos países democráticos desenvolvidos. Os

alegados defensores dos professores podem ser lobos com pele de cordeiros. O ME tem de ser firme na defesa da qualidade das escolas e de quem a promove.

Hoje, a imagem mais degradante que emana do ME tem a ver com o desprezo e desprestígio dos professores, uma classe minada e gasta por muitos fatores, mas onde se salienta um genocídio de talentos, de vocações, de entregas, de profissionalismo, que morrem com a extradição para fora das suas áreas de residência, das suas casas, das suas famílias, dos seus filhos, todos votados ao abandono. Famílias desfeitas, filhos “órfãos”, pais idosos assistindo ao desmoronar da própria família e sofrendo um envelhecimento sem qualidade e sobretudo sem tranquilidade de espírito. Exagero? Ponham-se na pele de um casal de professores de Viseu com dois filhos de 2 e 4 anos, com os pais a caminhar para a idade da doença e da invalidez, ela colocada em Bragança e ele em Portimão, cada um tendo de garantir residência provisória por não terem futuro previsível, cada um tendo de fazer centenas de quilómetros para ver os filhos e os pais de fugida, com os salários insuficientes para fazer face a esta vida de andarilho. Haverá maior castigo? Os nossos tribunais, se lhes faltarem ideias para condenar os maiores criminosos, basta nomeá-los professores.

O atual ministro conhece bem o problema e parece determinado a resolvê-lo. A única maneira de resolver bem é passar a colocação dos professores para a esfera de competências das escolas. Tudo o que possa ser resolvido nas escolas é aí a sede própria. Medo do compadrio e das pressões partidárias? Há países onde um CD que recrute um professor por razões de compadrio, de partido ou outros interesses privados, é automaticamente despedido. Em Portugal o problema é melindroso porque o exemplo vem de cima. Uma grande parte do pessoal dos gabinetes ministeriais, da administração pública e das autarquias são familiares dos dirigentes ou membros do respetivo partido.

Há países onde a equipa do ME e respetivos serviços se limita a 3 ou 4 dezenas de pessoas, ou menos, porque são delegadas nas escolas todas as competências que aí podem ser geridas com melhor conhecimento das necessidades concretas. Há uns anos atrás, os serviços centrais e desconcentrados do ME ultrapassavam as 10 mil pessoas. Muitos dos “funcionários” que temos a mais são professores, davam bom jeito nas escolas. Com esta massa de administrativos concentrados no ME, as escolas perderam a iniciativa, todas as decisões são tomadas a montante. As escolas têm de pedir autorização para tudo, até para cumprir a lei. Quem manda é quem está no seu gabinete

em Lisboa muitas vezes com total desconhecimento das situações concretas das escolas e de quem aí trabalha.

Não se afigura fácil a tarefa do novo ministro. Espero que tenha a mesma coragem e os apoios que teve Veiga Simão para combater o monopólio das universidades. Espero que seja o novo ministro a conseguir a libertação dos professores agrilhoados e a dar-lhes o conforto de exercer uma profissão tão desafiante e gratificante. Ainda há quem seja professor por vocação. Por quanto tempo?

Inédito. 2022.05.23

10. A educação no olho do furacão

Nós, profissionais da educação e das ciências da educação, sentimos a responsabilidade de pensar a escola, a sua organização e funcionamento. E não faltam teorias nem modelos para as boas escolas, as escolas eficazes, com os melhores resultados. Mas pensamos muito à volta do nosso umbigo, vemos quem habita a escola e quem está à sua volta e nem sempre enxergamos os interesses que escapam ao nosso campo de visão. Vemos crianças e jovens que precisam de aprender, os pais e as suas circunstâncias no mundo do trabalho, os professores, e raramente vamos mais além.

A “Educação Para Todos” transformou a escola no espaço que atrai mais pessoas, que é passagem obrigatória de toda a população mundial. Logo, tornou-se o universo de negócios mais apetecível, na faixa etária mais moldável e adaptável ao mercado global. É um mercado com muitos biliões de pessoas, alunos, professores, técnicos, assistentes e, por inerência, os pais. A indústria dos livros cede espaço ao mundo das tecnologias, negócio rentável em si e que induz mil outros produtos de consumo. O mesmo canal que nos leva a informação e o conhecimento, leva também o “vírus” para induzir a necessidade de comprar e para contagiar e apresar o consumidor. As grandes marcas, indústrias e empresas como a Amazon, a Apple, a Spotify, a Nike, a Google, e tantas outras, não pedem autorização para entrar nas nossas casas e definir e explorar as nossas necessidades. Nós precisamos o que eles querem vender. Onde nós vemos alunos e professores, eles veem consumidores. Onde nós pensamos educação eles pensam marketing, com meios e quadros altamente especializados. O espaço da educação e do saber é o mesmo espaço que forma e molda os grandes consumidores. A pandemia deu saúde a este espaço.

Quanto custa e quanto vale um vírus, inventado ou de geração espontânea? Em três anos o coronavírus gerou o maior mercado mundial, o maior investimento global, onde muitos morrem, mas onde muitos engordam. Nada acontece por acaso e sem consequências. O mercado da educação contém os mesmos ingredientes. Se o coronavírus virou o mundo do avesso no campo da medicina e dos sistemas de saúde, o mesmo vírus pode ter o mesmo efeito no mundo da educação. O negócio da educação pode render tanto como o da saúde. Não importa se os consumidores pobres, num e noutro caso, ficam sempre de fora. O mundo é de quem paga.

Nós, educadores, pensamos que a escola-edifício nunca fechará porque é o melhor espaço para a socialização. A verdade é que, mais forte do que isso, é a necessidade de os pais se libertarem da guarda dos filhos para poderem trabalhar e de os empresários poderem contar com os seus trabalhadores sem o empecilho dos filhos. A atual contingência da pandemia pode ter sido uma estratégia muito bem pensada para levar o computador e o telemóvel a cada criança, veículos indispensáveis da educação digital e dos programas que ensinam a pensar como eles querem que toda a gente pense. A escola-edifício mantém toda a atualidade, mas temos novos atores e novos fatores de produção. A grande crise e o abandono dos professores alargam o espaço do digital, podendo, com menos professores, levar a “mensagem” a um universo muito mais alargado de crianças e jovens. Um PC ou um robô custam menos que um professor e são mais fiáveis e eficazes na área do marketing.

Muitos veem no digital a ameaça global que produzirá a desumanização da educação, o esvaziamento da escola dos valores e princípios que ameaça a liberdade e a democracia e que levará à substituição dos professores por robôs. A ameaça é real. A desvalorização dos professores não acontece por acaso e favorece esta evolução. As crianças e jovens do século XXI sentirão maior atração pelos robôs da sua geração do que pelos professores formados no século passado.

Nós, profissionais da educação e das ciências da educação, temos o pensamento centrado nas crianças, nos jovens e nos professores. Mas tem mais peso o negócio que gera muitos milhões. Os computadores já aí estão e bem. Os robôs estão a ser “meticulosamente” configurados para entrar em ação onde primeiro faltem os professores.

11. Contradições na educação

Há uns anos atrás, ainda no tempo dos liceus, um empresário da educação, francês, ligado a uma rede internacional de escolas privadas, inquiriu-me sobre a oportunidade de construir uma escola dessa rede em Coimbra. A minha reação não lhe foi favorável, já havia três liceus e duas escolas técnicas, vários colégios privados, não me parecia que houvesse espaço para uma nova grande escola. Ingenuidade minha. O argumento dele era simples: se eu construir em Coimbra uma escola melhor do que todas as que existem, a minha escola enche captando alunos das outras escolas. Não construiu em Coimbra, continuou a construir noutras cidades por esse mundo fora.

A qualidade é o fator determinante para atrair alunos e professores, tudo se liga. As ideologias de esquerda, que enfatizam o Estado como “pai protetor”, apostam tudo na escola pública; os regimes liberais e conservadores, sempre confiantes na sociedade civil, privilegiam a escola privada, reconhecendo aos pais o direito de escolher. E volto à qualidade. Se o Estado construir uma escola pública de alta qualidade, bem adaptada às necessidades das famílias e às características dos alunos, o espaço da escola privada é mínimo. Os países nórdicos são um bom exemplo. Na Europa, a única exceção a esta regra será a Holanda.

O PS e o seu governo da geringonça definiram a escola pública como referência universal que justificou o fim do financiamento às escolas privadas. Se esse financiamento tivesse sido investido na qualidade das escolas públicas, na formação e rejuvenescimento das classes docentes, nas competências digitais de alunos e professores, na digitalização do sistema educativo e, acima de tudo, na construção de uma escola para o século em que vivemos, com a inclusão efetiva de todos os alunos, se a escola pública fosse de facto o ninho protetor de todas as crianças, o lugar onde mais gostam de estar e de conviver, a batalha estaria ganha.

Na verdade, fez-se o contrário de tudo isto. O ministério da educação apagou-se, sem respostas para nada, com promessas por cumprir; os professores foram votados ao esquecimento e ao abandono, os alunos entregues às fragilidades das famílias e a carências incompatíveis com o sucesso escolar e pessoal. O governo da geringonça apregoa a escola pública, mas elege a cada dia a escola privada como a salvação de quem tem meios para a frequentar. Quem não tem fica para trás, votado ao esquecimento, no salve-se quem puder.

Um povo que não se educa, não produz, não tem qualidade de vida, gera índices de criminalidade ainda mais elevados. Este é o ponto em que ainda estamos. Esperemos por dias melhores.

diário as beiras | 2021.08.05

12. A deslocalização da qualidade na educação

Eu fiz o Liceu em Castelo Branco. Na minha geração foram muito poucos os que tiveram este privilégio. Havia apenas um Liceu por distrito e só entrava quem passasse no filtro do exame de admissão e tivesse meios para pagar. Os meninos pobres, ou iam para os seminários, ou para os colégios privados, ou simplesmente para as profissões manuais.

Os professores do Liceu eram licenciados e tinham passado por um crivo de seleção e formação altamente exigentes, por um estágio de dois anos nos Liceus Normais e o Exame de Estado por um júri nacional, presidido por um professor catedrático da respetiva área. Os professores dos colégios, sem estes requisitos, não tinham colocação nos liceus.

O Liceu era então a escola de elite para as elites, era a escola de qualidade que permitia o acesso à universidade e preparava para os quadros da administração do estado e das empresas. Os professores do Liceu eram pessoas de prestígio e elevado estatuto social.

Foi a seguir ao 25 de Abril que se fez a deslocalização da qualidade dos liceus para os colégios privados, com destaque para as escolas católicas. É aí que os pais encontram hoje a estabilidade e o atendimento compatível com os altos cargos no Estado ou nas empresas. É aí que estão ao abrigo das turbulências de todo o tipo que afetam as escolas públicas, como o saltitar dos professores de escola em escola, de norte a sul, sem chegar a conhecer os alunos. É às escolas privadas que a classe política e a classe económica de topo confiam os seus filhos. As elites dos liceus transferiram-se para os colégios.

Os resultados escolares, com os seus rankings e o impacto na comunicação social, favorecem esta hierarquização. Curiosamente os partidos no poder apontam o dedo às escolas privadas como se fossem elas a definir e a conduzir as políticas que geraram esta situação. O governo continua a negar às escolas públicas e aos professores as margens de autonomia do setor privado, degradou por completo o prestígio, a atratividade e as

condições de vida dos professores da escola pública e os resultados estão à vista: as grandes desigualdades acentuaram-se ainda mais entre público e privado, entre pobres e ricos. Tudo obra deste governo e do ME.

A pandemia, a ferida que pôs a nu a pobreza e fragilidade dos serviços públicos, mostrou bem como as crianças e jovens do privado prosseguiram tranquilamente as suas aprendizagens, com todos os meios para o ensino à distância, enquanto as crianças pobres ficaram órfãs e abandonadas, longe da escola e dos amigos. Quem mais sofreu o confinamento foram as mesmas crianças de sempre, marcadas por todas as carências que bem conhecemos, privadas do único mundo onde ainda tinham alguma qualidade de vida: a escola. As crianças do privado mantiveram online as atividades escolares, o convívio com colegas e amigos. Foi bem visível o desconforto do governo quando quis retirar ao ensino privado a ação educativa que não pôde manter no setor público.

Coincidindo no tempo com a pandemia, vieram os biliões do PRR, a bandeira do governo para se promover e prometer fazer tudo o que devia ter feito e não fez até agora. O foco vai para o SNS, que vê os seus profissionais exaustos a emigrar para os serviços privados e para os países vizinhos. A Educação continua ignorada e adiada, mesmo com abalos tão profundos como a Saúde, e igualmente confrontada com a fuga dos profissionais. Aqui não se vê a mesma profusão de biliões. No SNS contam-se os mortos dia após dia e isso choca; a exclusão e o abandono escolar, que sempre fizeram parte do ethos da escola pública, não têm visibilidade e podem adiar-se para depois dos biliões. A inclusão continua uma miragem.

Os liceus da minha geração não absorviam mais de 10% das crianças e jovens deste segmento etário, os mesmos 10% que hoje habitam os colégios. Não deixa de ser curiosa a coincidência. Salazar limitou e concentrou a elite no Liceu. O atual governo retoma a mesma fórmula, mas invertida: concentra a elite nos colégios e reserva a escola pública obrigatória para o povo que não pode pagar os colégios. As crianças desfavorecidas são duplamente penalizadas: foram impedidas de frequentar escolas privadas e não lhes dão os meios para uma escola de qualidade no ensino público.

Um país pobre é sempre o resultado de um grave défice na educação. Os nossos altos índices de pobreza são diretamente proporcionais aos baixos índices de escolaridade ao longo de séculos. O 25 de Abril trouxe a liberdade e a escola para todos. Só quem viveu e sofreu o fascismo tem a verdadeira dimensão destas conquistas. Mas

o sonho da igualdade que ouvimos e cantamos na “Grândola Vila Morena” continua como dantes. A pobreza continua e as desigualdades aprofundam-se. Os biliões não chegam para sarar as feridas quanto mais para construir a prosperidade.

A educação é o motor do desenvolvimento. Frase gasta de tanto repetida, mas é um motor velho, de baixa cilindrada, e não tem a energia necessária para fazer andar a carruagem.

As eleições batem à porta. Pode ser a porta de entrada num novo ano e num novo ciclo, onde a EDUCAÇÃO não continue a ser a lâmpada que se fundiu, mas sim a luz que ilumine todos os portugueses no caminho da prosperidade.

Diário as beiras 2022.01.20

13. A escola só é boa e eficaz se os alunos e os professores se sentirem felizes no seu espaço e na sua ação

Os alunos não devem gostar da escola só porque é aí que estão os seus amigos, porque é aí que brincam e se divertem. Isso é muito importante, mas têm também de gostar de aprender e de sentir que aquilo que aprendem faz sentido.

Os professores têm de sentir a escola, não apenas como o espaço onde têm um salário, nem como uma missão penosa e de sacrifício, mas como o desafio mais gratificante de ajudar pessoas a crescer e a serem úteis e felizes.

Os alunos e professores têm de sentir que são atores e não apenas “paus mandados” a fazer o que os outros mandam e obrigam que se faça. A escola tem de ter sentido e os seus atores devem de senti-la como a sua casa. o seu habitat natural.

2022.02.18

14. O Menina

Um dia o meu professor primário, ouvindo as sonoridades das minhas doces palavras em plena sala de aula e perante os 52 alunos da turma, exclamou: “oh rapaz, pareces uma menina a falar”. Risada, galhofa, piadolas, tudo foi espontâneo e imediato e o resultado foi a alcunha que dá título a este texto. Daí em diante, e durante os quatro anos da primária, passei a ser o Menina.

O importante neste episódio é analisar e interpretar as consequências no âmbito do desenvolvimento da personalidade, dos sentimentos e comportamentos que esta alcunha pode gerar numa criança de sete anos. A primeira limitação desta análise advém do facto de que ninguém é bom juiz em causa própria, com a agravante de que a minha cultura na área da psicologia é uma brisa ligeira no universo da pedagogia. Mas tenho uma grande vantagem: fui eu que vivi e sofri a humilhação e serei porventura um testemunho importante na área dos sentimentos que ficaram bem vivos na memória.

Durante os quatro anos da primária tornei-me uma espécie de touro à solta, investindo contra tudo e contra todos, passe o exagero, pela necessidade de demonstrar que não era a pera doce da alcunha, mas antes uma criança cheia de força, de capacidade e de iniciativa para enfrentar todos os da minha classe. Verdade que tinha uma condição física privilegiada e sentia-me o mais rápido nas corridas com o arco, a mergulhar e a nadar nos poços fundos e nas ribeiras e açudes, mas sobretudo, nas lutas corpo a corpo, deitava o adversário ao chão num instante.

Entrei no liceu ainda com esta necessidade de afirmação, embora a alcunha tenha ficado morta e enterrada na escola da aldeia. O pátio de recreio é sempre um lugar de convívio, nem sempre pacífico, aqui e ali surgem pequenas querelas e confrontos. Um dia, logo no primeiro ano, um gabiru muito urbano e bem vestido meteu-se comigo já nem sei como nem porquê, mas levou dois estalos e um pontapé e fugiu a correr não sei para onde. Mas apareceu com um grandalhão apontando para mim como o criminoso que o tinha desfeitoado. Percebi que era o farromba do pátio do primeiro e segundo ciclos, o proclamado líder da miudagem. Aproximou-se sorrindo e confiante: “foi isto que te bateu?” Avançou para mim, mas com uma rasteira e um empurrão ficou estendido no chão e com a minha bota poisada na sua cara. Larguei-o, levantou-se e, hesitante, avançou para mim segunda vez: levou uma canelada, um murro no estômago e foi-se embora cabisbaixo. A partir daí, o líder era eu. Terá sido o Menina que gerou esta agressividade à flor da pele.

As duas aprendizagens que mais me marcaram no liceu, fundamentais na minha humanização e socialização, não tiveram nada a ver com disciplinas, matérias, manuais, exames, nada disso: a primeira teve a ver com o desporto organizado, com os jogos de equipa, com o espírito de grupo, o sentido da cooperação implícita neste tipo de jogos. Percebi aqui, por experiência, que o grupo era mais importante que o eu e que o meu

esforço de nada valia se não respondesse aos objetivos do grupo; a segunda aprendizagem ocorreu no quarto ano, quando fui integrado numa turma mista que se repetiu até ao fim do 7º ano. Foi aí que aprendi o género, o feminino, o verdadeiro mundo das meninas. Até ao 4º ano, sempre estiveram num mundo à parte, de tal modo que nunca tive nenhuma relação de proximidade nem mesmo com as que vieram comigo da primária. Hoje até me arrepia, as amizades que podia ter feito e não fiz, mas a “boa pedagogia” de então impedia a socialização e cultura de género desde a infância, muitas vezes até à universidade. Raparigas e rapazes pertenciam a mundos diferentes.

O desporto foi uma paixão de infância que permanece até hoje. As destrezas físicas, o exercício do corpo e dos músculos são importantes para a saúde e o equilíbrio global e o liceu foi uma excelente escola de atletismo, ao mesmo tempo que me proporcionou altas performances no salto à vara, no tiro e na equitação, em parcerias com os estabelecimentos militares. Mas os jogos de equipa, voleibol e futebol, foram determinantes para passar do eu ao nós.

Numa turma de rapazes e raparigas a alcunha de Menina não teria sentido. O seu sucesso como alcunha foi a expressão do machismo de então, de um professor machista e de crianças educadas na cultura machista. As meninas ao tempo não jogavam futebol, não andavam de bicicleta, não iam nadar nas ribeiras, não se esmurravam por tudo e por nada, quando muito puxavam-se os cabelos sempre compridos. Foi neste mundo feminino que me senti diminuído na altura. A aprendizagem do feminino e a cultura de género foram o resultado da educação mista na fase da adolescência e da juventude. A partir daqui as minhas amizades deixaram de ter género. Ainda há países e escolas que advogam a educação segregada, invocando que os ciclos de desenvolvimento são diferentes nos rapazes e nas raparigas. A minha experiência de educando e a minha cultura de pedagogo dizem-me que são visões distorcidas da cultura de género e dos caminhos da pedagogia.

diário as beiras | 2022.05.05

15. O Mário capado

Há mistérios que o senso comum não sabe explicar. Muitas vezes nem mesmo a ciência. O primeiro mistério do meu primo Mário é a sua alcunha. Porquê o “capado” se nunca foi submetido a nenhuma cirurgia para castração? O segundo mistério é que

nunca pôde ter filhos biológicos. Tentou, fez exames médicos, mas nunca conseguiu. O único filho que teve foi adotado. Mas há outros mistérios por explicar.

O Mário era meu primo direito, nasceu precisamente um mês depois de mim. Batizados no mesmo dia e à mesma hora, os pais de um foram os padrinhos do outro. As nossas casas ficavam frente a frente na mesma rua, podíamos falar de uma varanda para a outra. Crescemos juntos, partilhando tudo, mas sobretudo o convívio permanente entre a casa dele e a minha. Era filho único, passava mais tempo comigo e com os meus irmãos na nossa casa, o seu refúgio para fugir à solidão. Aos sete anos entramos os dois na escola, a cem metros de casa. Quando toda a aldeia se conhece, a escola nunca é um ambiente estranho ou agreste. Estamos aí com os nossos irmãos, primos e amigos da rua e das brincadeiras próprias das crianças. A rua foi o nosso jardim de infância da socialização e a escola o ponto de encontro comum.

O Mário entrou feliz na escola e tudo corria dentro da normalidade entre nós, familiares e amigos, na sala e nos recreios, tínhamos laços anteriores à escola que nos uniam e protegiam. Mas a boa escola que tínhamos não era perfeita. Um dia, não sei como nem porquê, o Mário levantou-se da sua carteira e foi direito à mesa do professor, que o olhou de frente, observando o seu andar, e exclamou com o seu vozeirão que chamou a atenção das 52 crianças na sala: oh rapaz, parece que estás capado! Toda a turma riu à gargalhada, exceto o Mário, enxovalhado e magoado até às lágrimas. Eu, quase “irmão-gémeo”, não achei piada nenhuma e, vendo-o chorar, chorei com ele a sua mágoa. Foi o seu segundo baptismo, ali mesmo, e o segundo “padrinho” foi o próprio professor. O pior é que a história não acaba aqui. Na sala ao lado estavam 50 meninas e no recreio seguinte todas ouviram o episódio do Mário capado. Foi assim que ficou a ser conhecido em toda a aldeia.

A partir daqui o Mário foi outro. A sua autoconfiança ficou destruída, a sua autoimagem abalada. A criança alegre e feliz, sempre sorridente, tornou-se um menino triste, sempre dependente de lideranças alheias, muito particularmente de mim, o familiar e amigo mais próximo. Na minha ingenuidade infantil, eu senti que o Mário precisava da minha confiança e do meu apoio e a nossa ligação tornou-se ainda mais forte e continuou no liceu, em Castelo Branco. Só aqui, longe da aldeia e sem o estigma da alcunha, começou a libertar-se do seu complexo, que apesar de tudo terá deixado as suas marcas.

Naquele tempo, não havia turmas mistas, rapazes e raparigas eram educados separadamente. Foi assim na primária, continuou assim no liceu. Algumas das meninas da escola da aldeia vieram frequentar o mesmo liceu, mas não ficou qualquer vínculo. Cruzávamo-nos nos corredores do liceu ou nas ruas da cidade, mas ignorávamo-nos mutuamente. Nem sequer um cumprimento ou saudação.

No meu quarto ano fui integrado estranhamente, vá-se lá saber porquê, numa turma mista. Foi o início de uma longa aprendizagem no feminino, num tempo em que as escolas e as turmas começaram a ser geridas por uma percentagem crescente de mulheres e os homens começaram a desaparecer da profissão docente. Pude aprender longamente, por experiência vivida, que as desigualdades de género são um absurdo, e aprendi igualmente a lidar com raparigas e mulheres ao longo dos anos sem o menor constrangimento. O meu primo Mário, infelizmente, continuou sempre em turmas só de rapazes e aproximámo-nos da maioria sem que alguma vez lhe tenha notado interesse ou aproximação ao sexo oposto. Para o meu primo, o feminino continuou tabu porque para ele era um mundo desconhecido. Separámo-nos por esta altura, ele empregou-se em Lisboa e eu rumei a Coimbra.

Encontrávamo-nos raramente e nunca dei conta de aproximações do Mário a encontros com mulheres. Até que um dia apareceu casado com uma colega de trabalho e concluí que o Mário não conquistou, mas foi conquistado. E fiquei feliz. Afinal o Mário tinha toda a vocação para ser pai e fez tudo para ser, mas, mistério, não pôde. Nunca conseguiu ter filhos biológicos, adotou, em desespero de causa, um menino que criou com toda a dedicação e carinho, mas voltou o fantasma da sua alcunha de infância. Que relação, que consequências poderá ter tido a humilhação da alcunha na incapacidade para procriar? E que relação com a sua morte precoce, com o filho adotivo ainda em fase de crescimento? Mistérios que subsistem e ainda pesam. Hoje serão raros os docentes com esta mentalidade. Mas fica uma lição que não podemos esquecer: tudo o que o professor diga aos seus alunos tem de ser para construir pontes e não para as destruir. Uma “boca” infeliz pode ter consequências graves.

diário as beiras | 2022.04.14

16. A guerra na escola

Inquietou-me sobremaneira o livro de Margaret MacMillan sobre a guerra (*War: How conflict shaped us*. 2020, New York: Random House). Com a autoridade que lhe confere o seu estatuto de investigadora e professora de história internacional nas Universidades de Oxford, onde se doutorou, e de Toronto, MacMillan incomoda-nos logo no título - Como é que o conflito nos formatou? E acrescenta: “O instinto para lutar pode ser inato na natureza humana, mas a guerra — a violência organizada — vem com a sociedade organizada”.

A guerra e os conflitos, segundo a autora, fazem parte da natureza humana e são muito anteriores à apropriação dos meios de produção e dos jogos de interesses inerentes. Cadáveres conservados no gelo desde há milhões de anos mostram que as pessoas morreram de morte violenta. Mas o pior é que o ser humano não é hoje melhor do que foi na sua origem. David Grossman, escritor israelita, lamentou, no dia em que entrou em vigor o cessar fogo entre Israel e o Hamas na Faixa de Gaza: “Nunca tinha visto tanta violência e brutalidade entre judeus e árabes”. Em apenas 10 dias, a guerra fez cerca de 250 mortos e 2000 feridos (*Expresso*, 21.5.2021). As mortes violentas a que assistimos em cada dia, aqui e em todo o mundo, seriam impossíveis de enumerar.

Citando Svetlana Alexievich (*The Unwomanly Face of War*) MacMillan afirma que a Guerra permanece um dos principais mistérios, ao mesmo tempo que a considera a mais organizada de todas as atividades do ser humano, mobilizando infindáveis exércitos, forças militarizadas e recursos de valor incalculável. Um mistério que envolve o que existe de mais vil e de mais nobre, com a celebração dos heróis que mais mataram ao longo dos tempos e que permanecem em estátuas e nomes de ruas como símbolo da nação: o hino nacional é um bom exemplo. O diploma militar autoriza a matar legalmente.

MacMillan mostra que os estados modernos são o resultado de guerras que por vezes duraram séculos. É a guerra que muda o rumo da história, o que dá sentido à sua pergunta: “A paz é uma aberração?” Para Grossman, “Quem defende a paz é visto como um lunático” (*Expresso*, 17.10.2020). Face a estes testemunhos, a teoria de Rousseau, ao defender que o homem nasce bom, a sociedade é que o torna mau, parece não ter consistência. O homem é mau por natureza e a sociedade e os estados têm como primeira prioridade organizarem-se para fazer a guerra.

O mundo da escola é geralmente um espaço seguro e tranquilo, mas não muda a natureza das pessoas. Se gastamos rios de dinheiro para fazer a guerra, podemos igualmente investir para garantir a paz. A indisciplina, o conflito, a violência e o bullying não são mais do que a natureza humana a funcionar no seu normal. A escola sem conflitos é uma pura abstração.

O atropelamento recente de uma criança no Seixal, vítima de bullying movido por crianças da sua comunidade, foi mais um alerta para mostrar que a escola não pode ser apenas um lugar onde se entopem as cabeças das crianças com conhecimentos mal digeridos, tem de ser também um espaço de diálogo, de reflexão, de análise dos problemas reais com que nos confrontamos, o que nos impõe uma análise mais séria dos grandes objetivos e funções da educação e do papel da escola nesta área tão sensível.

No último quartel do século passado, a UNESCO definiu as quatro grandes prioridades: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver com os outros. Esta orientação ecoou forte no ME e chegou aos centros de formação e às escolas, traduzida na fórmula mais conhecida: conhecimentos, competências, atitudes e valores. Tudo tão claramente definido, o que é que falhou? O que falhou é que a escola fica presa apenas no primeiro nível definido pela UNESCO: o nível do aprender a conhecer. O ME abdicou de educar.

As crianças do Seixal são criminosas? Não, são apenas vítimas do ministério e da escola que têm. O sistema de avaliação arcaico dirigido apenas ao conhecer, numa competição doentia, esvazia a escola do que deveria ser a sua primeira preocupação: educar a ser e a conviver com os outros. A educação não sai nos exames e por isso não tem espaço na escola. Este sistema de avaliação é incompatível com um clima de escola saudável, onde não haja espaço para conflitos, para a indisciplina, a violência e o bullying. As crianças merecem este esforço para trazer a educação e a escola para o século XXI.

diário as beiras | 2021.06.10

17. Cidadania e Democracia no Reino da Hipocrisia

A generalidade dos países democráticos inscreve a Cidadania e a Democracia nos seus programas escolares. Num breve relance sobre a Cidadania na escola no Reino

Unido, França, Finlândia, Canadá, Espanha, verificamos que o grande relevo vai para o objetivo central, a Democracia, a organização política e administrativa, os órgãos do poder, os direitos humanos em geral e as questões emergentes que ameaçam a vida no planeta e o futuro das crianças e jovens. Na verdade, é o seu futuro que está em causa.

Em Portugal, os contornos da Cidadania e Desenvolvimento aparecem desenhados no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, integrados no currículo dos ensinos básico e secundário. Num diploma que me deixa muitas reservas, o quadro global que situa a Cidadania está em sintonia com as orientações dos referidos países e reúne todas as condições para ser aceite por todos, pais, alunos, escolas, professores, porque se inspira nos princípios da participação, do diálogo, da negociação, da autonomia, abrindo a porta a que cada criança ou jovem construam o próprio projeto de Cidadania, sem riscos de ferir os seus sentimentos ou sensibilidades e sem invadir a sua intimidade ou privacidade. O Preâmbulo e os Artigos 4º e 15º, abrem espaços para a liberdade e iniciativa de cada um, no âmbito das grandes questões que envolvem a Democracia, os Direitos Humanos e os sérios problemas que nos batem à porta.

No Preâmbulo pode ler-se: “O programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas”; “Uma escola inclusiva implica que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos seus alunos”; “é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente”; “considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores”; “desafiam-se as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem dispor de maior flexibilidade na gestão curricular; implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento; rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos; apostar na dinamização do trabalho de projeto, valorizando o papel dos alunos enquanto autores; conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio. A apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola”.

O Artigo 4.º (Princípios orientadores) reafirma a autonomia curricular, a escola inclusiva, a igualdade, não discriminação, flexibilidade e personalização como respostas à heterogeneidade dos alunos; os professores como agentes principais do desenvolvimento do currículo; o envolvimento dos alunos e pais na identificação das opções curriculares da escola; a valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno.

No âmbito da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (Artigo 15º), cabe a cada escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania, definindo os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade. A escola decide a forma como implementa a componente de Cidadania e Desenvolvimento no ensino secundário.

Face a este quadro legislativo, o que é que falhou recentemente numa Escola de Famalicão? Falhou a Cidadania, mas por parte dos órgãos do poder que não cumpriram o que legislaram, não respeitaram a autonomia, não souberam ouvir e acolher os pais e alunos, não permitiram que os alunos levassem por diante um projeto próprio.

Falhou a Democracia porque o Ministério e a Escola impuseram a ditadura da hierarquia e da burocracia.

Falhou a Pedagogia ao não centrar a educação nas Pessoas, marginalizadas e submetidas a um Ministério incapaz de cumprir o que legislou e impedindo a Escola de cumprir.

Falhou mais uma vez a tão proclamada Autonomia, chavão da retórica oficial, que se esgota nos discursos e não chega às escolas.

Venceram a Burocracia, a Hierarquia, o Centralismo Burocrático, que negam os valores da Democracia, afinal o objetivo e alvo da Cidadania, que querem impor pela força e não pela via da Educação.

Venceu também mais uma vez a Hipocrisia.

Diário As Beiras | 2022.01.20

18. Os surdos na escola

O povo surdo atingiu a maioria e afirma-se hoje como um povo livre, autónomo, com as suas línguas gestuais oficialmente reconhecidas, com quadros políticos e culturais altamente qualificados e conscientes do caminho percorrido e do

caminho a percorrer. No plano teórico e jurídico está plenamente reconhecido o estatuto de igualdade, no campo das práticas e no universo das escolas há muito caminho por percorrer. A herança é pesada porque foi construída ao longo de milénios assente em pressupostos falsos. A história trágica do povo surdo assenta num erro de diagnóstico grave, desde a mais remota antiguidade até quase aos nossos dias, que conduziu a um verdadeiro “holocausto” para as crianças surdas, cruelmente abatidas ou lançadas vivas para alimento dos cães ou das aves de rapina.

Este erro de diagnóstico grave determinou, em tempos mais recentes, que a educação dos surdos tenha recaído mais no campo da medicina e da deficiência do que nos campos da pedagogia ou das ciências da linguagem. Os surdos primitivos foram afortunados porque, está hoje comprovado, a primeira forma de comunicação humana não foi oral, mas gestual ou, como defendem alguns autores, a linguagem gestual acompanhada de sons foi evoluindo para uma comunicação oral, falada, acompanhada de gestos, tal como a temos hoje. A razão desta evolução é simples, a língua falada libertou as mãos e o corpo para o trabalho.

Limitando-me ao espaço português, o acolhimento, assistência e educação dos surdos, tudo foi obra de médicos e profissionais da saúde, na lógica da surdez como deficiência, “sobretudo a partir da direção e gestão da Casa Pia de Lisboa por António Aurélio da Costa Ferreira, médico e pedagogo, pioneiro da psicologia do desenvolvimento e da psicologia escolar, e do médico otorrinolaringologista Carlos Ary dos Santos”. Mas refiro também Bissaya Barreto, médico e cirurgião que criou o Instituto de Surdos-Mudos de Bencanta, Coimbra, que ainda tinha dos surdos uma visão “dantesca”; M. Gabriela Penha, “que desenvolveu com grande minúcia e abundante informação o modelo médico da educação dos surdos, quer na sua vertente clínica, quer no plano dos métodos e conteúdos de aprendizagem, que nos revelam até que ponto toda a educação dos surdos foi configurada pelos profissionais da saúde”; e António Pinho e Melo, médico audiolologista, o ideólogo mais visível do modelo patológico da surdez em Portugal.

Seria um erro grosseiro não reconhecer nem valorizar o contributo que todos prestaram ao acolhimento, assistência e educação dos surdos no nosso país na segunda metade do século passado, num tempo em que ainda estavam proibidos de frequentar escolas públicas. Os institutos de surdos, com grande implemento na década de 60,

foram as comunidades, os ninhos para a emergência das línguas gestuais. O mérito muito louvável destes pioneiros na educação das crianças surdas foi o de criar comunidades que desenvolveram uma língua própria adaptada às suas características sensoriais.

Este reconhecimento não apaga o erro de diagnóstico que desviou os surdos do seu caminho natural e que os martirizou com uma “pedagogia” absolutamente contrária à sua natureza, pondo em causa as suas aptidões para a aprendizagem e o seu estatuto de pessoas de pleno direito. Este erro tem atenuantes. Por um lado, a linguística só a partir da década de 70 é que descobriu e confirmou as línguas gestuais como verdadeiras línguas, com uma estrutura muito semelhante às línguas faladas, estando a maior diferença na natureza material dos sinais que utilizam: sinais sonoros na fala, sinais visuais nas línguas gestuais. Por outro lado, só a partir da década de 80 é que as línguas gestuais começaram a ser reconhecidas como línguas naturais e oficiais das comunidades surdas.

Se os surdos precisassem hoje de um atestado de maioridade e de inteligência superior bastaria lembrar que, apesar de terem sido sucessivamente proibidos de utilizar os gestos nas aulas e em muitos casos mesmo no exterior, a emergência das línguas gestuais em todas as comunidades de surdos conhecidas, escolares ou não, comprovam a primeira dimensão da condição humana, a capacidade para comunicar e para construir os códigos adequados para a linguagem, o instrumento de suporte para o conhecimento, o pensamento organizado, o raciocínio, em suma, as faculdades superiores do cérebro humano.

Os surdos já cumpriram o seu papel, o Estado ainda não. A Língua Gestual Portuguesa foi reconhecida pela Lei Constitucional nº 1/97, de 20 de setembro, e visa: “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e de igualdade de oportunidades”. Esta é a parte que falta cumprir. A escola ainda não é igual para surdos e ouvintes.

Citações entre aspas: Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola*. VN Gaia: Fundação Manuel Leão.

19. Os segredos da Djeva

Eu nasci num tempo e num espaço onde os cães se adotavam e se abatiam ao sabor das conveniências. Como se abatiam, à vista das crianças, todos os animais que se criavam para alimento da família. Hoje arrepio-me só de pensar em cenas a que assisti com a maior naturalidade, como se visse cortar uma fatia de queijo. Omito algumas crueldades chocantes, mas há uma que me marcou até hoje: o abate, a tiro, da Catita, a cadela da minha infância, quando se aproximava o momento de parir uma ninhada de cachorrinhos. Há imagens que magoam tanto que nunca esquecem. Horrível!

A aldeia ficou lá longe e nunca mais tive saudades de ter cães. Um belo dia, o meu filho mais velho, que frequentava os cursos de Inglês na Casa de Inglaterra, em Coimbra, apareceu em casa como uma cadelinha oferecida pela professora, que não encontrou outra forma de dar vida aos seus cachorrinhos que não a de os distribuir pelos alunos interessados. Chamou-lhe Tatcher, no alvor da sua ironia política, fez as delícias das irmãs, e os pais não tiveram coragem de desfazer este encanto. A gestão dos afetos nem sempre é transparente e teria sido um rude golpe impedir três crianças de saborear as delícias desta bonequinha animada que adoravam tratar e passear.

Um dia, em hora de aulas, a Tatcher foi à rua sozinha, zona de campos e jardins abertos, e não voltou. Percorremos toda a cidade, lançamos todos os alarmes, nunca mais foi vista. Seguiu-se um luto difícil de curar, até que, uns anos depois, a irmã mais nova apareceu com uma cadelinha dálmata na palma das mãos e, mais uma vez, se viveram os encantos da “bebé” de leite, disputando a vez de lhe dar o biberon. Chamaram-lhe Djeva, começou a crescer, sempre mimada, e descobrimos que não reagia aos sons. Podíamos gritar e assobiar que não dava conta de nada e concluímos que era surda profunda, provavelmente congénita.

Com o tempo tornou-se a minha primeira “professora” do mundo da surdez e da linguagem gestual (não confundir com língua gestual). Ela construiu o seu próprio código gestual para poder realizar as suas pretensões: batia e raspava com as patas nas portas para ir à varanda ou à rua, deitava-se junto à sua cama em posição de rastejar para lhe porem a manta por cima, sabia atrair as pessoas para a acompanhar aos sítios onde queria alguma coisa. Raramente ladrava, certamente porque não ouvia nem tinha a noção de que isso atraía a atenção das pessoas.

Toda a nossa comunicação se fazia com os olhos, e os gestos que fazíamos não eram muito diferentes daqueles que usamos mesmo entre pessoas. O dedo indicador esticado apontando o local para se deitar ou para onde devia ir, sinais para se aproximar, afastar, deitar, levantar, para indicar o local, aqui, ali, acolá. Quando saíamos para o campo ou para os bosques, corria e saltava, mas tinha sempre o cuidado de nunca nos perder de vista.

A Djeva tinha dois segredos que nunca soube explicar: sabia quando era domingo, o dia em que saíamos para os passeios no campo, nos jardins ou nos bosques. Logo de manhã ia deitar-se junto à porta da rua, pronta para sair; e tinha “um GPS na cabeça” que lhe permitia, fechada no alto do 3º andar, dar conta de quando me aproximava ao fundo do prédio, junto da garagem onde estacionava o carro, corria para a saída e raspava com as patas na porta até a abrirem para ir ter comigo.

A Djeva era uma cadela muito inteligente, com dotes, dons, capacidades difíceis de explicar. Parece que os surdos veem e sentem coisas que escapam aos ouvintes. A concentração da atenção, do foco, nos sentidos ao seu dispor, compensam e ultrapassam a falta do ouvido.

Precisámos de milénios para descobrir e entender a inteligência dos surdos e há ainda quem não tenha entendido. Muitos surdos ainda vivem num mundo muito desigual e numa escola que não respeita totalmente os seus direitos, nomeadamente o direito de aprender na sua língua natural, no nosso caso a Língua Gestual Portuguesa, língua oficial da comunidade surda.

Gostaria que este 23 de abril fosse um tempo de gratidão e não de revolta. Os surdos merecem.

2022.04.24

20. Afinal os surdos não são mudos

Ana levantou-se com as galinhas, não por culpa do cantar dos galos que despertam a aldeia ao desafio, que ela não podia ouvir, mas porque o dia seria muito curto para estar com Lourenço. Levantou-se, arranjou-se e foi para a cozinha grande onde já a esperava a avó Joaquina, essa, sim, que desperta com o cantar dos galos. Assunção já tinha preparado o pequeno almoço à moda da aldeia, pão de trigo caseiro, cozido no forno de lenha, queijo curado e queijo fresco, fatias de presunto, rodelas de paio, ovos

mexidos e estrelados, tudo sempre à mão, e um puré de favas tenras, colhidas na véspera, que fumegava ainda e exalava um cheiro intenso.

Assunção sentou Ana à direita da avó Joaquina, muito pertinho, talvez assim pudesse ouvir melhor, mas Ana pediu para se sentar de frente para poder ler nos movimentos dos lábios o que não podia captar pelos ouvidos. Ana falava bem e pôde manter uma conversa animada com a avó, essa sim, que mal dormiu, ansiosa por conhecer finalmente tudo sobre o seu neto, e Ana era a pessoa que melhor podia responder à curiosidade de Joaquina. Passou oito anos com ele na mesma escola, na mesma residência, num convívio privilegiado a dois, que desde crianças pareciam destinados um para o outro.

A avó fez mil perguntas sobre o neto, sobre a escola, o que tinham aprendido, sobre a própria Ana e a sua família, porque logo percebeu que esta visita providencial era o anúncio do futuro de Lourenço, que a avó queria por tudo manter no Juncal, não lhe passando pela cabeça que pudesse emigrar para a terra de Ana. Joaquina pensou Lourenço como o seu amparo na velhice, não tanto por egoísmo pessoal, mas por ser a continuidade natural da família desfeita. Lourenço era o único herdeiro e instintivamente ocupou no seu coração o lugar do falecido filho.

Bateram à porta, Assunção foi abrir, era Lourenço, que mal podia esperar para se juntar a Ana. Já tinha tomado o pequeno-almoço, mas ainda petiscou quando viu e cheirou o puré de favas que juntou num prato com ovos mexidos temperados com molho de salpicão. Uma delícia.

A avó ficou banzada quando viu o neto em longa e intensa cavaqueira com Ana através do variado e rico jogo de mãos que nunca tinha visto. Descobriu aí que “falavam” outra língua, com entusiasmo, rindo e brincando felizes, numa harmonia de movimentos e de expressões faciais que eram a encarnação da felicidade. Foi aí que percebeu o que é que Lourenço tinha feito e aprendido em Coimbra, e foi isso que a família e o povo perceberam, que os surdos, e a família de surdos que vinha dos antepassados, afinal podiam ter vida própria porque podiam comunicar com a maior facilidade. Nesse ponto, a união com Ana era a combinação perfeita porque dominava as duas línguas e era a interlocutora privilegiada numa família de surdos e ouvintes (...).

Inicialmente publicado in Baptista 2020, *A Língua Gestual e o Fim da Ditadura Ouvinte*. Edições Nimba/Amazon

21. A incontida revolta de Irina

Irina, nos seus seis anitos, era a criança mais linda em toda a aldeia. Tinha os cabelos claros e olhos esverdeados como o avô Joaquim e a serenidade tranquila da avó Clara. Ela sabia, via-se ao espelho e já gostava do que via. O sucesso no feminino está muitas vezes ligado a este pequeno pormenor e Irina, já nessa idade, apercebia-se de um certo ascendente que levava as outras crianças a vê-la com admiração e os rapazes a aproximarem-se mais dela do que das outras meninas. Mas era também, apesar do nome, uma guerreira, sempre decidida a lutar por aquilo que queria.

Naquele dia, seis de outubro de 1952, uma segunda-feira, grande ajuntamento e bulício junto à escola primária ainda manhã cedo. Era o início do ano escolar e todas as crianças, muitas acompanhadas pelos pais, aguardavam com ansiedade a abertura das salas para o início das aulas. Abriram-se duas portas ao mesmo tempo, os rapazes entraram na sala da esquerda, ao cimo das escadas, e as meninas na da direita, do lado do pátio de recreio que subia para a Barreira.

Todas e todos entraram ordeiramente e foram ocupando os seus lugares, com o bulício próprio do reencontro, exceto as crianças da primeira classe, que chegavam pela primeira vez, chamadas uma a uma e encaminhadas para as respetivas carteiras. Todas e todos, menos uma, Irina, sem a presença do pai, nem da mãe, sozinha, batendo com a mão no peito como quem questiona, e eu, qual é o meu lugar? Porque é que ninguém me chama? Entram todas, menos eu?

A Professora, Dona Conceição, não esperava nem esta presença incómoda nem esta cena tão dramática e ficou perplexa e nervosa sem saber o que fazer. A razão era só uma: Irina era surda-muda, toda a gente na aldeia a conhecia, mesmo a Professora, mas não podia entrar porque as crianças surdas não podiam frequentar a escola pública. A lei, estúpida lei, assim o impunha, mas Dona Conceição também não sabia o que havia de fazer com uma menina que não ouvia, não falava e não havia forma de entendimento possível. Como explicar? Que representação mental tem uma criança surda profunda sem língua? Até onde vai o seu pensamento, o seu raciocínio, a sua compreensão?

Irina era surda, mas não era estúpida, sofria na alma a sua rejeição e não era menina de se render à primeira. Tentou entrar à força, a Professora tentava acalmá-la, mas ela resistia e apontava para dentro da sala para questionar como é que todas e todos entraram e ela, sozinha, era abandonada e expulsa da companhia dos meninos e

meninas da sua geração! Foi uma cena dramática. A Professora tentava acalmá-la, mas a garota não se continha e berrava e uivava como se estivesse no último estertor. Sentou-se na soleira da porta e chorou todas as lágrimas que os seus olhos puderam verter.

A Professora comoveu-se, todas as meninas choraram, ninguém queria ver uma criança que vivia feliz no seu meio, no convívio com toda a comunidade, crianças e adultos, e agora atraindo-a pela escola que lhe virava as costas e se abria para toda a gente, menos para ela. A Professora era uma mulher corajosa e firme, mas não resistiu, não conseguiu dar a aula, mandou toda a gente para o recreio e ficou sozinha com Irina, tentando dizer com os olhos e com as mãos o que não podia dizer por palavras. Foi aí que Irina entendeu com o coração o que a cabeça não alcançava. Sentiu a dor da Professora, sentiu a dor de todas as crianças, todas chorando por ela e com ela e percebeu que haveria algum obstáculo que a ultrapassava a ela, mas que ninguém ali podia remover. A dor bem visível dos outros consolou-a, mas teve de sofrer sozinha a mágoa da separação. Partiu destroçada.

Voltava aqui e ali, quando não conseguia vencer a sua solidão, Dona Conceição abraçava-a, convidava-a a ficar sentada na sala, mas ela percebia que a escola não estava organizada para ela. Passava o intervalo com as amigas, matava saudades e voltava para a sua solidão.

Ser surda foi um calvário durante séculos. Para alguns ainda é!...

Inicialmente publicado in Baptista 2020, *A Língua Gestual e o Fim da Ditadura Ouvinte*. Edições Nimba/Amazon

22. A inclusão selvagem

A Mariana de X-ato em punho

Conheci a Mariana no Instituto de Surdos Mudos de Bencanta (ISMB). Era uma criança encantadora, linda como as flores e doce como o mel. As flores muitas vezes escondem espinhos penetrantes e as abelhas dão o mel, mas têm um ferrão venenoso que por vezes é fatal.

A Mariana só via os pais, os irmãos e os avós ao fim de semana. Uma surdez profunda adquirida, obrigou a esta separação que gerava muitas vezes carências afetivas que superava com abraços, beijinhos e mimos das professoras e mesmo dos

dirigentes mais próximos. Quando nos cruzávamos, corria sempre para extravasar os seus afetos e receber o miminho que os avós não lhe podiam dar. Neste clima de doçura, nada fazia prever que alguma vez recorresse aos espinhos penetrantes e ao ferrão venenoso. Mas aconteceu.

Depois de muitos anos como escola oralista, o ISMB estava nos primeiros anos de uma profunda metamorfose, com total restauro das instalações, com a LGP como língua de comunicação e de aprendizagem e com educadoras e professoras competentes e especializadas para a educação de crianças surdas. Concluída esta “revolução” e com todas as crianças integradas numa comunidade surda, o ministério da educação (ME) determinou o encerramento deste Instituto e a distribuição das crianças e jovens pelas escolas da cidade. Os superiores responsáveis da FBB tentaram reverter esta decisão e eu próprio argumentei que as escolas regulares ainda não reuniam condições para esta mudança.

Naquele momento o ISMB assentava finalmente nos três pilares essenciais para uma boa escola de surdos, em concordância com a Lei C 1/97: 1. Reconhecia o estatuto dos surdos, não como deficientes, mas como pessoas competentes para a comunicação e para as aprendizagens curriculares; 2. Reconhecia a LGP como língua natural dos surdos; 3. Assegurava todas as condições para que a comunicação e as aprendizagens assentassem na LGP. Nenhuma das escolas regulares de Coimbra reunia então estas condições.

A transferência para as escolas públicas poderia ter todo o sentido se primeiro se tivessem preparado segundo os parâmetros enunciados. Para o ME e as forças que o inspiravam era mais importante que fossem públicas do que fossem boas e eficazes, sem ao menos dar tempo à necessária remodelação.

A Mariana linda e doce e as nove crianças da sua classe, 4º ano de EO, foram colocadas numa das escolas das proximidades. Acontece que esta escola não tinha nenhum docente competente nem em LGP nem especializado na área da surdez, e teve de atribuir a docência deste grupo a uma professora especializada na *deficiência mental*, como então se designava. O resultado foi catastrófico. Depois de 2, 5, 10 horas em frente de uma docente que não ouviam e muito menos entendiam, e depois de dias e dias repetidos nesta comédia de comunicação faz de conta, os nervos explodiram e as crianças pacíficas e amorosas avançaram para a professora e ameaçaram agredi-la, ao

ponto de a doce Mariana empunhar um X-ato e lhe pregar um enorme susto. A professora, envergonhada, saiu porta fora e nunca mais voltou.

António Pinho e Melo, médico audiolologista que teve grande relevo na organização e gestão das escolas oralistas, definiu esta situação como uma “integração selvagem”, num tempo em que ainda não se falava de inclusão. No momento em que ocorreu configura um exemplo típico de “inclusão selvagem”. Aquilo que designei noutra local como “exclusão pela inclusão”.

As vítimas foram as crianças, expulsas da sua escola e despojadas da sua língua natural, mas foram também as docentes obrigadas a desempenhar funções para as quais não foram minimamente preparadas.

As escolas públicas de educação dita inclusiva já asseguram a comunicação e as aprendizagens nas várias disciplinas em LGP?

NÃO.

(Inédito, maio 2022)

23. Os surdos podem fazer tudo menos ouvir. A professora não entendeu.

E o ME?

Filomena Reis, nome fictício, é uma professora de Português residente em Faro. Em 2010 foi colocada numa EREBAS no Norte do País para lecionar a disciplina de Língua Portuguesa a alunos surdos. Revoltada, furiosa, rogando pragas a quem a colocou e mais à sua mãe, lá meteu as suas imbambas numa maleta, sem esquecer uma camisola verde às riscas, para se demarcar dessa gente facciosa do Norte.

Quando lhe distribuíram o seu horário incluindo duas turmas de alunos surdos, foi pró lado que ela dormiu melhor. Alunos surdos? Não conheço nenhum nem quero conhecer. Eu sou professora de Língua Portuguesa e é isso que tenho de ensinar: se os alunos são surdos, cegos, disléxicos ou trissómicos, isso é um problema deles.

Filomena Reis desempenhou *exemplarmente* o seu papel, *claro*: mostrou as diferenças entre participio presente e participio passado, definiu e dava exemplos de campos semânticos, cantarolou a conjugação de verbos irregulares, a Língua Portuguesa aparecia nas mais variadas formas e funções. Sem qualquer problema. Os alunos, sem a menor ideia das metódicas explicações da docente, riam, dormiam, desempenhavam

muito bem o papel do morcão lá do Norte, que é gente esquisita. Para Filomena bastava ouvir-se a si própria.

Quem ousa condenar esta professora? Ignorante, ingénua, insensível, irresponsável? Talvez tudo isso. Mas mais ignorante e irresponsável é quem coloca professores como quem distribui castanhas piladas a quem não tem dentes para as mastigar. Esse devia ser condenado a pena perpétua⁴.

24. EREBAS

Sábado, 23 de dezembro de 2006, ceia de natal de antigos e atuais professores numa escola de Coimbra. Que saudades!

Duas colegas e amigas do peito ao longo de anos sem fim reencontram-se em grande euforia e não escondem a ânsia de pôr a escrita em dia, de contar mágoas e alegrias depois de se separarem. Há quanto tempo!

- *Conta-me do teu netinho, já deve estar crescido!?*
- *Já, já anda na escola.*
- *Como o tempo passa! Então em que escola é que ele anda?*
- *Anda numa EREBAS.*
- *Numa EREBAS? Mas isso é o quê? É uma escola?*
- *É! Anda na Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos do Agrupamento de Escolas de Coimbra Poente.*
- *Credo! Desculpa lá, mas isso é nome de escola?*
- *Sabes, é uma escola de surdos, mas surdos agora não se diz, porque podem parecer deficientes.*
- *Mas o teu neto é surdo?*
- *O meu neto não ouve, mas não é surdo!*
- *Mau, mas então o teu neto não ouve, e nem é surdo nem deficiente?*
- *Não, o meu neto tem apenas necessidades educativas especiais.*
- *Ah! Então é um nê-é-é?!*

⁴ Nem tudo é ficção nesta narrativa. Baseia-se numa entrevista de uma investigadora incluída numa tese de doutoramento que me coube arguir numa universidade pública.

O que os surdos passaram até serem cidadãos de pleno direito. Se virem a legislação desde o início do século XX até hoje, já acumularam mais nomes do que a Rainha Leocádia. E nomes tão disparatados, ofensivos e surreais que não lembrariam nem ao diabo. Sempre o peso do diagnóstico errado. Foi por isso que o ME decidiu extinguir os surdos da legislação. Hoje andam todos na inclusão. Sem nome próprio!

2022.05.25

25. O meu sobrinho anda na inclusão⁵

Tenho um sobrinho surdo que nem uma porta. Mas ele não pode saber, pode ficar traumatizado. Nem na escola se pode falar nisso porque seria logo apontado a dedo.

Sai ao pai que não era surdo, era mouco, como se chamavam naquele tempo. Tudo por causa do mau olhado quando a minha mãe ficou de esperanças. Comigo já não foi assim porque a experiência faz toda a diferença. Logo que engravidou a segunda vez, foi à Ti Ingrácia, fez as rezas e os vapores contra o mau olhado e eu saí bom, saudável, via-se logo na cara.

O meu sobrinho saiu ao pai, porque a mãe não acredita em bruxas nem em mau olhado e pumba, quem pagou foi o filho.

O meu irmão andou na escola de moucos, entrou mudo e saiu calado. O curandeiro que o observou tinha um búzio e uma corneta para os seus testes. O búzio era muito útil no tempo da azeitona. Tocava-se ao cimo do povo e os trabalhadores juntavam-se e iam todos em rancho para a colheita. Mas o curandeiro usava-o nestes casos. Se o meu irmão ouvisse o búzio lá em casa, a doença não era assim tão grave. Mas não ouviu nada, quem ouviu foi a minha mãe, que o trouxe logo de seguida e o curandeiro experimentou com a corneta enfiada no ouvido. Soprou, o meu irmão desviou a cabeça e o curandeiro gritou: afinal ouve, é preciso é falhar-lhe a gritar. E toda a gente gritava e ele não ouvia, tudo por causa do mau olhado, e teve mesmo de ir para a escola de moucos.

⁵ Publicado originalmente em Baptista, J.A. *O meu sobrinho anda na inclusão*. Nimbdições 2020, pp.101-104. É uma sátira ao regime de inclusão estabelecido pelo DL Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, rompendo com a cultura da escola e dos professores na área da EE.

Falar, aprendeu tanto como a cabra do curandeiro. Mas aprendeu a fazer figas, manguitos e todo o tipo de gestos e caretas, não nas aulas, porque aí tinham de estar com as mãos atrás das costas, atadas com barbante, para os obrigar a falar, uma chatice quando precisavam de ir fazer xixi, tinha de vir a assistente, que lhes abria o fecho das calças, libertava a proeminência, faziam, escorria, às vezes demais, mas eles gostavam, e voltava a pôr tudo no lugar. Gestos com as mãos em tempo de aula, nem pensar. Mas fora das aulas, aí, sim, o mano aprendeu toda a escola dos surdos.

O meu sobrinho aprendeu os gestos com o pai, em casa nenhum problema, a mãe ia aprendendo a pouco e pouco. O problema foi na escola, agora já não há escola de surdos nem mesmo surdos, agora todos vão prá inclusão, todos juntos, há lugar para todos. A minha cunhada chegou e explicou que o filho era surdo, benzeram-se todos e foram chamar a senhora coordenadora, que disse logo que ia primeiro para as medidas universais e depois logo se veria.

Ele ia fazendo os seus gestos e quando podia os seus manguitos, mas ao fim de três meses a senhora coordenadora disse que afinal as medidas universais não chegavam, tinham de passar para as medidas seletivas, juntamente com as medidas universais, tinham de resultar, era dose dupla, tinha de dar. Mas ao fim de três meses, coitado, afinal, continuava a falar tanto como a cabra, só mé-mé, e mais nada.

A senhora coordenadora acalmou toda a gente, isto é normal, mas nós ainda temos mais medidas, agora vamos experimentar as medidas adicionais, muito mais eficazes. Uma vez que ele vê e se mantém de pé sem cambalear, talvez seja de experimentar o ensino bilingue, pode ser que dê. A mãe, retorcida, que nem acredita em bruxas nem em curandeiros, ficou exaltada. Bilingue!? O problema do meu filho é não poder falar e querem enfiar-lhe com mais duas línguas? E quais? Ficou de olhos em bico, a pensar que lhe iam impingir o chinês, para uma pedagogia mais visual, com aquelas sinalefas todas, talvez seja mais atraente que a nossa escrita de que não entende patavina. Ou talvez grego, ou russo, talvez perceba melhor os caracteres cirílicos.

Ao fim de mais três meses, a senhora coordenadora chegou e disse: não, afinal vai aprender primeiro língua gestual e, como bónus, leva também a língua portuguesa, não vá o rapaz descobrir que é surdo.

No ensino bilingue, as únicas pessoas bilingues são os alunos, nem todos, e os intérpretes, que se vão repartindo pelas várias escolas do agrupamento e estão sempre

longe do sítio onde são precisos. Como os professores de língua gestual, sim, porque agora já há professores de língua gestual, o pior é que também circulam muito, como os intérpretes.

A mãe, vendo o filho desesperado, porque não entendia o professor monolíngue de matemática, nem o de português, nem o de ciências naturais, que não tinham nada que se preocupar com surdos, mas apenas com as suas disciplinas, claro, foi à bruxa, em desespero de causa, finalmente teve um acesso de lucidez e perguntou o que deveria fazer. A bruxa, em silêncio, foi buscar um tinteiro antigo de se molhar o aparo, agora sem uso, encheu de azeite, pôs uma torcida, acendeu e cobriu com uma campânula de tecido preto transparente. Soprou, viu o sentido da inclinação da chama e disse: o seu filho apanhou uma bactéria terrível, a inclusão equitas. Pega-se e mata que se farta. Apanhou essa bactéria na escola. Vá e reclame. O seu filho tem o direito de aprender na sua língua natural, a língua do pai e da comunidade surda, perdão, das pessoas que não ouvem. Repito, vá e reclame.

A mãe foi e reclamou. O senhor diretor foi muito atencioso, explicou que a senhora tinha toda a razão, os direitos do filho não estão em causa, mas a escola tem de funcionar com os meios de que dispõe e não com os meios de que o seu filho precisa. Tem de ser compreensiva, minha senhora. E a senhora compreendeu que o filho estava bem lixado!...”

26. Oh Mãe, artigos e pronomes são a mesma coisa?

Se és mãe ou pai, deste conta, a tua cria começou a dar os primeiros passos por volta dos 12 meses, quando sentiu que tinha força nas canetas e o sentido do equilíbrio no ponto para não se esparramar ao comprido. Pela mesma altura começou também a proferir as primeiras palavras. Competências simultâneas. Mas antes fez muitos exercícios preparatórios: começou por gatinhar a quatro, joelhos e cotovelos no chão, até se atrever a pôr de pé; e desenvolveu uma algarviada completa de sons avulsos, com sílabas fortes para preparar a língua, os músculos da boca e os lábios para as lengalengas da vida. A criança só começa a falar depois de um longo período de aprendizagem, que começa ainda no ventre da mãe, a ouvir e a ligar na memória as relações entre sons e objetos.

Mãe e pai: alguma vez pensaram em ensinar, ao vosso bebé de meses, os artigos, os pronomes, as preposições ou os advérbios, as palavras mais frequentes da língua, antes de começar a falar? Que disparate! Onde quero chegar!? A criança não precisa de fazer nenhum curso para aprender a andar, aprende por tentativas e erros; nem precisa de mestrado para começar a falar: primeiro ouve e a seguir fala, por si, sem pressões nem constrangimentos.

Aos 3 anos, por norma, construiu a chamada competência linguística de profundidade, inconsciente, que é a fonte e o regulador que permite a performance, ou seja, a fala e a escuta ativas, a comunicação com o outro. Quando isto não acontece, alguma coisa comprometeu a aprendizagem e é um caso de estudo. Infelizmente há muitos.

Há uns anos atrás, se a memória não me falha em 2003, uma mãe abatida e chorosa relatou-me a situação do seu filho, 5 anos, que não reagia aos sons nem proferia uma única palavra. Claramente um caso de surdez profunda congénita que o primeiro médico consultado não valorizou, - “que ideia, uma criança com tão bom aspeto, vê-se logo que é saudável e ouve bem”. Só aos 4 anos é que o otorrino confirmou a surdez, mas todas as portas de acolhimento se fecharam até chegar o momento da escolaridade obrigatória, com quase 6 anos.

Os pais do Gabriel, pessoa real mas nome fictício, trabalhavam numa fábrica no turno tarde-noite. Por volta das 15 horas deitavam o menino, filho único, partiam para o trabalho distante, e só voltavam de madrugada. Quando o Gabriel se levantava e precisava de convívio, de conforto, de carinho, os pais precisavam de dormir, e o menino, à falta de melhor, deitava-se novamente.

Foi com este quadro que chegou ao Instituto de Surdos de Bencanta, Coimbra. A primeira grande preocupação foi a de o preparar para um ambiente e estilo de vida diferentes. Como iria reagir à ausência dos pais? E ao desmame da cama, a sua postura normal ao longo do dia? E a uma comunidade de crianças surdas, nesse momento todas competentes em LGP?

Tudo foi previsto, pensado e preparado ao milímetro. Chegou com a mãe, aguardavam-no uma docente e uma assistente, as pessoas com quem devia familiarizar-se antes de a mãe partir, ao fim do dia. Visitou todos os espaços da escola, que observou minuciosamente, cruzou-se com dezenas de crianças, foi ganhando confiança. Ao

almoço, na cantina, viveu os rituais da fila, dos tabuleiros, dos pratos já servidos para comer à mesa com as pessoas que tinham de o conquistar, e ficou espantado com tantas crianças de braços e mãos no ar, rindo, bem dispostas, sem mexer lábios, que podiam continuar na azáfama de ingerir e digerir os alimentos, enquanto as mãos bailavam com as palavras no ar. Um mundo novo e desconhecido, mas o Gabriel parecia atraído e contente pela presença de tantas crianças juntas e felizes, brincado nos pátios e campos de jogos. Sobretudo surpreendido, parando aqui e ali, para dar asas à sua curiosidade e interiorizar tanta surpresa junta.

Ainda jantou com a mãe, que viu partir sem sobressalto, ficou com a assistente que o acompanhou e deitou, adormeceu rápido porque a sua hora de dormir já estava atrasada.

A semana passou depressa e foi passar o sábado e o domingo com os pais. Havia a curiosidade de ver como reagia ao regresso ao Instituto. Surpresa, mal o carro parou, disse adeus à mãe numa pressinha e correu para se juntar aos seus novos amiguinhos. Com eles brincava, ria e começava a perceber alguns sinais, com os pais, não.

Havia a curiosidade em observar como é que o Gabriel, ultrapassado o período mais fecundo de apropriação da linguagem, dos zero aos cinco, iria recuperar o tempo perdido, num ambiente de exposição permanente à Língua Gestual, quer com os companheiros, quer com as docentes e auxiliares, todas competentes nesta língua.

Ao fim de 11 meses incompletos pudemos comprovar: no essencial, uma língua não se ensina nem se aprende, cada um constrói a sua por simples exposição na comunidade que a usa. O Gabriel aprendeu num único ano letivo o que não conseguiu ao longo de quase 6 anos. Foi nesta idade que encontrou um sentido para a vida: uma língua, uma comunidade, a rotura com o isolamento e a solidão que é o que o ser humano menos precisa. Em menos de um ano, o Gabriel tornou-se pessoa⁶.

2022.05.25

⁶ Para conhecer melhor a história do Gabriel v. Baptista, J.A. (2008), *Os surdos na escola*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 318-325.

27. Inclusão é pôr as vacas a comer carne

Eu sou um pobre professor de entendimento fraco. Tão fraco que não consigo entender os “sábios” do ministério da educação quando falam que inclusão é educar todos juntos.

Eu penso que inclusão é educar todos bem, mesmo todos, ainda que sejam burrinhos, alguma coisa hão-de aprender, o que é importante é educar com grande qualidade o que cada um é capaz de aprender. Quando puder ser juntos, melhor, se tiver de ser separados, paciência.

Fui à minha aldeia, lá prós lados de Castelo Branco, e finalmente percebi o que era inclusão, segundo o ministério da educação, que não é o que eu acho, mas eu sou fraco de entendimento. Fui à quinta do Ti Manuel do Canto, onde tem os animais do costume, cabras, borregos, cães, gatos, e até tem uma vaca leiteira, que não há muitas lá para aqueles lados.

E fiquei espantado quando o homem teimava em dar a todos palha seca, misturada com umas ervas também secas que lá chamam feno, gente esquisita, e não é que os cães e os gatos não quiseram comer?!

Eu disse-lhe a rir, mas ele não gostou, que experimentasse dar carne a todos, talvez a vaca se deleitasse a comer um bom bife e as cabras e os borregos talvez ficassem contentes com umas iscas de porco.

O Ti Manuel do Canto é um homem bom e pacífico, mas não gostou da piada e quando se zanga é terrível e deu pontapés nos cães e nos gatos por não quererem comer palha e feno juntos com as cabras e os borregos, nem mesmo com a vaca leiteira. Bichos esquisitos e teimosos.

O Ti Manuel do Canto fez-me lembrar os sábios do ministério. Ele não entende que não pode dar aos herbívoros a mesma comida que dá aos carnívoros, que são gostos diferentes, e que tem de respeitar a natureza e a diferença. A igualdade é importante, tratar todos igualmente bem, mas a diferença também. Tratar como iguais os que são diferentes só pode dar asneira. E eu pra mim entendi que inclusão é alimentar todos bem, dar carne aos cachorrinhos e erva aos cabritos. Dar a todos a mesma coisa não resulta.

É isto que os sábios do ministério não entendem, penso eu, com o meu fraco entendimento. Ensinar os surdos como se ouvissem, ou ensinar os cegos como se vissem

e pôr todos a ver o mesmo filme sem legendas, os surdos a reclamar porque não ouvem as falas e os cegos a gritar por que não veem as imagens, a professora a gritar em altos berros para ver se todos entendem, uma confusão, mas pró ministério o importante não é educar bem, é educar juntos.

Não foi isso que disseram os senhores lá em Salamanca nem é o que diz a UNESCO. Todos juntos *sempre que possível*, mas muitas vezes não é possível. O problema é que os sábios do ministério são como o Ti Manuel do Canto: querem dar carne às vacas.

Publicado originalmente em Baptista, J.A. *O meu sobrinho anda na inclusão*. Nimbdições 2020, pp.59-60.

28. História de uma menina que perdeu a língua

Um dia, há uns anos atrás, uma Lady lá da alta roda angolana decidiu visitar um Lar Provisório ali na província de Benguela, uma destas visitas de charme que se fazem lá nos países distantes, cá não há disso, se há nunca vi e se vi cala-te boca....

Um Lar Provisório era um espaço mais ou menos improvisado onde se acolhiam as crianças órfãs e abandonadas no rescaldo da guerra. A guerra chegava sem bater à porta, matava tudo o que mexia e deixava estas migalhas de gente por instinto escondidas nos buracos ou por detrás das imbambas. Milhares de crianças em todo o país.

A Lady entrou no meio de mil vénias e salamaleques, de tal modo deu nas vistas que logo uma menina correu lá do fundo e veio abraçar-se-lhe às pernas, que mais alto não chegava. A Lady comoveu-se tanto que logo ali decidiu adotar a criancinha, dando o exemplo que se defendia para acolher estas crianças. Mas propaganda não fez, que ideia!

A menina, que não nomeio porque é verdadeira e viva, foi recebida na família com todos os cómodos e mordomias de quem vive na alta. Não lhe saiu o euromilhões, que não havia lá, mas sim o angomilhões, copiadinho do nosso e dessa europa fora porque há em tudo quanto é sítio. O angomilhões é muito popular e as pessoas sonham, mas parece que nesse tempo saía sempre à mesma pessoa. Que não fui eu, claro.

Passados dois anos sobre a visita de charme, surgiu-me no meu gabinete a Senhora muito emproada, olhar altivo, que o Chefão acompanhou e apresentou, para assunto de algum melindre e circunstância. “Veja lá, dizia, a menina não nomeada

frequentou a Iniciação e chumbou. Uma vez, duas vezes. A professora já foi despedida, chumba-se assim uma criança de boas famílias, sempre bem recomendada, isto só de pessoa incompetente”. Eu, que nunca na minha carreira tinha conhecido uma criança reprovada, que horror, fiquei apreensivo, sem saber como lhe havia de pegar.

Fartei-me de fazer perguntas, sua Alteza já estava meio enxofrada, bisbilhoteiro, mas eu quis saber qual é a língua da menina, e a língua da emproada, e a língua da escola, pra ver se tudo jogava, e não jogava. Como eu suspeitava, a menina, vindo de Benguela, pertencia a uma comunidade Umbundu, língua já construída quando veio para Luanda com quase três anos, falava pelos cotovelos. Mas entrou numa família Kimbundu, gente orgulhosa, e a menina ficou com os olhos em bico, coitada, e chegou à escola e falaram-lhe em Português, não lhe bastava uma desgraça. Tudo culpa da menina que aprendeu a língua errada no momento errado. Claro.

Na sua nova família, foi sempre tratada com todo o carinho, pudera, tinham criadas pra tudo. Mas durante algum tempo, nem a nova mãe pescava nada do que a filha gaguejava, nem a filha entrava na loquacidade estropiada da mãe. Longos meses sem pescar nadinha.

Marquei uma visita à escola e esperava-me o diretor, simpático e atencioso, disse-lhe ao que vinha e pedi descrição não fosse o diabo tecê-las. E explicou logo, a menina não compreende a Língua Portuguesa, nas aulas fica perdida e nos intervalos vai sempre ter com a Umyla, uma grandalhona lá do Sul, quase três metros de altura, que também fala a mesma desgraçada língua que ela. Mas essa trabalha na escola e já arranha o Português, ainda com uns estalidos de língua.

Angola tinha então 17 línguas diferentes, abrutalhados e exagerados em tudo, se não lhes bastava o Português, muito mais europeu e refinado. Milhares de crianças deslocadas da sua língua de origem. Sem nunca ter podido criar condições para educar as crianças nas suas línguas, pudera, mais que as mães. Quantas dificuldades de aprendizagem ou até perturbações mentais estarão associadas a este fenómeno? Um inferno, é por isso que não batem bem da bola.

A garota foi bem tratada. Com carinhos e tudo. E vida boa. Comodidades que não teria tido na sua família de origem, que afinal já não era, pobre menina. Mas assim sem língua, comeu-lha o gato, figura triste na escola onde tudo falava menos ela. E depois cresce corpo, mas a cabeça fica para trás. Foi o que eu disse à Senhora emproada,

contrate a Umyla para acompanhar a menina noite e dia. Pensa e fala na sua língua enquanto vai aprendendo as línguas do inimigo: Kimbundu e Português.

E depois fiquei cá a pensar, e aqui neste próspero e invejado cantinho da Europa, onde não trocamos as línguas a ninguém, melhor turismo, melhor qualidade de vida, melhor futebol, melhor recuperação da economia, quantas crianças teremos por aí sem língua, longe das famílias de origem, gagas de tanto susto e percalço por que passaram! Oh! esquece, nós não temos cá nada disso! Somos gente de bem! Não excluimos ninguém!

Publicado originalmente em Baptista, J.A. *O meu sobrinho anda na inclusão*. Nimbedições 2020, pp.32-35.

29. Os Meninos do Huambo

Os meninos do Huambo são hoje bem conhecidos em todo o espaço de Língua Portuguesa, graças aos ideais de liberdade e de fraternidade veiculados pela linda canção com aquele título⁷. Mas os meninos do Huambo que aqui se apresentam ainda não puderam partilhar desses ideais.

Convivemos com um grupo de sete crianças e adolescentes que vivem no Parque da cidade, um pouco acima da Estufa, junto ao campo de ténis. Dormem juntos num dos barracões de madeira e protegem-se do frio enfiando-se dentro de sacos vulgares. Andrajosamente vestidos, nunca se lavam, alegadamente por falta de água e de sabão. Passam fome e procuram alimentos no lixo. Afirmam que conseguem alimentos em troca de pequenos serviços. Alguns responsáveis afirmam que roubam para comer. O mais novo tem 8 anos, o mais velho, tímido e medroso, tem 17. Quem são?

O José Tomás tem 13 anos e é natural do Chinguar, província do Bié. Fugiu por causa da guerra e veio para o Huambo integrado numa coluna das FAPLA. Está convencido que os pais, camponeses, estão vivos. Tem um irmão e uma irmã. Gostaria muito de voltar, mas “não tem esse que vai me levar”. Ideal de vida? Gostaria de ser camponês, como os pais, de trabalhar na lavra, capinar!... De todo o grupo é o mais vivo e brincalhão, metendo-se espontaneamente dentro de um saco e deitando-se no chão para explicar como dorme.

⁷ Letra de Manuel Rui Monteiro e Rui Mingas | Música de Paulo de Carvalho

O Laurindo Sambaca tem 17 anos e veio do Katchiungo, Bela Vista, Huambo. Tem um olhar triste e distante. Não conhece os pais, que terão deixado o País antes da independência. Viveu com a avó que, entretanto, morreu. A irmã, casada no Huambo, chamou-o. Mas morreu de parto em 1987 e o marido “apanharam, foi nas FAPLA”. Ficou sozinho, sem dinheiro, sem lar. Tem medo de ser incorporado na vida militar. Afirma-se, sem convicção, o chefe do grupo. É tímido e medroso, mas revela-se dócil e afável.

O António Graciano, 14 anos, é natural do Sambo, Huambo. A guerra veio, os pais foram mortos, apanhou um tiro e trouxeram-no para o Hospital. O tio que o trouxe foi para as FAPLA. A mãe estava grávida quando a mataram. No Sambo falava Umbundo, só aprendeu português no Huambo. Lá ficaram os avós e um irmão. Gostaria de voltar, mas não tem meios.

O António Oliveira, de 12 anos, nasceu no Kuima, Huambo. A mãe morreu doente e ficou com o pai. A guerra veio, ele fugiu para um lado, o pai para outro. Não tem irmãos. Os avós ficaram no quimbo. Gostava de voltar, mas “não tem esse que vou com ele”. Andou na escola e aprendeu português.

O Henrique Amorim tem 8 anos e é natural do Bié. Os avós morreram, os pais “lhe mataram com o tiro”. Veio há muito tempo e não gostava de voltar. Sendo o mais novo, é o único do grupo que faz esta afirmação. De facto, nestas condições, seria um pouco o regresso ao inferno.

O Zacarias Januário, 10 anos, nasceu no Huambo. Primeiro morreu o pai, doente, depois a mãe, com a mesma doença, depois os irmãos. Tem avós, mas já não os conhece e tem uma irmã no Lubango, para onde gostaria de ir, mas “ninguém vai me levar lá”.

O António Gonçalves, 12 anos, natural do Kuima, fugiu da guerra com os irmãos, mas não voltou a vê-los. Os pais fugiram, não morreram, cada um fugiu para seu lado. Veio com as FAPLA. Gostaria de reencontrar a família, mas não sabe como pode consegui-lo.

À excepção do José Tomás, que brincava e sorria abertamente, todos os outros refletiam um ar triste, nostálgico, revelando bem os traumas da guerra e da violência, da guerra ou da família perdida. Alguns querem regressar ao seu meio. Não haverá nada a fazer?

Contamos esta história a um responsável local, admitindo a eventualidade de uma integração na Escola Provisória, com lotação normal para 150 alunos, com boa vontade

200, mas que não tem mais que 120. Na sua opinião são marginais que vivem roubando e não se adaptam à escola.

Aquele responsável, sem dúvida, terá razão. Mas experimentem colocar qualquer ser humano, honesto e cordato, adulto ou criança, nas mesmas circunstâncias. Retirem-lhe a família, o lar, a alimentação e esperem o resultado!

Os meninos do Huambo perderam tudo: a família, o lar, o sustento. Perderam mesmo a condição de vítimas de guerra, perderam o direito à mais elementar justiça social. A sociedade condenou-os, sem julgamento, a serem marginais, ladrões e criminosos!... Quantas crianças existem nestas condições?

Texto produzido inicialmente para a Unicef-Luanda em 1989.
Publicado originalmente em Baptista, J.A. *O meu sobrinho anda na inclusão*.
Nimbedições 2020, pp.37-39.

30. O almoço é melhor do que muitas aulas

A frase é de um governante inglês, em 2 de setembro de 2014: *“Hot school lunches are better for children than many maths and English lessons”*. Inclusão é isto, também é isto. Uma criança com fome não se concentra na aula, não se concentra se lhe doer que a mãe, o pai e irmãos sofram privações graves. Uma criança não acompanha a aula se o seu pensamento estiver na violência na família, no sofrimento das pessoas próximas. O clima de escola e a qualidade da educação são uma condição para o sucesso, mas quando o cérebro da criança está noutra lugar, quando não está disponível para o que acontece aqui e agora, não há qualidade que a salve.

A criança ou o jovem têm um enquadramento social no interior da escola que os leva a ter uma imagem de si próprios em relação aos outros. Quando o outro se veste com o rigor da moda e eu ando andrajoso, quando o outro calça sapatilhas de marca e eu tenho sapatos rotos, quando ela exala um perfume caro e eu nem banho pude tomar, isso dói-me e não me deixa concentrar. O insucesso pode residir aqui.

A professora é humana e não é insensível à imagem das crianças e dos jovens. Mesmo sem consciência, a sua atenção concentra-se mais nos alunos com uma imagem atraente, um sorriso simpático ou mesmo uma atitude de lisonja ou bajulação. Os professores também gostam de ficar bem no retrato e muitas vezes dão mais atenção

aos “lambe-botas” do que aos alunos tímidos e humildes. Fenómenos conscientes ou inconscientes, mas que não deixam de ser sentidos e de molestar os menos confiantes.

É neste sentido que afirmo que as desigualdades e as diferenças entram na escola e têm efeitos sobre os alunos e a escola está geralmente mais preocupada em transmitir a informação do que em gerir as sensibilidades e as relações humanas. Os professores são fundamentais na gestão do conhecimento, mas fazem falta psicólogos, mais psicólogos, para estimular a confiança e a autoestima, fazem falta sociólogos para identificar e interpretar incomodidades do plano social, fazem falta médicos mais próximos para garantir a saúde das crianças. Um médico na escola poupa muitas consultas no centro de saúde ou no hospital.

As escolas são universos muito complexos. O conhecimento e a informação são importantes, mas não o são mais do que as pessoas, o seu equilíbrio emocional, a sua atitude positiva perante a escola e a vida. Reduzir ou mesmo privilegiar a informação sobre as atitudes, os comportamentos ou sensibilidades das pessoas, num mundo em que a informação está tanto fora como dentro da escola, provoca desequilíbrios que comprometem.

Nada é mais importante do que as pessoas, o seu equilíbrio e a sua felicidade. Afogar as pessoas apenas no conhecimento não as ajuda. A inclusão tem mais a ver com pessoas e o seu bem-estar.

Publicado originalmente em Baptista, J.A. *O meu sobrinho anda na inclusão*. Nimbédições 2020, pp. 69-71.

31. Os bons professores são como os elefantes

Eu fui ao Kruger. Estava ali pelo Maputo, fiz uma pausa de três dias e fui visitar o parque natural mais famoso de África. Ih! Tanta bicharada, daquela com quem a gente gosta bué de brincar, os jacarés submersos, mas atentos ao menor bulício, as leões assustando tudo e todos porque num ápice esventram um bambi inocente, tripas de fora e tudo, as serpentes, enroscadinhas, e mais adiante, no segundo andar, as girafas com o pescoço a perder-se no horizonte. E a passarada, tanta cor que não conseguiu chegar aqui à Europa.

O que mais me impressionou, logo à primeira vista, foi a organização da segurança que os bichos adultos preparam ao milímetro para proteger as suas crias. Parecem

peessoas. Não, se fossem pessoas não eram assim tão meticulosas e atentas a todos os pormenores. Eram mesmo animais, ditos selvagens, mas com sentimentos e afetos que parecem bem mais fortes que os dos humanos. Morrem pelos filhos. E não os deixam fechados nos carros a morrer de calor.

Eu explico melhor. Mal tinha acabado de entrar no Parque, o autocarro teve de parar. Era uma família de elefantes que começava a atravessar a estrada. Os animais têm sempre prioridade sobre as pessoas. Mas o que mais me impressionou foi a minúcia, a prevenção do risco, a proteção às criancinhas mais pequenas, dos elefantes, claro, que caminhavam protegidas por duas muralhas intransponíveis. Vejam só: os adultos formaram duas colunas, os grandalhões à frente, a impor respeito, e cada uma das colunas formada por elefantes adultos, por ordem decrescente de altura. E lá bem no meio das duas colunas de gigantes, seguia a coluna de crianças e bebês, alguns já iniciados na marcha, outros que era preciso conduzir pendurados nos trombis dos mais crescidos. Que maravilha! Onde já se viu família humana com laços mais fortes, com esta atenção prioritária e dominante às crianças indefesas, com esta força de sentimentos que nos comovem até às lágrimas?

E não se trata da família restrita, pai, mãe, filho, é a família alargada, toda a comunidade de elefantes, avós, pais, tios, irmãos, primos, sobrinhos, netos, bisnetos, igual pró feminino, que elas não são menos que eles. Se fossem pessoas como poderíamos chamar a este fenómeno? União familiar? Sim, mas é pouco. É um nó de sentimentos, de laços, de afetos, de compromissos, de entregas, de vidas que estão intrinsecamente ligadas e interdependentes. Vidas inseparáveis.

Oh estúpido, tu não vês que são apenas elefantes, os elefantes produzem marfim, que rende uma pipa de massa, ainda se vende a carne, mais de uma tonelada por animal, ficas rico em pouco tempo.... É aqui que está a diferença entre a animalidade e bestialidade do homem e a humanidade do elefante. Eu quero viver com os elefantes. Já viram o que é os meus netos poderem atravessar o Kruger no meio de duas muralhas imbatíveis e ainda por cima a conviver com animais civilizados!

E agora vem a pedagogia. Seria possível trazer esta família de elefantes para a nossa escola para eles introduzirem aí o clima de afetos e de sentimentos que tornem as crianças felizes, com espírito de entreatajuda, com o sucesso de todos, sem medos nem inseguranças? E sobretudo com a certeza de chegarem ao fim da viagem com todos os

objetivos cumpridos? Sim porque isso faz parte do código deontológico dos elefantes: nenhum dos seus membros é expulso, nenhum é abandonado pelo caminho. Todos caminham juntinhos. Se eles pusessem nas nossas escolas este clima afetivo, este espírito de entreatajuda e este compromisso de não deixar ninguém para trás, não precisávamos cá de mais doutores, muito menos os que estão lá em cima a mandar bitaites para tudo. Inclusão é isto. No paraíso africano!

Publicado originalmente em Baptista, J.A. *O meu sobrinho anda na inclusão*. Nimbedições 2020, pp.48-49

32. No dia das Avós

Inclusão é ter uma Avó bué da fixe

"Uma Avó é uma mulher que não tem filhos, por isso gosta dos filhos dos outros.

As Avós não têm nada para fazer, é só estarem ali.

Quando nos levam a passear, andam devagar e não pisam as flores bonitas nem as lagartas.

Nunca dizem "Despacha-te!"

Normalmente são gordas, mas mesmo assim conseguem apertar-nos os sapatos.

Sabem sempre que a gente quer mais uma fatia de bolo ou uma fatia maior.

As Avós usam óculos e às vezes até conseguem tirar os dentes.

Quando nos contam histórias, nunca saltam bocados e nunca se importam de contar a mesma história várias vezes.

As Avós são as únicas pessoas grandes que têm sempre tempo.

Não são tão fracas como dizem, apesar de morrerem mais vezes do que nós.

Toda a gente deve fazer o possível por ter uma Avó, sobretudo se não tiver Televisão"¹.

Publicado originalmente em Baptista, J.A. *O meu sobrinho anda na inclusão*. Nimbedições 2020, pp.71-72.

33. A minha neta é uma aluna XXL

Não, não estou a delirar, a garota parece que herdou sozinha o tino todo da família. Deixem-me explicar, lá em Londres os alunos não vão para as turmas ao calhas, do tipo juntar os amigos que vêm juntos desde a creche e ir por aí adiante sempre

juntinhos. O que até pode ser um caminho interessante, manter os amigos juntos, mas não é o caminho inglês.

Os britânicos têm a mania das turmas de nível, mas não é como cá. Em cada ano escolar há uma turma XXL, que corresponde mais ou menos ao nosso 19-20. É a turma A, a dos crânios, que eles lá chamam A-Level com a mania de mudar os nomes às coisas. A turma B ainda é bestial, tem os alunos de 17-18, sem tirar nem pôr. A turma L é a dos 15-16, a turma M não é o que estão a pensar, são alunos de 13-14, a S, de Small corresponde aos 11-12 e o XS, a 9-10, que parece traduzir *la dernière misère*, mas não é, que eles lá sabem pôr os putos a fazer as coisas que são capazes de fazer. Sem deixar ninguém para trás. Aos 17 anos todos estão no 12º ano.

Em cada ano pode existir mobilidade ascendente e descendente. Aplicas-te e tens melhores resultados, sobes ao nível acima, pões-te na moina e tens piores resultados, desces ao nível abaixo. Eles acham que assim conseguem adequar melhor as atividades ao potencial cognitivo e às características dos alunos. Não sei se conseguem, mas introduzem no sistema uma lógica porventura de excessiva intensidade e competitividade. Isto porque no fim do secundário, os que se mantêm no nível A têm entrada certa e segura no curso e universidade que querem, se estão nos outros níveis, a acomodação nas escolas superiores e nas escolas de tipo profissional ou artístico tem outras nuances.

Dizem alguns sábios que esta porventura excessiva competitividade não torna as crianças mais felizes e que as do nível XXL serão as mais afetadas. Não sei bem, nem sei se este espírito tão competitivo é saudável. A minha neta resiste estoicamente, mas às vezes é preciso sugerir pausas, mais repouso. É ela que define os seus objetivos e todos os fins de semana faz o mapa para a semana seguinte onde constam todas as horas, disciplinas e trabalhos que tem de realizar cada dia. A garota parece ter engolido a metodologia toda sem ninguém dar conta. Mas nunca falha.

Independentemente de ser melhor ou pior é um sistema muito claro, de regras muito precisas, que os alunos interiorizam naturalmente. A questão que aqui se coloca é a de saber como nasce e para que serve esta competitividade e esta “agressividade” na luta pelos lugares cimeiros.

Os ingleses não batem bem da bola, em sentido próprio e figurado. Toda a sua vida, cultura e organização social têm a marca do futebol, que eles inventaram e

exportaram para todo o mundo, uma doença que afeta muito mais de 100% das pessoas de todas as idades. A criança nasce e a primeira prenda é uma bola, a primeira queda é a correr atrás da bola, a primeira ida ao dentista tem a ver com uma bolada na boca que lhe fez saltar dois dentes.

Por causa desta doença epidémica é que eles criaram as escolas todas à imagem do futebol. Todos os clubes de topo, geralmente dos donos do petróleo, estão na liga XXL, a Premier League, A-Level do futebol, os primeiros classificados vão à Champions ganhar uma pipa de massa, os últimos descem à segunda liga. E por aí abaixo, como já expliquei para a escola. A escola reproduz a estrutura organizacional do futebol.

O futebol inglês é considerado o melhor a nível mundial. É preciso ver para crer, a intensidade, a entrega, a luta sobre humana na disputa de cada jogo. A violência é o termo que melhor define esta intensidade, não a violência sobre o adversário, mas a violência sobre si próprio, que requer um esforço até à exaustão.

A escola inglesa, com esta organização simétrica do futebol, tende a reproduzir os mesmos níveis de intensidade, de entrega e de violência, porventura impedindo as crianças de ser crianças e os jovens de respirar tranquilidade. A escola tende a retirar o sabor da vida, a impedir os jovens de ser felizes. É neste ponto que os mais empenhados, os mais lutadores e mais competitivos sofrem mais que os outros.

Nós, tugazinhos de cabeça pequena, só nestas coisas, claro, não importámos a escola, temos outro conceito de turmas de nível, que ninguém sabe muito bem qual é, mas importamos o futebol tal qual, com as mesmas divisões e as mesmas lutas de gente agressiva. Importámos o produto, mas não importámos o seu condimento, que é uma coisa que eles lá chamam *fair play*, mas futebol sem isso não é futebol. Por essa e por outras, muitas vezes, em vez de um jogo temos uma batalha campal, outras, em vez de pormos os jogadores a jogar no campo, que é o que a gente gosta de ver, não, são os diretores dos clubes, os seus capangas e outros comerciantes de igual porte, sempre que podem envolvendo árbitros, que esgrimem os resultados dos jogos à priori, fora do campo. Nisso somos muito melhores que os ingleses. Eles inventaram o futebol, mas nós inventámos as artimanhas para o subverter. Com sucesso.

O espírito e a magia da bola inspiram a filosofia da escola. Resta saber se vamos à bola com ela. O *fair play* é condição essencial no futebol e na escola. Subverter os resultados dos jogos é tão grave como subverter os resultados da escola, comprar

diplomas, comprar teses já feitas. Coisas que temos em excesso. Neste ponto estou contente por ver a minha neta numa escola inglesa. Luta para estar entre os primeiros sem jogadas menos honestas nem truques baixos. Isto é educação. E inclusão.

Publicado originalmente em Baptista, J.A. *O meu sobrinho anda na inclusão*. Nimbedições 2020, pp.75-78.

34. O caos na educação

A pandemia gerou o caos na escola em todo o mundo e afetou em maior grau os desfavorecidos de sempre, mesmo nos países mais desenvolvidos. O maior problema está em que a escola se manteve ao longo dos séculos como a monarquia inglesa, também ela em crise, e que a imprensa retrata com três palavras: reprodutora, ancestral e classista.

As “meninas e os meninos bem”, casas modernas, em ambiente WiFi, com todos os meios de ligação à escola e ao saber e com redes de relação e convívio com as amigas e amigos online, resistiram melhor ao embate. As crianças e jovens sem casa, sem internet, sem computador, sem alimentação e sem a família por perto foram as mais afetadas.

Nos países pobres os problemas foram bem mais graves que nos países desenvolvidos. Por isso, o atual debate sobre a educação e a escola tem de centrar-se nesta realidade: incluir as crianças e jovens “sem nada” nos ambientes e benefícios de quem “tem tudo”. A democracia é isto, não são os votos que entram nas urnas. O “local de trabalho” das crianças e jovens é a escola, não tanto porque é aí que está o saber, a ciência e a cultura, que hoje são omnipresentes, mas porque é aí que está a comunidade de aprendizagem, a vida de relação e de integração social, a cultura de participação e de solidariedade, a construção dos valores da democracia e da cidadania, para além da salvaguarda da subsistência, do apoio social e da saúde mental dos mais pobres e tantas vezes abandonados.

O problema hoje e com a maior urgência está em valorizar a escola e os professores, em integrar a escola e a educação no ciclo e na matriz da modernidade, em lhes dar as condições para poder resistir a todas as epidemias e intempéries, inserindo-os no mundo atual da internet, do digital e das plataformas que ligam cada um de nós ao mundo que é o nosso. Podemos aprender em qualquer geografia ou lugar, temos os

meios para isso, sem perder de vista o ponto de encontro, a casa comum, a casa da educação para uma sociedade mais humana, mais justa, mais igual, mais inclusiva, sem deixar de inserir estas palavras bonitas e promissoras na sua dimensão prática, transformando-as em atos que tornam as pessoas mais felizes. A revolução digital tem de traduzir-se também numa profunda transformação pedagógica que vem sendo reclamada no mundo das ciências da educação, mas ignorada nos cenários políticos recentes. A revolução pedagógica assenta antes de mais na transformação dos papéis dos principais atores, onde a relação vertical deve ceder o lugar a uma relação horizontal. O antigo ator principal – o professor – o suposto repositório do saber transmitido na “lição”, tem de ceder o palco ao aluno, seguindo todos os seus passos nos bastidores, orientando, ajudando sempre que necessário, estimulando o sentido da descoberta, da pesquisa, da construção do seu próprio saber.

A relação professor-aluno, que a evolução social e económica tornou muito mais forte no feminino, não pode ser uma relação hierárquica de superior-inferior, de dominação e submissão, tem de ser uma relação horizontal, de igual para igual, quer na sua dimensão dual, quer na dimensão comunitária dos grupos de aprendizagem. Esta rede de relações da educação atual, moderna, otimizada, tem de ter o suporte dos meios técnicos e tecnológicos para todos. Enquanto houver uma criança sem os meios para esta ligação permanente à escola, aos professores, aos colegas e amigos, a democracia está ferida de morte. O computador, o smartfone e o WiFi são hoje o alimento indispensável para uma mente saudável e organizada. Sem isto, a educação será o retrato da monarquia inglesa: reprodutora, ancestral, classista. Não é esta a educação que queremos.

Diário as Beiras, 18 de março, 2021

35. O sonho desfeito das crianças

A Convenção sobre os **Direitos da Criança**, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20/11/1989 e ratificada por Portugal em 21/10/1990, considera que “Criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei (...), atingir a maioridade mais cedo”. A escolaridade obrigatória (EO) é o mundo das crianças. Antes e depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Organização das Nações Unidas proclamou que a infância tem direito a uma ajuda e assistência especiais,

reafirmada em inúmeros pactos e convenções internacionais. Um mundo de promessas por cumprir, num universo de desigualdades que se agravaram com a pandemia em todo o mundo. Portugal não fica bem neste retrato.

A nova Agenda 2030 das Nações Unidas vem demonstrar o desencanto ou mesmo o fracasso da Carta dos Direitos Humanos, dos pactos e convenções celebrados ao longo de um século, que todos os países proclamam, mas muito poucos cumprem. São 17 os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 2016-2030), mas enumero apenas os 4 primeiros: 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas e em todos os lugares. 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e a melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável. 3. Garantir uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades. 4. Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A primeira questão que aqui se coloca é a de saber como se pode atingir o ODS4 sem ter resolvido os três primeiros. A pobreza, a fome, a vida saudável e o bem-estar são condições prévias para cumprir o ODS 4: “educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos”. Nos trabalhos de investigação que desenvolvi no fim da década de 80 sobre o estado da educação em Angola e S. Tomé, para a Unicef, e as ações de formação que desenvolvi em Moçambique já neste milénio, com a Universidade Pedagógica, a primeira grande lição foi simples e clara: ninguém aprende bem com a barriga vazia. Para garantir a presença e participação ativa de inspetores, diretores de escolas e professores, era fundamental proporcionar-lhes as refeições da manhã, do almoço e a meio da tarde. Cumprido este requisito, ninguém faltava. E as crianças? Um mundo inenarrável de impedimentos à “educação inclusiva e equitativa de qualidade”. A fome é um forte inibidor cerebral e quando falamos de crianças o universo é bem mais vasto que o dos professores. A exclusão escolar é diretamente proporcional à fome e à pobreza. A “imprensa da pandemia” revelou que o problema da pobreza, da fome e das desigualdades gritantes não é apenas um problema de África, ou de países em vias de desenvolvimento, é um problema de países ricos e poderosos, como o Reino Unido e os Estados Unidos da América, com enormes bolsas de pobreza. Em Portugal, o problema é mais profundo e atingiu uma boa parte da classe média. Muitos profissionais diplomados pelas universidades e outras escolas superiores tiveram de recorrer às “cozinhas económicas”, numa humilhação que não lhes passava pela cabeça. Quando

assim é, que será dos pobres de sempre, dos bairros esquecidos e degradados, onde o bem-estar não passa de pura utopia?

Neste mundo de desigualdades tão chocantes que permite aos ricos e corruptos gozar férias de luxo em paraísos protegidos, ao mesmo tempo que sacrifica crianças que se perdem por falta de apoios, o estado é uma decepção, uma revolta e uma hipocrisia sem limites. Onde fica aqui a inclusão tão proclamada na legislação e na retórica oficial? Onde é que está assegurado o sucesso de todos? Onde está a escola em que nenhum aluno fica para trás? Porque é que é enorme a diferença entre o número de alunos de uma coorte à entrada e à saída de um ciclo? Onde estão os computadores prometidos, o sonho desfeito de crianças desprezadas? A educação está refém de uma economia de sentido único e de um governo que nega às crianças uma educação inclusiva e equitativa de qualidade. Que impede as crianças de serem felizes.

Diário as Beiras, 2.9.2021

36. O mais belo poema lírico

A Carta dos Direitos Humanos é o mais belo poema lírico do século XX.

É um hino à liberdade, à igualdade, ao direito, à justiça, à diferença, ao bem-estar, à paz e harmonia entre os homens.

É ao mesmo tempo um grito de revolta contra a pobreza, a desnutrição, a miséria, a ignorância e a doença. É a voz dos oprimidos.

A Carta dos Direitos Humanos foi a esperança de um mundo melhor para todos, uma luz no olhar dos que sofrem a guerra, dos que vivem em campos de refugiados, dos que não têm casa nem trabalho e sofrem na rua a humilhação dos condenados sem culpa formada.

Um poema que tem este encanto e desencanto, de desenhar o paraíso no horizonte próximo e de construir um muro intransponível para tantos infelizes.

A Carta dos Direitos Humanos foi jurada e assinada por todos os países que fazem parte da ONU. Nenhum país pode entrar sem esse compromisso. Quase duzentos países.

A Carta é por isso lei universal, mas não é universalmente cumprida. Se o fosse não haveria corrupção, nem racismo, nem fascismo, nem pedofilia, nem mesmo fome e miséria, não haveria as desigualdades gritantes entre os seres humanos.

Continuamos a ter milhões de desnutridos, milhões de refugiados, milhões de analfabetos, milhões de doentes sem assistência. Mesmo nos países que assinaram a Carta.

A Carta dos Direitos Humanos é um poema com apenas trinta estrofes. Um poema de encantar e de embalar. Um poema que promete a inclusão de todos. Há países que cumprem, outros continuam a fazer da Carta uma cartilha eleitoral para esquecer logo a seguir às eleições.

A Carta dos Direitos Humanos deveria estar afixada em lugar de destaque em todas as escolas, bem visível para todas as crianças e jovens.

Publicado originalmente em Baptista, J.A. *O meu sobrinho anda na inclusão*. Nimbedições 2020, pp.22-23.

37. A nostalgia do ensino primário⁸

O meu professor primário foi o senhor António Alves Catarino, casado com a Dona Conceição, também professora primária, que aqui nomeio em jeito de merecida homenagem. Fixaram-se na minha aldeia, o Juncal, a meia distância entre a cidade de Castelo Branco e a Serra da Gardunha, logo no início da sua longa carreira de mais de quarenta anos, e aí permaneceram até ao fim.

Naquele tempo havia mais de cem alunos, dez vezes mais do que hoje, divididos em duas turmas, ela ensinando as meninas, ele lecionando aos rapazes. Mais de cinquenta alunos por turma, cada turma com quatro classes. Dois professores apenas onde hoje, por lei, no mínimo, estariam cinco.

Eram duas salas de boa dimensão, com comunicação interior para a residência do casal, no mesmo edifício antigo, numa relação de contiguidade que permitia uma fácil articulação das atividades profissionais com as tarefas domésticas. Tudo se passava dentro de casa, sem preocupações de horas para o regresso ao lar e à família.

⁸ Texto inicialmente publicado na revista da Direção Regional de Educação do Norte, *Território Educativo*, nº 7, maio de 2000, pp. 60-62. Reflete o período do êxodo rural, que coincide com o aumento da escolaridade obrigatória, que esvaziou e fechou milhares de pequenas escolas rurais e entupiu as escolas dos grandes centros urbanos. A escola em análise foi uma das que encerraram portas por falta de alunos. A lição que deixou é clara: o nomadismo envenenou a classe docente, a todos os níveis, e condenou milhões de alunos à ignorância e à exclusão.

Estávamos dispostos em quatro filas de carteiras de dois lugares, cada classe em sua fila. Os da 4ª classe, e sobretudo os candidatos ao exame de admissão ao liceu, quando os havia, trabalhavam quase de sol a sol, os outros folgavam mais cedo, excepto aqueles que se atrasavam nas suas tarefas.

Tínhamos grandes intervalos e a escola, com o pátio que se prolongava para o Largo da Barreira, era o nosso espaço de trabalho, de estudo, mas também de jogo, de brincadeira, de convívio. Era o local onde nos sentíamos melhor.

Raramente precisávamos de estudar em casa já que o tempo que passávamos na escola dava para tudo. Tínhamos um grande respeito pelo professor, mais respeito que medo, porque as regras eram bem claras: quem não fizesse os trabalhos ou não estudasse as matérias não se livrava da régua grossa nas mãos. Mas tudo era feito ali, sob a sua vigilância atenta. A autoridade, o respeito e a disciplina, tacitamente aceites por todos, asseguravam níveis de desempenho muito elevados.

Apesar dos números, não me lembro de ter havido reprovações, nem ao longo dos quatro anos, nem no exame da 4ª classe, que íamos fazer a Castelo Branco. Os professores tinham um brio incontido de ter alunos aprovados com distinção e não admitiam sequer a ideia de ver alunos seus reprovados no exame.

Era, de facto, uma escola de pleno sucesso. Dali saíram alunos que passaram pelo liceu sem qualquer dificuldade e concluíram cursos superiores nas mais diversas faculdades. Mas quando saíamos da escola primária já tínhamos superado os erros de ortografia e as inevitáveis dificuldades nos problemas de matemática.

Hoje, parece haver uma certa nostalgia coletiva deste período do ensino primário, quase sempre associada a uma grande frustração pela ineficácia do 1º ciclo do ensino básico. O que é que fez o sucesso da escola primária? Porque é que a escola hoje não dá respostas com a mesma qualidade? O que é que se perdeu? O que é que mudou? A culpa será dos professores que já não são o que eram? Será que os alunos hoje são menos inteligentes?

Antes de mais, importa salientar que o ensino primário, antes de ser 1º ciclo e, portanto, uma pequena parte da escolaridade obrigatória, carregava uma importância e um prestígio que decorriam do facto de ser ainda habilitação suficiente para muitos lugares na função pública, nas forças armadas, nos correios e nas empresas. Com a 4ª classe, conseguia-se então o que hoje nem sempre é acessível a muitos licenciados.

Por outro lado, o Portugal rural perdeu o encanto. Os cenários idílicos e bucólicos d’*As Pupilas do Senhor Reitor* e da *Morgadinha dos Canaviais*, que opunham a felicidade saudável dos campos à vida doentia das cidades, não resistiram aos “atrativos” da sociedade industrial, que trouxe o automóvel, o comboio, o avião, que trouxe a rádio e a televisão, mais modernamente o computador, mas que trouxe antes de mais, primeiro às cidades, a eletricidade, a água canalizada, as redes de saneamento, em síntese, a vida moderna. Os empregos nos serviços, nas oficinas, nas empresas, o desafio e a ambição de uma promoção social, de uma vida mais fácil, esvaziaram os campos e encheram as cidades.

O homem medieval, com raízes na terra, como afirma Ortega y Gasset, cedeu o lugar ao eterno viajante. Hoje quase todos saímos de casa e do nosso meio para ir trabalhar em lugar distante, sempre com pressa de voltar ao lar, à família e aos filhos. Os professores, agora os turboprofessores, são o exemplo de quem passa e se cansa uma parte importante do dia no carro ou outro meio de transporte, tantas vezes em sistemas rotativos de utilização de viaturas, não vá o mês sobrar ao vencimento, como tantas vezes acontece.

A primeira condição de sucesso do ensino primário foi a fixação dos professores no local, com um profundo conhecimento do meio e das pessoas, com quem mantinham uma relação de convivência quase familiar. A fixação gerava uma assiduidade exemplar, com a escola dentro ou paredes meias com a residência, o que permitia, mesmo na doença, manter os alunos ativos, com o apoio do cônjuge, que transmitia as orientações e assegurava o controlo regular das atividades. A total disponibilidade para trabalhar mais com os alunos que requeriam mais tempo e mais atenção, nomeadamente os que se destinavam ao prosseguimento de estudos, era um trunfo acrescido na via do sucesso.

Ao invés do professor primário, no 1º ciclo temos o professor da mobilidade, do automóvel, dos concursos anuais, que muda de escola todos os anos, procurando aproximar-se o mais possível de casa. Chega a fazer centenas de quilómetros por dia, num desgaste físico, psicológico, afetivo, financeiro, que lhe atrofiam as forças, o tempo, a disponibilidade, a imaginação e a afetividade para ensinar os filhos dos outros, que mal chegam a conhecer, quando os seus próprios ficam tão longe e porventura ao abandono. Neste cenário, não há deontologia profissional que resista.

Parece que seria de criar incentivos à fixação dos professores. É uma causa justa e razoável. Mas que incentivos poderão levar os docentes a fixar residência nos lugares cada vez mais ermos e distantes, de onde saíram as populações e os alunos em massa? Porque é que os professores não gostam de viver longe dos benefícios da sociedade moderna, dos serviços, do comércio, quando os próprios alunos se deslocam no sentido inverso?

Muitos professores queixam-se hoje de que não é possível ter sucesso com turmas muito numerosas e inventam-se mil estratégias para desdobrar as turmas que ultrapassam os vinte alunos. Mas a experiência mostra que não era o número de alunos que impedia o sucesso no antigo ensino primário, do mesmo modo que hoje, no atual 1º ciclo, são as turmas com menos alunos que geram mais insucesso. Ninguém defenderá hoje que se aumente o número de alunos por turma, mas este não é o fator mais determinante na eficácia da aprendizagem.

Outros professores queixam-se de que a existência de quatro classes na mesma sala é também geradora de insucesso, o que a experiência não comprova. De facto, as turmas com quatro classes produzem melhores alunos do que as classes unitárias, por duas razões bem evidentes: primeiro porque a existência de classes múltiplas obriga a um trabalho diferenciado em cada classe, com recurso sistemático ao trabalho autónomo e independente dos alunos, a quem se exige mais trabalho pessoal e maior responsabilidade nas aprendizagens. Com quatro classes os alunos investem muito mais na construção do seu próprio saber e são eles, sobretudo, o principal motor do seu próprio crescimento intelectual e cultural. Por outro lado, as classes múltiplas proporcionam uma saudável recorrência na abordagem das matérias, de classe para classe, constituindo um reforço de memória cíclico do maior interesse.

Nesta mudança de cenários, não se trata de encontrar bodes expiatórios, nem se pretende insinuar que os professores e os alunos de outrora eram bons e os de hoje são maus. Não somos apologistas da geração rasca. Trata-se de mostrar que a transição da sociedade rural e agrícola para a sociedade industrial e de serviços, que esvaziou os campos e superlotou as cidades, trouxe desequilíbrios altamente perturbadores da organização e funcionamento das escolas, sobretudo no 1º ciclo, ora votadas ao abandono pelo isolamento e pela distância, ora rebentando pelas costuras e sem espaços par os alunos se moverem livremente sem o risco de se acotovelarem.

Inventariando o que se perdeu nesta mudança, relembramos a fixação dos professores, com um profundo conhecimento do meio e uma profunda ligação às famílias, uma grande assiduidade, uma deontologia profissional exemplar, incompatível com o insucesso dos alunos, uma experiência e uma facilidade de trabalhar com classes múltiplas e numerosas que hoje são um capital raro, enfim, o prestígio do professor, uma personalidade no meio, e o prestígio do próprio ensino primário, ao tempo a escolaridade obrigatória completa.

Aquilo que se ganhou nos últimos cinquenta anos – melhores estradas, meios de transporte mais cómodos e rápidos, novas tecnologias, a rádio, a televisão, o vídeo, o computador – ainda não foi devidamente incorporado na organização da escola e nas práticas da sala de aula, pelo menos de forma sistemática e generalizada, de modo a contrabalançar as perdas.

Acima de tudo, a rede escolar que temos não encaixa na nova estrutura das populações. A deslocação maciça das zonas rurais para pólos urbanos de maior dimensão deveria ter como consequência uma acomodação das escolas a essa nova realidade, exigindo a dimensão suficiente para justificar uma cantina, uma biblioteca, um espaço suficiente para recreio e desporto. Não é possível, hoje, levar as escolas e os professores aos alunos, lá onde se encontram, isolados e dispersos. Impõe-se antes trazer os alunos à escola onde ela tem condições para uma aprendizagem de sucesso. Não é possível cumprir a escolaridade longa obrigatória com sucesso nas escolas minúsculas, atomizadas, dispersas, sem condições de sobrevivência. Ninguém se lembraria de construir um hospital, ou um banco ou um hipermercado numa pequena localidade onde não há clientes. Porque haveremos de manter escolas onde não existem condições mínimas para fixar os professores e onde os poucos alunos ficam irremediavelmente condenados ao fracasso, mesmo quando passam de classe todos os anos?

O atual Governo ficará na história da educação em Portugal por ter assegurado, finalmente, o pré-escolar para todos e por ter lançado ao País, com o novo regime de autonomia das escolas, o desafio da grande reestruturação da rede escolar, não na ótica das pequenas escolas por ciclos e por fatias, com alunos a saltitar de escolinha em escolinha, mas na ótica da escolaridade básica integrada e sequencial, com nove anos de duração, para além do pré-escolar. Não é ainda uma batalha ganha, mas é um

movimento com uma força irreversível, que já conquistou a maioria das escolas e dos professores e um número significativo de autarcas.

Importa agora conquistar as populações e a totalidade das autarquias para esta causa, fazendo compreender aos pais que os seus filhos aprenderão melhor, não na minúscula escola do lugar, com um, dois, três ou mesmo dez alunos, onde não é possível fixar os professores, mas nas escolas com dimensão suficiente para assegurar a qualidade, a estabilidade dos professores, a assiduidade, os horários à medida das necessidades, as infraestruturas indispensáveis a uma verdadeira escola moderna.

A nostalgia do ensino primário tem sem dúvida o seu fundamento, mas o discurso da lamúria relativamente a esse paraíso perdido não pode perder de vista a profunda mudança do cenário político e social. O ensino primário está hoje tão distante como o ruralismo bucólico de Júlio Dinis. É importante identificar os fatores de qualidade que se perderam e tentar recuperá-los, mas com a consciência de que não podemos pôr em prática a escolaridade longa obrigatória para todos, uma conquista e um trunfo do nosso tempo, com as velhinhas estruturas de antigamente.

Se hoje podemos comprovar que é nas pequenas escolas isoladas que o insucesso é mais elevado, não poderemos deixar de responsabilizar os defensores destas escolas, sejam eles professores, pais ou autarcas, pela exclusão escolar e social a que conduzem as suas crianças. As pequeninas escolas do ensino primário, por melhores que tenham sido, não se ajustam às necessidades do tempo presente.