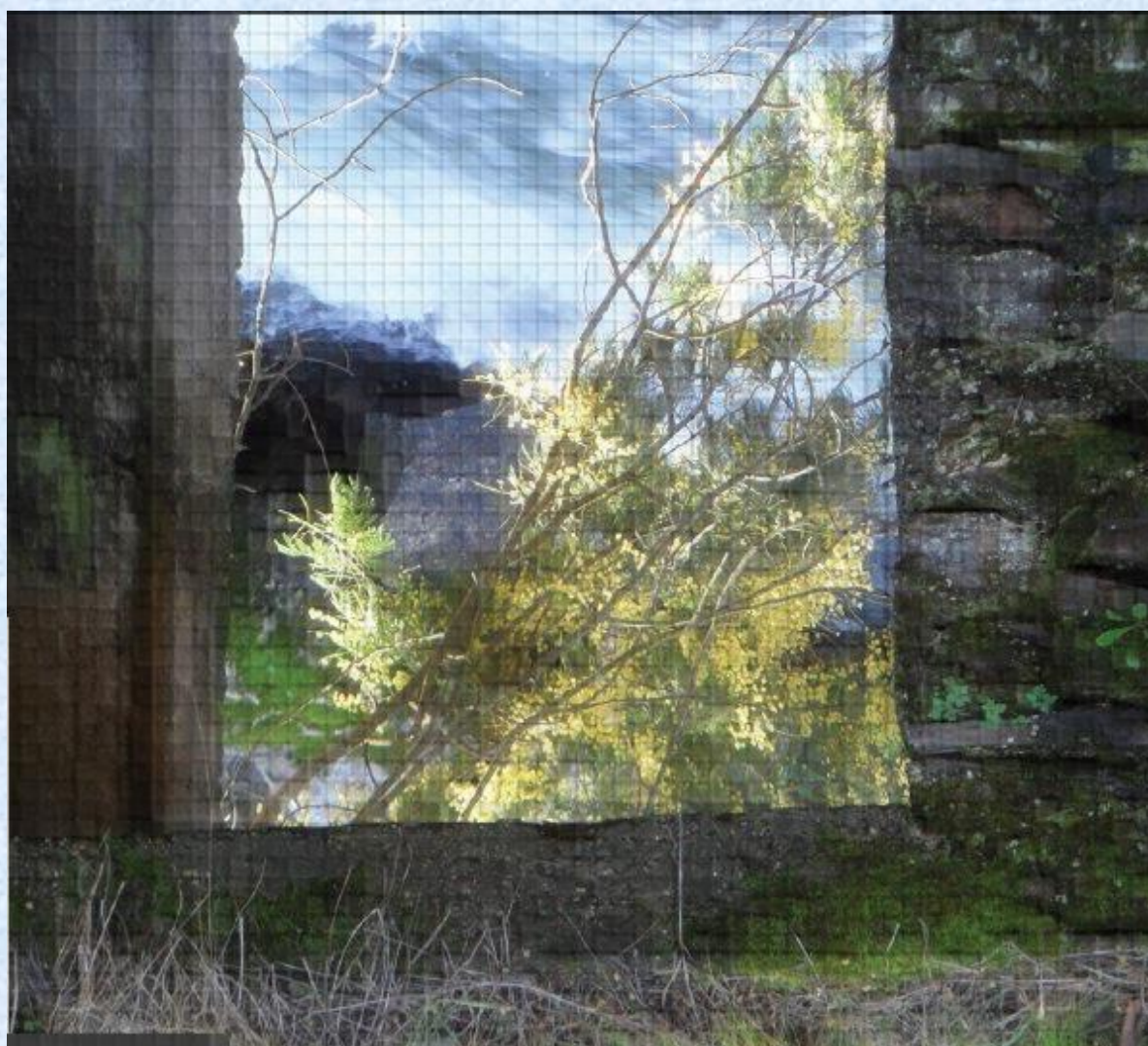


Uma Pedagogia da Implicação

e do Compromisso

Viver a Escola nos tempos da troika



Ana Paula Silva

Ficha técnica

Título: Uma Pedagogia da Implicação e do Compromisso - Viver a Escola nos tempos da troika

Autora: Ana Paula Silva

Editor: José Matias Alves

Prefácio: José Matias Alves

Paginação: Francisco Martins

Local de edição: Porto

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

ISBN: 978-989-54364-5-3

Nota editorial: os textos aqui reunidos foram inicialmente publicados na página de Facebook do Católica Porto Educação durante os anos de 2013 a 2015. Em regra, os textos eram publicados às sextas-feiras. Optou-se por dispor os textos pela ordem cronológica da sua publicação para ser mais fácil entender o contexto político vivido.

Índice

Prefácio.....	7
Uma Pedagogia da confiança	7
1. Universo Paralelo ou as razões de uma escrita	24
2. Se eu fosse ... ministra da educação	25
3. “Por quem os sinos doam” ... amanhã?.....	26
4. Há frases assim...que são alimento.	28
5. Aluga-se este espaço ...o monstro já não mora aqui!	29
6. O significado da escola... quando o pior são as férias.....	31
7. Pedagogia sem afeto é como comida sem tempero.....	32
8. A pedra angular	34
9. Determinismo ... ou acaso?	36
10. E agora fica tudo como está ...e para o ano há mais?	38
11. Lideranças Servidoras	39
12. A melhor Profissão do Mundo.....	40
13. Filho é, pai será ou como transformar um problema em parte da solução	42
14. Acreditar é o caminho	44
15. “Mestres da palavra ou mestres da desilusão? “	45
16. Kit de sobrevivência profissional [I] (para o ano letivo 2013-14).....	47
17. Kit de sobrevivência Profissional [II].....	50
18. Kit de sobrevivência Profissional [III].....	51
19. Kit de sobrevivência profissional [IV]	54
20. Uma visão estratégica do 1º dia de aulas.....	56
21. Ser professor em tempos de crise.....	58
22. Era uma vez um imenso Jardim.	59
23. Educação Integrativa	61
24. Como manter o foco quando o nosso mundo está “de pernas para o ar”?	64
25. Sendo garantia de qualidade.... uma prova de aferição para políticos, já!.....	66
26. O erro de Pandora	69
27. Fundamentalismos e paradoxos.....	71
28. A maldição intemporal de Cassandra	73
29. A aula dentro da aula.....	75

30.	O “coração” da Escola.....	77
31.	Yes YOU can	80
32.	Uma lição de Natal.....	83
33.	Uma geração de (des)esperança?	85
34.	Bem-vindo 2014.....	88
35.	Vocação, Resignação, Resiliência ou Teimosia?	89
36.	Colegialidade procurada versus colegialidade artificial	91
37.	A essência da liberdade	92
38.	“Tempestade Perfeita “	94
39.	Um novo Mega Agrupamento na floresta.....	95
40.	Vida nova, nova vida?	97
41.	Acerca de um não livro	98
42.	Pronto-a-pensar.....	102
43.	Alunos transparentes	104
44.	A aula de História: Uma questão de vida ou de morte....	106
45.	Professores Heróis.....	109
46.	Alunos Heróis.....	112
47.	O direito ao seu sorriso.	115
48.	Crescer	117
49.	A sociedade da (não) comunicação	119
50.	Uma promessa de abril.....	121
51.	As palavras certas	124
52.	Cultivar a memória	127
53.	E se a magia falha?	130
54.	Não quero falar..., mas preciso que me escutem.....	132
55.	A motivação extingue-se por falta de uso.....	135
56.	A destruição de um sonho ou a revolta do mensageiro	137
57.	Porque a aprendizagem é um bumerangue	139
58.	O bom senso não tem idade.....	141
59.	O fator clima de escola	142
60.	E a ameaça e a ansiedade tornaram-se um ritual anual	144
61.	De roda em roda.....	146

62.	Areias na engrenagem.....	148
63.	De que cor é a tua esperança?	151
64.	A inesquecível professora Carolina	152
65.	A redenção de Maléfica.....	154
66.	Uma equipa improvável.	156
67.	As dores do crescimento ou um bom (re)começo	158
68.	O (falso) dilema do reformador: arriscar ou (apenas) riscar?	160
69.	Uma booklist que é mais uma playlist.....	163
70.	Procurar o conhecimento e não apenas respostas	166
71.	Por mares nunca antes navegados.....	167
72.	A diferença entre falar do que se sabe e saber do que se fala	170
73.	“Se eu fosse a minha mãe? Fugia de casa!”	172
74.	O poder subestimado do “bom exemplo”	175
75.	Formação contínua: interessada ou “interesseira”?.....	178
76.	Contradições ...e falta de argumentos.	180
77.	LER. Faz toda a diferença.....	182
78.	Nos bastidores de um olhar sem luz	185
79.	O Insustentável significado dos rankings das escolas.....	186
80.	A emergência de uma geração de “falsos dilemas”	188
81.	Abrir o Baú da Esperança em 2015	191
82.	Quem disse que não se importam?.....	193
83.	SER LIVRE PARA FICAR	195
84.	Ser professor é não deixar de ser aluno.....	197
85.	Numa fatia de pizza	199
86.	Propedêutica Emocional.....	202
87.	Em democracia, o debate é a “alma do negócio”	204
88.	Porque também são escola.	206
89.	Ser ou não ser ... é uma construção.	209
90.	A lição desta semana: ser mulher.....	211
91.	Todos sabemos muito mais	215
92.	Viver é festejar a vida.	217
93.	Aprender é sair da indiferença	219

94.	Bom dia alegria.....	221
95.	Surdez opcional	223
96.	O insondável mundo das sondagens	225
97.	O valor do xis	227
98.	E agora?	228
99.	(a)Moral da história	229
100.	Mal- entendido (s)	231
101.	A ficção da fixação.	233
102.	Quanto vale um bom exemplo?	236
103.	Professores itinerantes.....	238
104.	Por que voltamos?.....	241
105.	Quando o difícil facilita	243
106.	Poupar no farelo, estragar na farinha.	246
107.	Educação escolar: que ética para a vida humana?.....	249
108.	Pedagogia do compromisso	251
109.	Um (outro) conto de Natal	254

Prefácio

Uma Pedagogia da confiança

José Matias Alves

(jalves@porto.ucp.pt)

Às sextas-feiras reclamarei o direito ao sonho, ao projeto, à crença de que o mal é sempre provisório e o bem uma meta possível. Às sextas viajarei para o reino da possibilidade onde os olhares ainda acreditam e as palavras têm sentido, onde ser professor é ser inventor de caminhos e mensageiro de oportunidades. (APS)

Tive o privilégio de ser professor de mestrado da Ana Paula Silva na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. A inspiração de a convidar para escrever regularmente na página do Facebook do *Católica Porto Educação*. E nesta sequência, ter aceitado escrever várias centenas de textos. E tenho ainda a honra de ser seu colega neste difícil ofício de ensinar, porque o seu pensamento, a sua ação e a sua escrita dignificam uma profissão que tem de ser construída no seu interior como desde há muito tempo vem defendendo António Nóvoa.

A Ana Paula Silva (APS) escreve um mapa do ser e do estar na docência. Os seus textos bem poderiam inspirar um tratado de pedagogia, essa ciência e essa arte que alguma academia, na sua ignorância, considera menor e dispensável. Por isso, decidi escrever um prefácio em torno de algumas chaves (ordenadas alfabeticamente) que poderiam caracterizar a pedagogia em ação. O que os leitores aqui vão poder ler é um catálogo breve de uma pedagogia do saber e do sabor que se revelam poderosos agentes de formação de profissionais que se dedicam ao desenvolvimento de seres humanos, à construção de uma humanidade crítica e solidária. E nesta circunstância, não posso deixar de evocar o célebre texto de Pierre Bourdieu:

Ensinar não é uma atividade como as outras. Poucas profissões serão causa de riscos tão graves como os que os maus professores fazem correr aos alunos que lhe são confiados. Poucas profissões supõem tantas virtudes, generosidade, dedicação e, acima de tudo, talvez entusiasmo e desinteresse. Só uma política inspirada pela preocupação de atrair e de promover os melhores, esses homens e mulheres de qualidade que todos os sistemas de educação sempre celebraram, poderá fazer do ofício de educar a juventude o que ele deveria ser: o primeiro de todos os ofícios.

(Pierre Bourdieu, 1986)

São estas virtudes, generosidade, dedicação, entusiasmo e *desinteresse* que eu vejo nestes textos que vou procurar ler. E que revelam uma pedagogia constituída por um extenso campo lexical: 1. Acreditar, 2. Afeto, 3. Alegria, 4. Amor, 5. Autonomia, 6. Autoridade, 7. Beleza, 8. Complexidade, 9. Colaboração, 10. Compromisso, 11. Comunicação, 12. Confiança, 13. Construção, 14. Desafio, 15. Escuta, 16. Esperança, 17. Inclusão, 18. Integração, 19. Investigação-ação, 20. Liberdade, 21. Maternagem, 22. Memória, 23. Mudança, 24. Otimismo, 25. Paternagem, 26. Persistência, 27. Promessa, 28. Redenção, 29. Reinvenção, 30. Serviço, 31. Sorriso. Toda uma pedagogia de alta densidade.

Chamei a este prefácio *Uma Pedagogia da Confiança*. Também poderia ser uma pedagogia da esperança, uma pedagogia do entusiasmo, uma pedagogia do compromisso. E estariam bem. Mas penso que a confiança é um conceito chave e em déficit na nossa profissão. Confiança num conhecimento atualizado, atento e transformador. Confiança numa profissão que pode ser a *primeira (e a fundadora)* de todas as outras. Confiança nas aprendizagens (e na felicidade) dos alunos. Confiança na escola, enquanto organização e instituição. Confiança num presente que queremos melhor. E num programa de redenção das muitas misérias humanas.

Acreditar

Numa das célebres máximas, Vergílio Ferreira escreveu um dia: *ver para crer. Crer para ver*. O acreditar é uma atitude permanente nestas narrativas. Como diz a autora:

“Reconverto o pensamento de Gandhi: “Não existem caminhos para acreditar. Acreditar é o caminho”. Penso que este deve ser o mote de ação de todos os professores que em setembro se preparam para mais uma viagem onde nem todos os passageiros embarcam por prazer.”

Acreditar na perfeitibilidade do ser humano. Acreditar que todos podem aprender. Acreditar que o conhecimento é uma alavanca poderosa para a dignidade e para a transformação social. Acreditar que o professor (e a escola) podem fazer a diferença. Acreditar que a *minha* escola pode ser diferente e melhor porque eu lá trabalho. Acreditar que o *todo é mais do que a soma das partes, mas não há todo sem partes*. Estas são algumas das manifestações possíveis de uma crença que é mais do que isso: é

uma evidência empiricamente validada em muitos contextos e circunstâncias da ação docente.

Afeto

Como refere a autora: “Afeto, rigor e qualidade não inimigos, são companheiros e juntos tornam a vida do professor muito mais fácil e facilitam uma proficiência do ensino muito mais efetiva. É assim que vejo a pedagogia de afeto: aquela que consegue, lentamente, induzir no aluno a vontade de aprender. Que consegue deixar um gostinho de quero mais. Que estimula e desperta os sentidos para o novo, para o criativo, para o polêmico.”

Esta disposição (esta atenção) é uma pedra angular no estabelecimento de uma relação que pode ativar a vontade de ser e estar no processo de aprendizagem. Mostrar que se gosta do outro enquanto pessoa única, distinta e diversa. Mostrar que se gosta da sua presença, se possível ativa e empenhada. Mesmo nos contextos tão propícios à desesperança, ao alheamento, ao abandono, mostrar um *bem-querer* humano é essencial para a construção de uma pedagogia da confiança e da implicação.

Alegria

Foi Rubem Alves quem escreveu um livro maravilhoso chamado a “Alegria de Ensinar”. Neste belo livro se enunciam as razões e os sentimentos que tornam viável esta alegria: a descoberta, a surpresa, o espanto, a revelação, a beleza, a criação... são disposições que nos podem fazer sorrir e gostar do que fazemos. A pedagogia da alegria não dispensa a tristeza, o desânimo, o desalento e a frustração de ser professor, sobretudo nos contextos sociais e políticos em que estas narrativas foram escritas. Mas isso não invalida a procura e a fruição da alegria que nos faz querer continuar.

Transcrevo duas sequências que ilustram esta busca:

- “Mas, como a professora disse, estamos a falar do conhecimento, então, podíamos dizer: A escola sem alegria é um longo caminho cheio de pedras...” - retocou outro dando uma pincelada interessante na frase do filósofo.

Gostei. “Devíamos colocar isso na entrada de todas as escolas” - disse eu com ar de aprovação.”

E num relato que faz de uma vivência profissional de alguém que trabalhava no estrangeiro, volta a reclamar este sentido de urgência:

“É urgente que se encontre o caminho que traga a cada um a alegria que vi naquele profissional. Longe da sua casa, da sua família (creio ter dito que tinha quatro filhos com quem falava todos os dias) a nostalgia da separação era amenizada pela alegria do reconhecimento e importância social do seu trabalho. Pelo grande entusiasmo, pela sua realização profissional.”

Amor

Escrevia Santo Agostinho: Ama e faz o que quiseres. Se calares, calarás com amor; se gritares, gritarás com amor; se corrigires, corrigirás com amor; se perdoares, perdoarás com amor. Se tiveres o amor enraizado em ti, nenhuma coisa senão o amor serão os teus frutos.

E escreve a nossa autora: “Amar para sempre é difícil porque para sempre é muito tempo.... O tempo desgasta e a sua erosão deve ser compensada com imaginação.

Vinicius de Moraes dizia que: “todo o amor é eterno..... enquanto dura “. Para durar é preciso ser resistente, mais, é preciso ser resiliente, triunfador em todas as ameaças de falsificabilidade. Amar é também continuar a gostar não só pelo, não só porque, mas apesar.”

É assim a ação docente que a Ana Paula verbaliza. Uma interação que faz do amar o próximo uma disposição vital. Mesmo quando há o confronto, a ameaça, o obstáculo, o *apesar de*.

E numa tipologia de amores possíveis reclama até uma disposição de **amor total**: “é um professor (são a maioria) que tem pelo ensino um amor completo representando aquilo que, na versão original, Sternberg considera um modelo teórico de relacionamento ideal. De acordo com a apropriação desta teoria no não livro de que agora falo, este amor permite a quem o sente, sentir-se realizado nele e por ele, não se conseguindo imaginar feliz com qualquer outra profissão. Pelo amor ao ensino ultrapassa todas as dificuldades, reinventa formas para que este se mantenha jovem, “ligado”, comprometido e fiel. É um amor que combina harmoniosamente o melhor de todas as formas de amor pelo ensino. É um amor incondicional.”

Não creio que a maioria dos professores possua *este amor* pelo ensino e pela profissão. Se assim fosse, a profissão estaria num patamar social de mais elevado reconhecimento e teria o poder de influenciar uma política educativa que os não desautorizasse frequentemente. Mas este é o ideal da Ana Paula. Vê mesmo - de forma extensiva - o que não existe na sua *paixão* pelo ensino.

Autonomia

Uma pedagogia da autonomia é quase uma redundância. A pedagogia tem de possuir o poder de deliberação, o poder de adequar o ensino aos contextos e às pessoas. No célebre triângulo pedagógico de Houssaye, nem o professor nem o aluno podem estar no “lugar do morto”. Quem está (deve estar) no “lugar do morto” é o currículo e o programa prescrito porque sendo imprescindível não pode ditar e determinar a ação docente.

A este propósito, interroga-se a autora: “Pode a escola autónoma tomar decisões essenciais de diferenciação pedagógica, de recompensa do mérito de quem lá trabalha, de organização letiva, por exemplo, com equipas educativas? Porque a tutela confia e só assim pode esperar (exigir) resultados positivos desse privilégio? Muito dificilmente. Pode a dita escola autónoma, mais prosaicamente, comprar o papel higiénico em falta sem esperar autorização central?”

Evidentemente que a autonomia é por definição relativa. E é, para mim, também evidente que as escolas e os professores poderiam e deveriam assumir o seu poder de especialista e intervir mais no espaço público. Seria um exercício de autoridade e de autorização. E a educação e o ensino seriam melhores se esta reivindicação ocupasse um lugar central na atividade docente.

Aliás, como também bem refere a autora: “A escola deve ousar exigir a autonomia que lhe permita aspirar a um equilíbrio homeográfico (equilíbrio superior ao já alcançado). Só se assumindo como um sistema vivo autopoietico a Escola poderá efetivamente fundar e sustentar uma identidade que se assuma como um projeto e uma visão de ensino. Um sistema orgânico onde todos os órgãos estejam umbilicalmente ligados no propósito de manter o corpo saudável sabendo que a falência de um compromete a saúde de todos. “

Autoridade

A autoridade que aqui importa relevar é a decorre de um conhecimento profissional que faz crescer o outro. É uma autoridade de serviço, ao serviço do desenvolvimento do outro. Autoridade é o participio passado do verbo latino AUGERE que significa “aumentar, fazer crescer”. E, de algum modo, um professor só o poderá ser se reivindicar e praticar a capacidade de criar as máximas oportunidades de aprendizagem dos seus alunos. Se os fizer crescer nos planos cognitivo, afetivo, social, relacional. Por isso, a autoridade do professor é também auto-construída a partir do seu conhecimento científico e pedagógico. E, por isso, um professor não pode deixar de ser um autor que é reconhecido pelo outro na sua ação. A pedagogia da autoridade é, assim, uma pedagogia da afirmação do conhecimento e do reconhecimento.

Beleza

A pedagogia da beleza encontra as suas raízes na arte e mundo da botânica. Nos jardins. No desabrochar dos botões das árvores. Nas pinturas da capela Sistina. Na harmonia da construção que ensaiamos. Na visão do crescimento do ser humano. Como refere a Ana Paula: “As raízes da profissão docente estão na Grécia, não estão em Esparta. Os Espartanos defendiam que até o belo tinha que ser útil. A beleza do que se produzia era um fator acessório. Os gregos, no entanto, afirmavam que até o útil deveria ser belo. Porque a beleza do que fazemos é essencial. Para produzir o belo é preciso muito mais do que fazê-lo por dever. É preciso estar motivado para o fazer.”

Complexidade

Ensinar a todos e a cada um, quando todos são diferentes, possuem inteligências, interesses e ritmos diferentes, quando se tem 150 ou 200 alunos é uma ação de uma enorme exigência e complexidade. Como refere a autora, “vi sempre a escola como um microcosmo social, uma arena privilegiada onde se cruzam vivências muito diferentes, perspectivas do mundo díspares e sobretudo onde se tentam harmonizar, diplomaticamente, personalidades e afetos. (...) As escolas são macro organizações e por isso esta dinâmica é, também, fundamento da sua qualidade. Mas a sustentabilidade desta dinâmica depende de fatores muito específicos, dos quais distingo três: a liderança, o trabalho colaborativo e sentido de profissionalidade docente.”

Uma pedagogia da complexidade requer, pois, esta atenção aos diversos círculos da ação, uma adequação às circunstâncias e às pessoas, uma lucidez capaz de ver para além das *lisas superfícies organizacionais*, para além do palco, e mergulhar no icebergue que toda a escola é.

Colaboração

A atividade docente, sendo tradicionalmente uma ação individual e solitária, ganharia muito se fosse concebida e praticada numa lógica de colegialidade e de colaboração. Se o modelo organizacional privilegiasse um ensino por equipas educativas responsáveis por um alargado grupo de alunos (um ano ou ciclo) e que tivesse o poder de planeamento, monitorização e avaliação desses alunos. A turma (e o conselho de turma) são obstáculos a uma visão e a uma prática mais articulada e integrada, como temos largamente sustentado (Formosinho, Alves e Verdasca, 2016). E a autora também reconhece esta necessidade de “encontrar formas de pensar colaborativamente a articulação, a flexibilização e sequenciação curricular ou apenas de aferir critérios e balizas disciplinares”, ainda que dentro da prisão da turma que é, na maior parte das vezes, um espartilho.

Defende, por outro lado, uma “colegialidade procurada, assumida como uma necessidade e urgência. Esta encontra formas de operacionalidade e rentabiliza esforços; percebe na partilha de experiências, documentos e a material pedagógico não a afirmação de protagonismo individual, mas uma verdadeira afirmação de uma sadia cumplicidade para a melhoria.”

É todo um ideal de profissionalidade docente que se respira nestas páginas densas e leves.

Compromisso

Uma pedagogia do compromisso profissional é um vetor essencial na ação aqui narrada. Em primeiro lugar, um compromisso com a consciência profissional. Se eu sou professor, o meu primeiro dever é comigo próprio: estar científica e pedagogicamente atualizado. Saber analisar os problemas que se me colocam na ação concreta. Em segundo lugar, um compromisso em relação às aprendizagens dos meus alunos. Sendo professor, o meu dever é fazer tudo o que me possível para que os meus alunos

aprendam. Mesmo aqueles que o não querem. É certo que o verbo aprender não se pode conjugar pedagogicamente na forma imperativa: *vais agora aprender isto*. O aluno só aprende se *quiser aprender*, se mostrar uma vontade e uma disposição para aprender. Mas o dever profissional do professor é fazer tudo o que está ao seu alcance para fazer aprender, não sendo eticamente admissível a atitude do *eu ensino, quem quiser aprender que aprenda*. Na linguagem comum, é o clássico *dar a matéria, cumprir o programa*. Mas de que adianta isto se os alunos nada aprendem? A este propósito leia-se uma prática avaliativa relatada quase no final do livro:

“Esperei que todos entrassem e propus: “Para quem quiser (quem não quiser não faz.), tenho aqui um outro teste com o mesmo grau de dificuldade, mas com a possibilidade de utilizar como suporte a apresentação que usei, fotocopiada em anexo.” Olharam para mim, incrédulos: “Podemos? A sério?”.

Respondi que sim. “Mas condicionalmente” -frisei. “Se conta para a avaliação final o primeiro ou este novo teste depende de vós. Se a partir de agora me oferecerem a oportunidade para conseguir ser uma professora com condições para fazer o meu melhor eu ofereço-vos a possibilidade de fazerem o vosso melhor. Aceitar este teste e não o outro como elemento de avaliação depende do vosso compromisso com a mudança. Depende, sobretudo, de como honram esse compromisso. Nas atitudes de todos está a sorte de cada um e na de cada um a sorte de todos.”

Em terceiro lugar, um compromisso com uma ação pedagógica colegial, com um trabalho colaborativa e em equipa educativa. Porque os problemas que a docência enfrenta só são passíveis de resolução se forem analisados, debatidos e perspetivados numa ação articulada da equipa educativa.

Em quarto lugar, um compromisso organizacional. Um professor que quer ser profissional tem de conhecer e de se comprometer com as metas e valores assumidos em sede do projeto educativo de escola.

O compromisso é a outra face da responsabilidade. “Educar para o compromisso é educar para a responsabilidade. E essa pedagogia pode ensinar muito mais do que uma educação para os valores vazia, sancionatória em si mesma, mas desprovida de consequências eticamente reflexivas.”

Comunicação

Uma pedagogia da comunicação é outra dimensão chave do ser professor. Não apenas veicular ou transmitir conhecimentos, conteúdos, ordens. Mas, sobretudo, colocar *em comum, fazer comunidade, construir laços* que permitam realizar progressivamente uma comunidade educativa. Uma pedagogia da comunicação usa a palavra para interpelar, convocar, seduzir, sendo “fundamental estar à altura do legado comunicacional [dos sofistas], da mestria oratória dos que abriram a porta ao ensino como profissão.”

Sabendo, no entanto, que é também preciso aprender a estar calado. Aprender a escutar. Aprender a criar ambientes propícios para uma aprendizagem ativa e transformacional.

Confiança

Confiar no potencial dos alunos. Confiar nos pares, construindo oportunidade de encontro e construção coletiva de uma identidade profissional. Confiar na bondade das pessoas. Confiar nos líderes que estão (devem estar) ao serviço da “comunidade” docente e discente e mesmo da “comunidade” alargada. Confiar nos pais e encarregados de educação. Confiar na missão *humilde* da escola. Confiar no poder emancipatório da educação.

Confiar até prova em contrário. Confiar com exigência, firmeza, seriedade e honestidade. A escola e o mundo serão melhores. A nossa vida será melhor se não nos deixarmos arruinar pelo vírus maléfico da desconfiança.

Construção

Toda a pedagogia aqui narrada é uma construção persistente e laboriosa. Uma invenção permanente adequada aos contextos e às circunstâncias. A ação pedagógica, podendo viver de algumas receitas, é uma permanente procura de soluções à medida das vivências, das experiências e dos conhecimentos que os professores desenvolvem. Por isso, é que têm de ser autores, criadores de sonhos e oportunidades de crescimento. Por isso é que o professor não pode ser apenas o ator que representa um papel que outros escreveram. Precisa de ser autor, criador de oportunidades que viabilizem aprendizagens pertinentes e relevantes para a vida.

Desafio

O desafio, a interpelação, a atenção são ingredientes fundamentais desta pedagogia. “Na segunda-feira seguinte desafiei os alunos a transformar a aula de História numa cápsula do tempo. A ideia pareceu suscitar a sua atenção e logo todos pediram mais explicações. (...) A adesão foi total e a aula de história transformou-se numa aula de investigação para a preparação da viagem (aula) seguinte. A aula viagem era sempre muito divertida”.

A pedagogia do desafio é particularmente importante num tempo em que parece que juventude perdeu a vontade (Marina, 1997). Para descobrir o mistério da vontade perdida [a vontade é a inteligência aplicada à ação, Marina, 1997], temos de persistentemente construir desafios que despertem a vontade de participar, ser parte de um processo de construção e implicação.

Escuta

A pedagogia da escuta ocupa aqui um lugar central. Rubem Alves escrevia que há muitos livros (e cursos) que ensinam a arte da oratória, mas que praticamente não existem cursos de escutatória. Central em quem quer ser professor. O sociólogo francês Michel Crozier (1989) dedicou todo um livro a esta problemática, defendendo a tese de que uma empresa que não se organize para escutar tende a desaparecer. Este pensamento pode ser aplicado à escola e ao professor. Quem não escuta os anseios, as aspirações, os medos, os bloqueios, as ambições tende a ficar só e a morrer. Em numerosas sequências deste livro constatamos a sua aparição: “Ouvi o que me quis contar, disse o que podia dizer. E só pensei: “como se consegue esconder dos outros tanto desencanto, tanta tristeza? (...) Ele precisava de ser ouvido, nem que fosse no seu silêncio de revolta. (...) Chorou. Falou e eu quase só ouvi. No fim pediu-me para usar o lavatório da casa de banho das professoras para lavar a cara. Queria ir para a aula e pediu-me que não contasse a ninguém. “Porquê? Todos vão perceber que estás triste”, perguntei. Ela olhou para mim e disse: “Nunca ninguém reparou.””

Escutar não apenas os alunos. Também os professores. Perceber as razões e os sentimentos dos seus desencantos, do seu alheamento, do seu cansaço e desilusão. A escuta política (e a ação consequente) são um imperativo cada vez mais presente: “O

fundamental é ouvir. Perceber porque os professores estão desmotivados, as escolas exauridas, os alunos sem esperança.”

Esperança

Uma pedagogia da esperança poderia ser o outro título desta coletânea. Ser educador é ter esperança de que a educação e a escola podem fazer a diferença na vida das pessoas e da sociedade. Sem educação não há futuro. Temos de ter essa esperança radical. Philippe Meirieu e Guiraud (1997) falava *na escola ou a guerra civil* de todos contra todos. A escola é esse lugar *quase mágico* de uma socialização para uma cidadania crítica e criativa. Não estou a afirmar que o seja, mas que o poderá ser, o deverá ser.

“Porque a esperança é azul. E o céu é um mar de esperança”. A mãe abandonou, por instantes, a leitura da revista e negou: “não, a esperança é verde. Até se diz: verde como a esperança.” A criança lançou um olhar de desafio à sua mãe e disse perentoriamente: “Não, para mim, a esperança é azul. E não me interessa o que outros dizem!” E acrescentou como que fechando a discussão: “e o céu está cheio de esperança!”. Como as narrativas da Ana Paula.

Numa outra sequência, fala-se de Pandora. Pandora foi curiosa, desobedeceu não por afirmação de princípio ..., mas apenas porque foi curiosa. No entanto desobedecer não foi o maior erro de Pandora. O seu maior erro não foi libertar todos os males que, desde aí, infernizam a vida da humanidade. O seu maior erro foi aprisionar a esperança. Porque a sua desobediência foi irrefletida, ao perceber o seu erro, Pandora não acautelou a única coisa que tornaria a vida menos penosa e com maior sentido: a esperança de que aos dias maus se seguirão dias melhores e que o futuro é sempre um amanhã em que as nossas expectativas em relação a momentos felizes se renovam. O maior erro de Pandora foi matar o sonho de que a felicidade é possível.”

Este é, decididamente, um erro que a Ana Paula não comete.

Inclusão

Em todos os textos, há na sua estrutura profunda, uma afirmação (e uma luta permanente) por escola inclusiva. “É fundamental que a escola seja, também para alunos com dificuldades de aprendizagem, uma boa recordação. Os bons alunos

lembram a escola como o local onde desabrocharam. Os alunos como o Alexandro têm o direito a lembrá-la como um local de entreeajuda, um local onde foi potencializado o pouco com que entraram, sentindo que de lá saíram mais ricos, mais capazes, mais sabedores. “

Pois só assim, a esperança da igualdade de oportunidade de acesso, de frequência, de sucesso e de oportunidades de vida [de que ninguém fala] pode fazer sentido.

Integração

A escola é ainda um mundo balcanizado, desintegrado, desarticulado, desconectado, insularizado, cheia de barreiras e descontinuidades. Saberes, espaços, tempos, anos, turmas, professores. “A educação integrativa é uma nova visão do ensino que preserva a riqueza do que de bom a escola sempre ofereceu como património de conhecimento, mas integrando respostas verdadeiramente alternativas que respondam efetivamente à interatividade e á dinâmica que o nosso tempo exige que saiba alternar apelativamente os tempos de aquisição cognitiva (componente teórica) com a aplicação efetiva dessa aquisição (componente prática). Formas integrativas que façam da escola um laboratório de práticas pedagógicas que adequam ao aluno e não o contrário.”

Investigação-ação

Porque o conhecimento não está todo já feito. Porque ser professor não é debitar a matéria e sumariá-la. Porque um professor tem de estar em permanente reflexão e formação nos contextos específicos da sua ação. Porque uma pedagogia da implicação tem de ser uma investigação-ação. “Na última sexta-feira numa das escolas com protocolo SAME ¹ com que trabalho, os grupos de investigação /ação que tive o privilégio de acompanhar ao longo do presente ano letivo apresentaram aos restantes professores do Agrupamento o resultado das suas reflexões e as respetivas propostas de melhoria de práticas.”

¹ SAME, Serviço de Apoio à Melhoria da Educação, uma estrutura e uma dinâmica de apoio às escolas e municípios da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, criada em 2010 e de que a autora faz parte.

Liberdade

A liberdade de pensar, de interagir, de criar, de transformar é um ato essencial à ação pedagógica. Em numerosas sequências surge a evidência desta chave. “Hoje, como ontem, é fundamental assumir que somos livres, perceber porque se é livre, sentir-se livre. Em qualquer lugar. Na rua, na escola, no trabalho, em casa...”

Maternagem

Retomo aqui a pedagogia da maternagem enunciada por Roland Barthes: *A terceira prática (de educação) é a maternagem. Quando a criança aprende a andar, a mãe não discorre nem demonstra; ela não ensina a marcha, não a representa (não se põe a andar diante da criança): apoia, encoraja, chama (recua e chama): incita e protege: a criança pede a mãe e a mãe deseja a marcha da criança.*

Nesta bela e breve metáfora de Roland Barthes sobre a educação, somos convidados a ver a relação educativa como uma relação de afeto, incitamento e sedução. Como uma relação de escuta e atenção, como uma manifestação de confiança e presença. É a presença atenta, é o olhar que inspira, é o saber que o outro está lá securizar, para afirmar que a aprendizagem é possível.

Em numerosos exemplos, esta pedagogia encontra-se em ação: na maçã que é dada, no silêncio que é convocado, no filme que é visto, nos diálogos nos intervalos das aulas.

Memória

Sem memória não há pedagogia. Por isso, é vital recuperarmos todos os ensinamentos dos pedagogos de todos os tempos e atualizá-los à luz do presente. Muitos dos seus sonhos ficaram por cumprir. Vivemos hoje um tempo de oportunidade de passagem do “quadro negro” para o quadro “digital”, como vem referindo António Nóvoa. “Vivemos tempos em que a memória não se protege, nem é protegida (como provam as ruínas da casa de Aristides Sousa Mendes). Vivemos tempos em que a memória parece uma forma primitiva de conservar informação. Porque guardar o que nos aconteceu, no cérebro ou no coração, se já há tantos *microchips* que o fazem por nós? Basta fazer um ficheiro. As memórias correm um sério risco de se transformarem em documentos. Que se leem, que se analisam, mas já não se sentem. Os factos são os

factos, mas as memórias dos factos impõem-se e consubstanciam-se no efeito que eles tiveram (têm) em nós.”

Mudança

Diz o senso-comum que resistimos à mudança, que é bom acomodarmo-nos na nossa zona de conforto, e vivermos na e da rotina. A autora não perfilha esta atitude: “A sensatez do meu sistema de defesa (sobrevivência) profissional treinou-me, nestes mais de 30 anos de profissão, para um nível zero de resistência à mudança. Em princípio e por princípio eu parto da premissa de qualquer mudança, mesmo quando não é integradora, pode ser integrável. É viver profissionalmente entre a continuidade e a rutura. Não rejeitando a riqueza do já experienciado, mas abrindo os braços (e sobretudo a mente) ao novo, ao inovador, ao desafio. Recomendo este treino como uma medida profilática que faz bem à saúde e previne muitas doenças do foro mental que ameaçam os professores mais do que qualquer outra profissão.”

E remata esta reflexão explicitando: “*Porque mudar, também na sua de raiz grega μετάνοια (metanoia), significa conversão (tanto espiritual, como intelectual), transformação e não destruição.*”

Otimismo

Como diz a autora, “para os professores ser pessimista não é opção.” Porque se o for é uma tragédia. É uma vida de amargura continuada, fonte de *stress* e esgotamento profissional. Ser otimista é uma atitude de saúde mental. “Dia complicado, véspera de dias melhores. Aulas toda a manhã e grande parte da tarde.”

Paternagem

Falamos da pedagogia da maternagem. Mas a educação é também uma prática de paternagem. De rigor, de ordem, de exigência, de autoridade. Porque sem rigor e ordem não é possível organizar sequências de aprendizagem frutuosas. Sem exigir que cada aluno dê o máximo de si mesmo, o seu projeto de vida fica seriamente amputado. Sem autoridade, o projeto de fazer crescer o outro perde, em grande medida, o sentido. Educar requer, pois, todo um sistema de complementaridades: da razão e da emoção; do corpo e do espírito; do masculino e do feminino.

Persistência

Ser professor é ser persistente. Porque “é preciso matar o monstro! Começemos pelo que vive em nós. É imprescindível que reaprendamos a respirar sem sobressaltos, a arregaçar as mangas, a lutar com convicção. A ensinar aos mais novos que o mérito está em prosseguir, que dias melhores são possíveis. Mostrar, pelo exemplo, que devemos dar o melhor de nós e se não nos sentirmos recompensados pelos olhos dos outros, que a satisfação de ter sido hoje melhor que ontem e ter ambição de que amanhã faremos muito melhor, seja não só a arma que mata todos os monstro, mas a vacina que evitará que ataquem sobre novas e encapotadas formas.”

Promessa

A escola é (deve ser) uma promessa de mobilidade social ascendente [que tem vindo a ser progressivamente mais difícil]. Uma promessa de emancipação da ignorância. Uma promessa de realização pessoal, social e profissional. E esta promessa tem de ser cumprida, sob pena de decepção e de abandono. Para ser cumprida há toda uma conjugação de esforços e vontades aos mais diversos níveis.

“Quando a exaustão nos desmotiva, o trabalho nos pesa e o não reconhecimento do nosso esforço quase nos imobiliza, a fuga não é para o que já sabemos. É para a promessa do muito que há para saber. Uma formação profissional que nos implique, que nos abra uma janela para uma outra visão do ensino, para uma outra forma de trabalhar cognitivamente uma experiência ou teoria científica, não cansa é como uma massagem refrescante no nosso cérebro cansado.”

Redenção

A pedagogia da redenção é o alimento das horas menos boas da vida docente. Somos redimidos de um luto de ser, através de uma palavra, um olhar, um gesto de reconhecimento e apreço. Precisamos de uma política e de uma pedagogia que nos liberte e redima. Que nos conforte e anime. Para que o naufrágio profissional nos não asfixie.

“Arrumo apressadamente o computador e as minhas” tralhas “de apoio, baixando-me para desligar uma ficha. “Oh, professora? “Olho para cima, vejo o Diogo e

penso (“Queres ver que ainda não é desta que vais almoçar?”).” Diz Diogo, que se passa?”

Ele abana os ombros e diz: “É só para dizer que amei esta aula!” e saiu rapidamente.

Sentei-me e alimentei-me do momento. Não com sofreguidão, não. Degustei só um bocadinho. Guardei o resto na lembrança para os dias maus. Para aqueles em que nem todos os doces do mundo apagam a frustração de que pouco foi conseguido.”

Reinvenção

Dizia Almeida Negreiros que *nós não somos do século de inventar as palavras. Somos do século de inventar outra vez as palavras que já foram inventadas.* Na nossa profissão é essa atitude que temos de adotar. “Usei toda a minha capacidade para reinventar formas de ensinar, cativar a atenção e interesse dos alunos e penso que assimilaram o conhecimento do assunto em estudo. Amanhã avaliarei se foi verdade ou apenas a minha vontade de que fosse assim.”

Serviço

Uma pedagogia de serviço, de estar ao serviço do desenvolvimento do outro, dos outros. Uma liderança servidora. Que implica conhecimento, proximidade e entrega. Com refere a autora, “mas a capacidade para uma liderança servidora, ouvinte, colaborativa, humanista e democrática é, como diriam os brasileiros, “uma questão de pele” ou se tem ou não se tem. (...) Uma visão estratégica da liderança exige um posicionamento ético de serviço. O cargo deve ser visto como uma oportunidade, mas não de si para si, mas de si para a escola. “

Sorriso

Dizia o Eugénio de Andrade que o sorriso foi quem abriu a porta. Muitos professores sabem disso. O sorriso pode abrir as portas do coração e das inteligências. Este livro também o confirma. “Sentou-se. Abriu o saco e viu que estava cheio de esplendidas cerejas. Lembrou-se do que se tinha passado na aula e uma lágrima correu-lhe pelo rosto. Ela tinha direito à sua saudade, mas os seus alunos tinham direito ao seu sorriso.”

A Ana Paula Silva sabe que vive *uma profissão única*. Sabe que é uma privilegiada. Vive com a alegria e a esperança e a confiança e o otimismo estampados no rosto. No corpo e na alma do ser professora. E que se apercebe “que posso ser tudo isto numa profissão só. Mais, posso, como em nenhuma outra, potenciar estas ambições em muitos jovens. Um professor pode ser a nascente humanista que faz a diferença. Um professor pode fazer germinar nos seus alunos o respeito pela pessoa sobre a coisa, a ética sobre o interesse egoísta, a criatividade sobre a visão espartilhada e acrítica.”

E estas são as razões e os sentimentos da *imortalidade* do professor. Como um dia também escreveu Rubem Alves: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

É assim a *imortalidade* da Ana Paula Silva. Viverá sempre no olhar daqueles que tocou e cativou.

Referências

- Alves, R. (2003). *A Alegria de ensinar*. Porto: ASA
- Bourdieu, P (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 5, pp. 101-120
- Crozier, M. (1989). *L'Entreprise à l'écoute*. Paris: InterEditions
- Formosinho, J., Alves, J., Verdasca, J. (2016). *Nova organização pedagógica da escola. Caminho de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Marina, J. A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama
- Meirieu, P. & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon

1. Universo Paralelo ou as razões de uma escrita

(maio 2013)

Pela primeira vez sinto-me sufocada pelo peso da realidade. Percebo que estou a ser inundada por uma sensação de desânimo que me que adormece e imobiliza. Resisto! Talvez demasiado timidamente... tento permanecer à tona. Estico-me até ao possível.

Já em bicos de pé, pressinto a urgência de encontrar mais degraus para continuar a respirar. Então penso: se a realidade me sufoca talvez no sonho encontre oxigénio para continuar, para resistir.

Não podemos fugir da nossa circunstância. Ela está aí, em casa, na rua, na escola, nos olhos dos alunos e dos colegas de trabalho. Mas percebo que tenho de sair dela, para respirar, ganhar forças e voltar mais forte. Se não posso esquecer-la, é urgente que a coloque em suspensão para que mantenha a sanidade e carregue as baterias que me permitam enfrentá-la.

Vou construir uma “Twilight Zone”, uma Quinta Dimensão, um Universo Paralelo onde a esperança ainda espreite na caixa de Pandora. Sair de mim e olhar o que acontece “do lado de lá”, onde a ficção ou a memória, sejam menos assustadoras que a realidade e os heróis sejam as pessoas anónimas que não desistem.

Às sextas-feiras reclamarei o direito ao sonho, ao projeto, à crença de que o mal é sempre provisório e o bem uma meta possível.

Às sextas viajarei para o reino da possibilidade onde os olhares ainda acreditam e as palavras têm sentido, onde ser professor é ser inventor de caminhos e mensageiro de oportunidades.

Às sextas serei... apesar da troika.

Às sextas procurarei um espaço de tranquilidade que não seja anestésico, uma nascente de ideias (não um berçário de quimeras, de abertura para o livre pensamento que não se confunde com exercício dileitante de negação da realidade,

Às sextas buscarei nesse Universo Paralelo o refúgio de um poder esquizofrénico que se estrutura nas ruínas do que destrói.

Durante a semana serei como todos: questiono, revolto-me, mas sei que acabo por me adaptar, resignada. Às sextas respirarei. Às sextas resistirei.

2. Se eu fosse ... ministra da educação

(maio 2013)

Desceria o ministério à Terra e declarava guerra... ao insucesso escolar, ao abandono, à desautorização e perda de autonomia dos professores, aos constrangimentos burocráticos acéfalos.

Seria uma guerreira, mas saberia escolher os meus inimigos. Não os confundiria com as minhas tropas, porque não há nada de honrado no “fogo amigo”. Magoa e mata como o outro, o dos que não gostam de nós. É pior. Quando somos atingidos por alguém que devia estar ao nosso lado, que devia perseguir os mesmos inimigos, sentimo-nos traídos e desmoralizados para continuar a luta ...e, mais cedo ou mais tarde, seremos “baixas de guerra”-

Honrava a razão nos imperativos universais, temperando-a com a atenção aos pormenores. Escutaria muitos, refletiria com os alguns, pensava em todos. Tentaria perceber as diferentes realidades e aprender outras formas de ver os problemas. Mostrava verdadeira abertura para integrar contributos. E cumpria. Mostrava que a importância da verdade é uma das maiores lições da educação.

Se eu fosse ministra de educação, fechava a torneira legislativa que inunda as escolas e abria uma nascente de possibilidades para que estas, como dizia Ruben Alves, não fossem mais “gaiolas”, mas um local que “dá asas”, que incentiva a crescer multidimensionalmente alunos e professores. Porque educação e autonomia são dois valores indissociáveis que se implicam mutuamente e só assim se reproduzem.

Não cortava fitas. As únicas inaugurações a que presidiria seriam as que estrearíamos novos caminhos para prestigiar o trabalho do professor, recuperando uma imagem social que lhe tem sido roubada por quem mais a devia preservar e proteger.

Só atenderia o telefone ao ministro das finanças aos sábados pois, depois de uma semana a mergulhar e vivenciar a realidade das escolas, tinha argumentos para qualquer número. Porque se o dinheiro não se desperdiça... as pessoas não se descartam.

Se eu fosse ministra da educação a minha realização pessoal e política seria a memória de uma ex ministra que ao olhar a sua ação governativa pudesse dizer: fui instrumento para uma educação melhor, estimulei, pela minha ação assertiva e leal, as escolas encontrarem razões para se reinventar e fortalecer. A escola que deixei é melhor do que a que encontrei e um passo efetivo para uma escola ainda melhor.

Então, cá em mim: ministra de educação, que sabe ouvir, que procura saber, que tenta entender, que percebe que uma Escola são Pessoas? Em Portugal?... Só mesmo num Universo Paralelo!

3. “Por quem os sinos dobram”... amanhã?

(maio de 2013)

Dona Maria, ocupada nas lides da casa, ouve ao longe os sinos e pensa: mais um! Agora são quase todos os dias! Isto está a ficar assustador! Abre a janela e pergunta à vizinha: então quem morreu desta vez? Ouvi dizer que foi a Dona Verdade. Estava há muito debilitada e sozinha. Definiu, definiu... não aguentou!

Dona Maria regressa aos trabalhos domésticos apreensiva. O som dos sinos entoa ainda nos seus ouvidos, baixinho, ameaçador. Que tempos! Novos, velhos, ninguém é poupado. Até os que pareciam tão agarrados à vida Pessoas por quem tinha tanta consideração!

Primeiro o Sr. Acreditar. Sempre tinha gostado dele. Era um otimista (talvez porque sempre mal informado...). Tinha sempre uma palavra de alento para todos os que via tristes. “Que era preciso seguir em frente”, “que amanhã seria melhor”, dizia. Devido a uma doença assintomática e lenta, foi perdendo força, piorou, piorou e morreu numa cama de hospital, julgando estar em sua casa.

Na semana seguinte foi a Dona Amparo. Senhora de temperamento forte e grandes convicções, tinha um dinamismo e uma força incomensurável para lutar pelos seus. Era o suporte de toda a família. Tinha dois empregos. Não tinha descanso, mas era feliz porque era útil. Com o seu salário ajudava os filhos desempregados, os netos pequenos, o marido doente e os pais com uma reforma de miséria. Perdeu os dois empregos. De Amparo passou a amparada e agora até isso lhe negam. A vida está difícil para todos. Que será dos seus? Não aguentou saber. Matou-se.

Passaram apenas alguns dias e morreu a Dona Integridade. Ninguém foi ao enterro. Tinha mudado muito. Dantes toda a gente gostava dela. Sempre que tinham dúvidas sobre que caminho a seguir, que decisão tomar, ela tinha sempre um conselho sensato a dar. Depois mudou. Começou a ficar gananciosa. Todos os conselhos que dava tinham de ter contrapartida. Ouvia de um e tirava contrapartida da informação com

outro. As pessoas passaram a ser um meio e o dinheiro o seu fim. Tornou-se a negação de si mesma. Dona Integridade morreu sem amigos fiéis.

No mês passado morreu a Dona Dedicção. Dona Dedicção era professora. Toda a sua vida foi partilhada com jovens a quem deu todo seu empenho e brio profissional. Foram muitas horas, muitos sorrisos, muitas preocupações, muitas frustrações, algumas lágrimas.

Um dia disseram-lhe que o tempo que “perdia” com os alunos fora da sala de aula não era letivo e por isso não contava. Que só o letivo era trabalho. O outro, o de preparação de aulas, o de avaliação, o de reflexão ...era pormenor técnico. Leu que vinha aí a mobilidade. Percebeu que poderia ter de deixar a escola que ajudou a melhorar. Soube que estava aberta a possibilidade de receber ordem de marcha para qualquer escola do País. Arbitrariamente. Perante tal cenário ficou assustada, teve uma forte palpitação e foi hospitalizada.

Já estava a ficar melhorzinha, quando um pensamento a sobressaltou: “Será que a tal teoria de “implodir” o ministério da educação seria, na verdade, “implodir” o ensino e acabar com professores, perdidos nas ondas de choque?” A ideia provocou-lhe um ataque fulminante. O coração parou. Morreu.

Foi um funeral memorável pois todos tinham uma doce recordação, uma memória afetiva da Dona Dedicção.

Antes da Dona Verdade, tinha morrido a Dona Legitimidade, irmã da Dona Constituição que, também atacada por várias maleitas, não se tem sentido muito bem

Era uma pessoa muito sabedora de leis. Tinha-se formado em direito e era uma acérrima defensora dos Direitos Humanos e do Estado Protetor. Estava sempre a falar do Pacto Social e de como a sociedade conferia um mandato dos seus direitos ao Estado, através de um compromisso bilateral, consubstanciado pelo voto eleitor. Foi assassinada por um grupo de meliantes. Não se sabe se roubaram alguma coisa, ou se foi por pura maldade.

Dona Maria trava os seus pensamentos e para de varrer: ui dos finados quase todos eram mulheres! Serão as mulheres mais frágeis na crise, ou serão, pelo seu nome virtuoso, melhores candidatas a um fim trágico?

Um frio gélido percorreu-lhe a espinha. Ficou completamente arrepiada: era mulher e chamava-se Maria da Esperança. Percebeu que seria a próxima vítima.

4. Há frases assim...que são alimento.

(maio 2013)

Foi um dia como qualquer outro. Dia complicado, véspera de dias melhores. Aulas toda a manhã e grande parte da tarde. É assim que o recordeo:

Às 7 horas engoli rapidamente uma versão frugal de pequeno-almoço (à pressa lavei uma maçã para comer a meio da manhã) pois precisava de passar pela reprografia da escola antes do começo das atividades letivas.

8h e 30. Será que tenho tempo de um pãozinho, no bufete? Arrisco Quase a chegar vejo no corredor uma aluna a chorar. Não conheço a aluna, mas aproximo-me e pergunto: Que tens? Precisas de alguma coisa? “É o pai que perdeu o emprego, professora – diz uma colega. Ela está assustada e eu já lhe disse que não vale a pena”, acrescentou outra colega. Sentei-me com ela e conversamos. Digo-lhe: “vale sempre a pena desabafar. Os problemas ditos, podem não se resolver por isso, mas parecem mais comuns, menos solitários.” Toca para entrar. Tenho que ir, porque vou “dar” teste. “Se precisares de alguma coisa vai ter comigo no próximo intervalo,” asseguro antes de a deixar.

Às 10 horas deveria sair desta primeira aula, mas a entrega dos testes demorou e são quase 10h e 15. Penso que já me saberia muito bem a maçãzinha guardada. Antes que tenha tempo para procurá-la na confusão da minha pasta, toca para entrar. Já não dá tempo. Penso na minha maçã e saboreio essa ideia. Corro para a sala que é do outro lado da escola e consolo a minha fome: no próximo intervalo a maçã passará a carço.

11he 45. A aula correu bem. Apresso-me a apagar o quadro e volto a pensar na minha maçã. Dirijo-me para a pasta e quando finalmente a encontro, diz-me o Afonso ao passar por mim: “que linda maçã professora! Eu gosto muito de maçãs vermelhas! “Conhecia a realidade de Afonso e sabia que por certo a sua relação afetiva com aquela maçã era mais premente que a minha. “Queres esta?”, “Ó professora, então não é para si?” - “Ora, toma lá que tenho mais (...em casa pensei, desconsoladamente, mas contente pelo olhar do Afonso).

Corro para o bufete, pode ser que ainda dê tempo Quando apenas um passo, me separa do balcão da D⁹ Ermelinda, a Cláudia chama-me e diz: “professora podia dar uma vista de olhos ao índice do meu trabalho, para eu logo possa começar a elaborar o texto?”, “Claro, Cláudia deixa lá ver.” Volta a tocar para dentro. Bendita campainha que,

cada vez mais, me faz sentir como o cãozinho de Pavlov (se isto acontecer muitas vezes, sempre que a campainha tocar...eu salivo!).

A turma que se segue é difícil. São alunos que estão na escola, mas não querem estar na escola. Em nenhuma escola! Então, todos os dias são um desafio para que mudem de ideias.

13h30. Usei toda a minha capacidade para reinventar formas de ensinar, cativar a atenção e interesse dos alunos e penso que assimilaram o conhecimento do assunto em estudo. Amanhã avaliarei se foi verdade ou apenas a minha vontade de que fosse assim.

A lembrança da minha maçã está agora ameaçada pela sua substituição póstuma por aquela saladinha deliciosa que penso comer na confeitaria da esquina: “Vamos meninos, depressinha porque tenho de almoçar rapidamente, pois entro outra vez às 14h30.” Arrumo apressadamente o computador e as minhas “tralhas” de apoio, baixando-me para desligar uma ficha. “Oh, professora?” Olho para cima, vejo o Diogo e penso (“queres ver que ainda não é desta que vais almoçar?”). “Diz Diogo, que se passa?”

Ele abana os ombros e diz: “é só para dizer que amei esta aula!” E saiu rapidamente.

Sentei-me e alimentei-me do momento. Não com sofreguidão, Não. Degustei só um bocadinho. Guardei o resto na lembrança para os dias maus. Para aqueles em que nem todos os doces do mundo apagam a frustração de que pouco foi conseguido.

O espaço a ocupar no meu estômago, agora mudou de dono. Já não tenho fome. Agora é apetite. Já não é só fisiológico. É mais refinado, é também celebração. Agora só quero um chocolate. Porque há frases assim... que são alimento.

5. Aluga-se este espaço ...o monstro já não mora aqui!

(junho 2013)

Os ingleses personalizam o ciúme num “monstro de olhos verdes”. Lá a culpa não morre solteira. Está casada com um monstro. Por cá vê-se pouco, somos um país de inocentes. No entanto, ultimamente, tenho encontrado frequentemente o “monstro dos olhos de todas as cores”. Há quem lhe chame desesperança. Pouco importa o nome, mas eu reconheço-o em muitos olhares. Nos que nos olham de frente. Nos outros, nos que fogem do nosso olhar, está um outro monstro. Esse é cego e eu chamo-lhe medo.

Medo de que os monstros se reproduzam. Medo do medo que poderá ainda vir.

Eles andam por aí, no supermercado, na escola, na rua. São particularmente assustadores quando convivem connosco e letais quando vivem dentro de nós.

Letais porque nos atacam lenta e continuamente. Tornam-se parte de nós. O medo transforma-se na nossa própria matéria e, pelo hábito começamos a sentir-lhes afeição porque começamos a confundir medo com segurança. É como se, subliminarmente, desenvolvêssemos progressivamente a “síndrome de Estocolmo”. Não podemos viver com ele, mas já não sabemos viver sem ele.

Este sentimento é a má herança que a minha geração parece querer deixar aos seus filhos. Seremos apenas uma geração de transição? Os nossos pais combateram o medo, durante todo o regime autocrático, e numa manhã de abril saíram à rua celebrando a morte do monstro. A minha geração viveu e conviveu com a certeza de que o monstro estava morto e enterrado. Era altura de viver uma vida melhor. Confundimos esta certeza com “agora como não há nada a temer, o futuro está assegurado”. E não fomos previdentes. Fomos displicentes, fomos negligentes, não soubemos ser exigentes com as instituições, exigentes com os políticos que elegemos, sobretudo não soubemos ser exigentes connosco próprios. A geração que teve o privilégio de viver sem monstros, mérito da que lhe antecedeu, não está a conseguir assegurar esse legado à próxima. Estamos a alimentar o monstro, dizendo-lhes que este país não é para jovens (e os que velhos já não servem para cá viver... ou morrer?).

É importante que a minha geração rejeite o ônus de ser semeadora de retrocessos: na saúde, na educação, na justiça, na esperança. É preciso matar o monstro! Começamos pelo que vive em nós. É imprescindível que reaprendamos a respirar sem sobressaltos, a arregaçar as mangas, a lutar com convicção. A ensinar aos mais novos que o mérito está em prosseguir, que dias melhores são possíveis. Mostrar, pelo exemplo, que devemos dar o melhor de nós e se não nos sentirmos recompensados pelos olhos dos outros, que a satisfação de ter sido hoje melhor que ontem e ter ambição de que amanhã faremos muito melhor, seja não só a arma que mata todos os monstros, mas a vacina que evitará que ataquem sobre novas e encapotadas formas.

Desta forma deixaremos aos nossos filhos não só o que nos deram, mas um legado de resiliência, de competência, de coragem e isso é mais importante que fortuna... Que

a nossa herança seja um enorme espaço para alugar à esperança, à ambição, ao sonho ... sem monstros.

6. O significado da escola... quando o pior são as férias.

(junho 2013)

Há alguns dias, depois de uma aula, falei com uma aluna para a incentivar a ler: “Ana (nome fictício) tu pensas muito bem, és perspicaz e inteligente, só precisas de saber verbalizar tudo isso de uma forma clara e coerente. Acho que te ajudava muito ler bons livros. Aproveita as férias e investe nessa tarefa e vais ver que melhoras o teu aproveitamento.”

Ana olha para mim, com um olhar muito triste e diz-me: “Ó professora, o pior da minha vida são as férias! E acho que as deste ano vão ser as piores de sempre...”

Confesso que atualmente pouca coisa que tenha a ver com a escola me choca. Em 30 Anos de carreira conheci reformas, reformas de reformas, alunos complicados, colegas complicados, ministros complicados... já conheci de tudo. Mas aquela declaração, sobretudo o tom triste que Ana usou, chocou-me imenso. “Mas se há aluna que merece férias és tu! És trabalhadora, nunca faltaste a uma aula, és a primeira a chegar e esforçaste imenso”, disse à Ana e arrependi-me imediatamente, ao ver que o que dizia agravava o ar triste com me olhava.

Antes de dizer mais alguma coisa pensei: “Até que ponto posso tecer considerações se não vivo a sua realidade?”. Sei que a sua situação familiar é muito difícil. Embora tenha um pai atento e amigo que se desdobra para que o mínimo suporte financeiro esteja assegurado, problemas de álcool e droga na família nuclear, ensombram e tornam insuportável a vida desta rapariga. Muito calada, por vezes, no fim da aula, desabafa comigo e eu tento transmitir-lhe alguma esperança. Nesta intenção, sinto-me sempre um pouco vendedora de ilusões. Digo-lhe que é apostando na formação (Ana frequenta um curso profissional) que pode aspirar a um emprego, e que este pode ser o seu passaporte para a autonomia e a construção de uma vida melhor estruturada. Mas, no fundo, penso que a vida já a enganou tanto e pergunto-me se não estarei a continuar esta traição?

Mas não há alternativa e todas as vezes que pressenti uma vontade desiludida em fugir de tudo, consegui alimentar o seu sonho e ela permaneceu. Espero que até ao fim

do curso. Porque, nesse dia, percebi que quando sinto que quer abandonar, não é a escola é o empenho, a dedicação com que vem para a escola, onde se sente bem, onde sente em casa. Ela quer fugir de um sentimento que não lhe parece natural. Porque acha que para os colegas a escola é só... a escola.

“Não, Ana eles não estão errados, a escola não é a família. Mas, tu também não, porque a escola deve ser, naturalmente, um lugar de afeto. Não pode substituir o que te falta, mas devia-te dar muito mais em termos de afetividade e apoio, agradecendo-te o significado que conferes.”

Hoje escrevo esta memória porque acabei de ler uma entrevista do Sr. Ministro da Educação à revista “*Veja*” do Brasil, onde faz a apologia da escola como simples templo do saber. Distante, sem sentimentos implicados, onde a relação de aprendizagem é apenas o binómio ensinar-aprender. Onde o professor se caracteriza por ser conhecedor, profissional, impessoal, funcionário. E estes trinta anos têm-me ensinado que há um oceano de emoções e experiências entre uma coisa e outra. E é este oceano que todos os dias prova a importância de um professor implicado afetivamente (muito mais que ensinante...).

7. Pedagogia sem afeto é como comida sem tempero

(junho 2013)

Ultimamente, devido a um compromisso de escrita, tenho-me refugiado na memória, porque a escrita sobre o presente teria sempre um gosto dramático a tragédia grega. Vivemos tempos em que a ética trava uma luta continuada (e infelizmente inglória) contra a sua antítese institucionalizada. Ontem, ao acabar um desses textos que, pela situação vivida, me suscitou uma lembrança afetiva, apercebi-me que todos os episódios profissionais sobre os quais tenho escrito e que, sem me aperceber, foram aconchegando-se lentamente na minha memória têm um traço comum: o afeto. O afeto com que os recordo, mas sobretudo o afeto com que ensinei e aprendi.

Por inerência do que ensino a faixa etária dos meus alunos é sempre igual ou superior a 15 anos e nesta idade o caminho para o reconhecimento da autoridade passa muito pela identificação cognitiva de como o outro se institui ou não como modelo pela sua escolha e a assunção (ilusão egocêntrica) de que essa autoridade é mais aceite do que imposta. Assim é muito mais fácil conseguir uma relação pedagógica consistente e

produtiva se a empatia for o instrumento facilitador da aprendizagem. Acredito, no entanto, que esta vivência é verdade para todos alunos, independentemente da idade, e a daí que seja possível a generalização: a relação ensino aprendizagem pode efetuar-se impondo, obrigando, penalizando, mas, desta forma, será sempre uma relação manca e desequilibrada: muito ensino e pouca aprendizagem.

Albert Einstein² escreveu “a educação, é aquilo que resta quando esquecemos tudo aquilo que aprendemos na escola.”, “ a escola deve sempre procurar que o adolescente se transforme numa personagem harmoniosa e não num especialista.” e ainda “ o desenvolvimento da capacidade de pensar e de julgar de uma forma independente deveria figurar sempre na primeira lista de prioridades”. Estas afirmações são significativas quando vistas à luz de uma ideia de escola que ensina muito mais do que conteúdos curriculares. Quem ensina e se preocupa também em ajudar a compreender as relações sociais, a interpretar criticamente o significado da vida de uma forma multidimensional (cientificamente, filosoficamente, artisticamente e quando essa é a vontade do aluno, religiosamente). E isto é uma tarefa enorme. Que não pode ser feita com um livro numa mão e uma régua na outra, como durante muito tempo se defendeu. O rigor não está nos gestos mais ou menos agressivos, está nas palavras e nos exemplos assertivos.

Afeto, rigor e qualidade não inimigos, são companheiros e juntos tornam a vida do professor muito mais fácil e facilitam uma proficiência do ensino muito mais efetiva. A pedagogia que usa o afeto como ferramenta comunicacional é aquela que fica mesmo quando o aluno esquece a escola.

Há alguns anos aquando um exame radiográfico o médico radiologista reconheceu-me como sua antiga professora, não se lembrava do meu nome, mas falou-me de uma aula sobre Kant e de como não tinha esquecido o debate sobre a moral que tínhamos feito na aula e como eu tinha valorizado a sua imberbe opinião filosófica. Tinham passado vinte e tal anos, mas aquela aula permaneceu em si como aprendizagem. A educação escolar tinha feito a sua obrigação.

² in Solovine, Maurice (ed.), Albert Einstein. Conception Scientifiques, Morales et Sociales, Paris: Flammarion, 1958, pp. 37-43.(trad. de Tiago de Freitas Botelho de Oliveira)

Aqueles que defendem a “educação pura e dura” dirão que esta é uma opinião “eduquês”. Não me identifico com rótulos ou apêndices teóricos. É nos meus 32 anos de experiência como professora que fundo a legitimidade do que penso. E, na minha opinião, o ensino é como a culinária.

Todos se acham capazes de cozinhar, mas apenas alguns conseguem fazê-lo de uma forma gostosa, inesquecível. Não sei se um bom curso de culinária faz um bom *Chef*. Sei que a qualidade dos ingredientes ajuda muito, mas é a combinação destes que personaliza o prato, e esse é traço caracterizador do bom cozinheiro. É esse toque pessoal, de alguém que gosta efetivamente do que faz, que torna os seus cozinhados memoráveis e eternamente (in) comparáveis: “este está bom, mas aquele outro, sim Esse ficou-me no goto, diz o povo”

É assim que vejo a pedagogia de afeto: aquela que consegue, lentamente, induzir no aluno a vontade de aprender. Que consegue deixar um gostinho de quero mais. Que estimula e desperta os sentidos para o novo, para o criativo, para o polémico.

Ninguém ganha com um ensino que oscila entre a luta do aluno (contrariado) contra a escola ou da escola (penalizadora) contra o aluno. O futuro da escola, depende em muito do seu “sabor”, pois já não podemos impingi-la como uma colher de” óleo fígado de bacalhau” que, como se dizia na minha infância, “sabe mal, mas faz bem”. Hoje (e sempre...) a escola, para ser efetivamente alimento intelectual tem de ter um tempero afetivo. Qualquer coisa que permaneça para além dos livros, dos apontamentos, dos computadores ou dos registos multimédia. Porque há “ensinadores” para todos os gostos. E a escola deve saber fazer-se incomparável.

8. A pedra angular

(junho 2013)

Faço da escola a minha segunda casa há mais de 47 anos. Desde os seis como aluna, há mais de 30 também como professora. As escolas onde estudei, trabalhei e a escola onde trabalho fazem parte da minha história e permitiram-me fazer parte de muitas, muitas histórias. Sem as” minhas escolas” eu seria uma pessoa diferente. Por causa delas aprendi que tudo na vida tem uma pedra angular. Uma essência que faz toda a diferença.

Vi sempre a escola como um microcosmos social, uma arena privilegiada onde se cruzam vivências muito diferentes, perspectivas do mundo díspares e sobretudo onde se tentam harmonizar, diplomaticamente, personalidades e afetos.

Qualquer macro organização que se sustenta nas relações psicossociais das pessoas que a integram e na qualidade da eficiência e eficácia do trabalho coletivo (de preferência colaborativo ...) tem sempre dinâmicas muito difíceis de gerir e consolidar. Para que sejam organizações de referência esta dinâmica deve ter um carácter paradoxal: forte como um sólido, mas fluente e cristalina como um rio. Segura, mas flexível e transparente.

As escolas são macro organizações e por isso esta dinâmica é, também, fundamento da sua qualidade. Mas a sustentabilidade desta dinâmica depende de fatores muito específicos, dos quais distingo três: a liderança, o trabalho colaborativo e sentido de profissionalidade docente. As duas últimas convocam-se e implicam-se mutuamente, mas é a primeira a pedra angular dessa sustentabilidade.

O sentimento de coesão, de “nós” que possibilita que a partilha do conhecimento e experiência profissional se transforme, através do trabalho colaborativo, em real valor acrescentado, depende em muito de uma liderança que o promove não só incentivando-o mas criando condições efetivas para a sua realização. Dirigir assertivamente pessoas é de todas as formas de gestão a mais difícil. Conseguir que no processo não se atropelem convicções, valores, sentimentos, suscetibilidades não se aprende em manuais de um qualquer curso de administração escolar. Este, será sempre uma fonte de conhecimento para uma competência profissional específica, mas a capacidade para uma liderança servidora, ouvinte, colaborativa, humanista e democrática é, como diriam os brasileiros, “uma questão de pele” ou se tem ou não se tem.

Quando um aluno, um professor ou um funcionário operacional/administrativo tem a felicidade de estudar/trabalhar numa escola com uma liderança assim, tem a sua vida académica//profissional muito facilitada: as experiências positivas são valorizadas e apoiadas e as negativas percebidas, corrigidas, melhoradas. Com confiança. Com esperança. Com êxito.

Se a escola pode ser vista como um microcosmo social, facilmente se transporta esta imagem para um país. Também neste caso a forma como os cidadãos vivem o

negativo e o positivo dos diferentes ciclos políticos e económicos, depende, em muito, da liderança.

Também, para o governo de um país, a liderança não se aprende nos bancos da escola, nos livros de um curso, ou numa empenhada militância partidária. Capacidade para que cada gesto governativo, seja marcado pela exigência em servir o interesse de todos, sobretudo dos mais fragilizados socialmente, pela disponibilidade para ouvir todas as vozes, para colaborar na resolução dos problemas que surjam, de uma forma humanista e democrática, ou se tem ou não se tem. E quando não se tem, pode-se fingir ..., mas não há mentira que dure sempre.

9. Determinismo ... ou acaso?

(julho 2013)

A propósito da ciência Carl Sagan afirmou “que a única verdade absoluta, é que não há verdades absolutas”. É o que eu penso acerca dos exames: “a única certeza que tenho sobre eles é que não tenho certeza nenhuma”.

Um destes dias uma aluna do ensino superior dizia-me, desoladamente, que num exame de uma determinada cadeira, a resposta a uma das questões estava numa nota de rodapé de um dos livros que suporta teoricamente a cadeira. Neste contexto, ela interrogava-se se havia alguma intenção maquiavélica dos professores, na construção de um enunciado de exame para procurar habilmente aquilo que o aluno não sabe, ao invés de procurar aquilo que, pela relevância, é suposto o aluno saber. Que não, assegurei-lhe. Que a maioria dos exames procura constituir-se como uma peça final da aferição determinista do conhecimento adquirido, num nexo de causalidade do tipo: o conhecimento construído ao longo de um ciclo de ensino encontra a sua decorrência lógica no reconhecimento de um exame. As palavras saíam-me da boca com propriedade..., mas sem convicção.

Talvez ao dizê-las pensasse no Gustavo, um aluno meu do 12ºano que há poucos anos era “o menino dos olhos” da professora de matemática. “É um prazer ensiná-lo”, dizia, repetidamente, a professora de matemática ou “a matemática para o Gustavo é intuitiva ... ele vê e resolve”. O Gustavo fez o exame de matemática e a nota foi 15 valores. A professora não queria acreditar. O Gustavo também não. Requereu o seu

exame para perceber. Mas não percebeu. Tinha sido ele a fazê-lo, mas não se revia nele. Como poderia ter feito isto, desta maneira? Questionava-se... A outra hipótese que pensou de imediato, era tão evidente que lhe pareceu uma armadilha... e resolveu complicar.

A ideia assustadora (concebida ou interiorizada) que tinha de um exame fez com que o Gustavo confiante tenha dado lugar a um aluno inseguro e nervoso. Pediu desculpa à professora. Sabia que a sua entrada em Medicina estava definitivamente comprometida porque neste caso centésimas não são migalhas, são pedregulhos que impedem a entrada. Disse à professora que embora não “servisse de nada” para a 1ª fase do processo de ingresso (e para a 2ª também não...), por ela e sobretudo por ele e por tudo o que tinha conquistado em três anos de estudo empenhado e responsável em todas as disciplinas ele ia repetir o exame.

E lá foi à 2ª fase dos exames Nacionais. Tirou 20. Resolveu requerer de novo este exame. Nem uma correção. Nem um “sinalzinho errado”. Nada. Impoluto. Perfeito. Como suspeitava, a constatação de que o exame tinha sido um “acaso” não impediu, que a porta aberta fosse a de veterinária e não a de medicina como sempre sonhara.

Muitos dizem que sim, que é a única forma justa de nivelar, de impedir favorecimentos, de

No meu caso, quanto mais se acomodam no meu “cérebro de professora” histórias como a do Gustavo ou as que vou ouvindo do outro lado da trincheira: a preocupação de uma colega a propósito de reapreciações que tinha feito: “de todos os testes que revi, só não subi um. Não percebo como, com os critérios definidos e com uma sessão de aferição para corretores, a avaliação dos testes possa ser tão diferente!”, ou de outra colega que fez o “argumentário” para requer a reapreciação de um teste de um aluno, a quem reconhecia muito valor, viu aceite os seus argumentos e a classificação do exame subir 3,5 valores.

Quando centésimas são a baliza que viabiliza ou mata um sonho de carreira... faz-nos pensar assustadoramente ...no acaso.

10. E agora fica tudo como está ...e para o ano há mais?

(julho 2013)

Na semana passada refleti, neste local, sobre as minhas (in) certezas sobre os exames nacionais. Hoje, depois de conhecidos os trágicos resultados dos mesmos, questiono-me sobre a utilidade/inutilidade desta informação.

Mesmo em tempo de crise económica pululam comissões e assessorias para uma imensidão de assuntos irrelevantes. Sendo a educação o eterno parente pobre da governação pública poderíamos esperar pelo menos o anúncio de um grupo de trabalho, não com peritos estrangeiros ou advogados pagos a peso de ouro como acontece em outros ministérios, mas com a “prata da casa”, professores com conhecimento compósito, que lecionam os anos com exame nacional para que, com propriedade, possam explicar aos “deseduqueses” que a ineficácia e ineficiência de medidas economicistas são autofágicas da sua própria finalidade. Ou que, como diria qualquer cidadão, não letrado, mas sensato, são do tipo “*Poupa no farelo...estraga na farinha*”.

Que se poupe nos apoios pedagógicos, que se poupe aumentando os alunos por turma, que se poupe reduzindo currículos, que se poupe nas atividades formativas, na investigação identifica, nos técnicos especializadoseletricidade ou papel higiénico.... Que se gastem os sonhos dos jovens para que acordem e emigrem, que se desgastem os pais para que desistam da educação dos filhos, que se desperdice a educação para que deixe de ser prioritária, que se maltratem os professores, para que desistam.

Não haverá grupos de investigação para conhecer a causa dos maus resultados dos exames, porque até o Sr. Abílio, que foi jovem no tempo em que a educação era um pormenor técnico e por isso não sabe ler nem escrever, poderia responder: ou os exames são uma lotaria que só recompensa quem tira a sorte grande ou não existem condições efetivas para preparar os alunos de uma forma adequada para que possam estar preparados para o mais retorcido processo de exames ou é o próprio processo de exames que deve ser repensado, reequacionado, reformulado, talvez mesmo reorientado.

Já ouvi a muitos defensores dos exames nacionais que até o fracasso é pedagógico e que a frustração de ver o conhecimento adquirido e o esforço despendido num processo contínuo de um ciclo de aprendizagem, derrotado por um momento de pior desempenho, muitas vezes motivado pelo nervosismo induzido e alimentado

artificialmente (até pelos próprios professores) é uma aprendizagem para a vida. Então eu pergunto-me: se o fracasso é pedagógico quando será que o Ministério da Educação (seja qual for a cor) aprende com os erros?

Fica-nos o consolo de que se a frustração enrijece, os professores têm a profissão mais sólida do mundo.....

11. Lideranças Servidoras

(julho 2013)

Um líder de uma escola sem visão estratégica, não é um líder é apenas um gestor de recursos (humanos, económicos, financeiros, patrimoniais) que se afasta progressivamente da liderança educacional que deveria ser um dos caracterizadores mais relevantes da sua ação.

Uma visão estratégica da liderança exige um posicionamento ético de serviço. O cargo deve ser visto como uma oportunidade, mas não de si para si, mas de si para a escola.

A pergunta de partida deve ser: o que posso fazer para servir os propósitos de melhoria da estrutura de que sou responsável? Como fazê-lo com entusiasmo? Como demonstrar a necessidade de mudança e sobretudo como contagiar, com esse entusiasmo, todos os professores que coordeno e sem os quais essa mudança dificilmente será possível e muito menos permanente?

Ver a escola a partir de si ou ver-se a partir da escola, faz toda a diferença quando falamos de um líder. A primeira visão é tautológica, começa e acaba no carisma. A segunda é integradora. Embora tenha uma bússola que orienta a médio e longo prazo, está aberta aos contributos de percurso. Não perde o “norte”, mas, com ajuda de todos, faz da viagem um exercício pedagógico em que todos aprendem e onde o prazer da chegada é o sucesso de todos e sobretudo da escola ou estrutura que lideram.

No meu trabalho como consultora do SAME, tenho tido o privilégio de trabalhar com líderes que *servem* a sua escola. Da direção às lideranças intermédias tenho percebido como faz a diferença trabalhar com profissionais que pensam sempre no que podem fazer pela escola e pela estrutura que coordenam e mesmo quando os caminhos discutidos como hipóteses de ação significam mais trabalho, mais compromissos para a implicação, sempre respondem: “se é para melhorar, vamos em frente”.

Na última sexta-feira numa das escolas com protocolo SAME com que trabalho, os grupos de investigação /ação que tive o privilégio de acompanhar ao longo do presente ano letivo apresentaram aos restantes professores do Agrupamento o resultado das suas reflexões e as respetivas propostas de melhoria de práticas.

O entusiasmo de servir tal propósito, que vi em todas as apresentações e na forma como os professores-autores responderam aos pedidos de esclarecimento dos seus colegas, foi, para mim mais uma prova de se pode efetivamente cativar à mudança pela percepção de que os autores das propostas de mudança *servem* um bem maior. E quando esse bem maior é o espaço e o tempo em que se tece o futuro de todos os atores, *servir* a escola é comprometer-se com a mudança. É estrategicamente projetá-la a longo prazo, interiorizando esse compromisso não apenas como exigência da liderança, mas como um vínculo afetivo permanente.

Servir ou servir-se ...eis a questão.

12. A melhor Profissão do Mundo

(julho 2013)

É oficial: estou em férias! E estou exausta. Foi um ano complicado. Não sei se é do cansaço, mas cada ano parece mais complicado. Ensinar é um ofício exigente, mas, atualmente, ser professor é uma profissão demasiado extenuante pois “anexa” uma panóplia de funções que ultrapassam, em muito, a prática pedagógica. É a “violência” burocrática que hoje transforma a profissão, *numa profissão de risco* físico, psicológico e até vocacional.

Agora, que finalmente tenho tempo de *pensar só por pensar*, fecho os olhos e lembro Bertold Brecht: “Do rio que tudo arrasta se diz que é violento, mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem!”. São as *margens* das obrigações burocráticas que comprimem o prazer de ensinar (que tenta emergir num turbilhão de tarefas. Muitas delas de discutível utilidade) que fazem com que bons professores se questionem.... e sejam atacados pelo inimigo nº 1 de quem ensina: a desmotivação. Não são os alunos que não querem aprender, que nos desmotivam ... é o tirar ao professor tempo e recursos para procurar investigar porquê e sobretudo encontrar alternativas que encontrem uma vontade mais recetiva.

Neste discorrer preguiçoso (como é suposto em tempo de férias) questiono-me também: e eu, se voltasse no tempo trinta anos, voltaria a ser professora? Não é pergunta que se faça depois de um ano difícil e então, sofisticadamente, resolvo colocar a questão de uma forma menos vinculativa Se eu pudesse ter escolhido outro caminho, qual seria? e como poderia ser eu fazendo outra coisa? Então, deixo-me levar na suposição:

Se fosse pintora, não seria uma pintora de paisagens, pintaria pessoas e tentaria dar um rosto à esperança.

Se fosse arquiteta pensaria as casas a partir das pessoas. Uma casa é muito mais do que uma obra estética.

Se fosse advogada tentaria usar a lei como arma de luta contra a injustiça e não como um *queijo suíço* onde os buracos são melhores instrumentos de defesa do que a sua substância.

Se fosse política tentaria que a minha ação fosse condizente com o privilégio de poder dar voz aos que apenas têm no voto essa possibilidade

Se fosse médica tentaria ver o doente para além da doença. Pois a confiança é muito mais do que um paliativo

Se fosse escritora daria asas às palavras, deixando-as voar em liberdade em busca de novas emoções, procurando abrigo nos que não têm imaginação.

E eis que me apercebo que posso ser tudo isto numa profissão só. Mais, posso, como em nenhuma outra, potenciar estas ambições em muitos jovens. Um professor pode ser a nascente humanista que faz a diferença. Um professor pode fazer germinar nos seus alunos o respeito pela pessoa sobre a coisa, a ética sobre o interesse egoísta, a criatividade sobre a visão espartilhada e acrítica.

Nenhuma outra profissão constrói alicerces para a consolidação de todas as outras. Nenhuma se realiza mais com o êxito daqueles que aprenderam consigo do que com os cargos que ocupa. A qualidade do trabalho de um professor passa muito pela qualidade do que germina e das condições que oferece para que a semente do conhecimento cresça e se torne autónoma.

Grande responsabilidade! Voltava a assumi-la? Definitivamente! Ser professora não é só o que escolhi ... é o que eu sou!

Agora é descansar, carregar baterias e em setembro voltar a entrar no carrocél: nova corrida, nova viagem! e esperar que todos sigam felizes e que ninguém caia no percurso. E se qualquer dos jovens, no turbilhão da volta, sentir insegurança poderá sempre contar com a mão da professora, pois quem sabe não será esse jovem que poderá fazer a diferença para que amanhã o mundo seja melhor?

13. Filho é, pai será ou como transformar um problema em parte da solução

(agosto 2013)

Nos tempos que correm a escola tem vindo a confrontar-se com um problema para o qual não está preparada, não tem manual de instruções e que se tem revelado autofágico em relação à sustentabilidade da evidente importância da escola: o abandono escolar. A jusante deste, um outro que transforma toda esta problemática numa espécie de “pescadinha de rabo na boca”: a progressiva desvalorização dos pais do papel de escola como co-construtora de futuros profissionais (e cívicos). Para muitos (que me perdoem os outros) a escola é uma espécie de espaço moratório onde o seu educando está à espera do que possa vir desejando que, no entretanto, ele aprenda normas de comportamento que por vezes eles não puderam ou souberam dar. Estes são efetivamente dois (e não dos menos relevantes) elefantes brancos do sistema educativo.

Um aluno que abandona precocemente a escola é uma espécie de pedrada no charco que provoca múltiplas ondas de choque em torno de si: na família, na turma, na escola e na sociedade pois o valor acrescentado que esta espera de cada um dos seus jovens fica altamente comprometido.

São várias as razões que levam o aluno a abandonar a escola. Não vou dissecá-las aqui. Neste momento prefiro refletir no momento decisório de deixar a escola. Tenho analisado atentamente os bastidores desta decisão e independentemente dos motivos, percebi um “modus operandi” comum: o aluno, normalmente, vai dando sinais progressivos de desintegração, de difícil socialização, de desinteresse, de indiferença em relação à escola. Estes sinais são perceptíveis não só nos resultados escolares, mas nas

atitudes e comportamentos de (des)empatia para com a escola, os seus valores e os seus atores.

Na escola, este aluno vai estando.... Quando finalmente se desvincula dela, apenas guarda uma recordação sem afeto, sem nada de positivamente significativo que o relacione como um tempo positivo, de investimento, de enriquecimento pessoal.

É aqui penso que a escola deve olhar para este problema com uma nova visão: uma visão estratégica que não veja este aluno apenas, como um *problema presente*, mas também como potencial *problema futuro (geracional)*. Perder este aluno é muito mais do que falhar com ele, é aumentar exponencialmente as possibilidades de também falhar com o seu filho (e até com o seu neto). Como vai este aluno, enquanto pai, mobilizar o seu filho para a importância da escola, para a necessidade de adquirir conhecimento, para a responsabilidade social de ser um cidadão crítico? Ganhar este aluno é um grande passo para evitar um problema futuro. Devemos começar a mobilizar os pais, quando ainda são alunos. Hoje ajudamos para amanhã poder contar, efetivamente, com sua ajuda. Esta ajuda só será produtiva se for feita por convicção e não por obrigação (ou para impedir a suspensão de abonos ou subsídios...).

Ganhar um aluno em risco de insucesso ou de abandono provando, pela ação, que a escola não foge às dificuldades e sobretudo que não desiste de um aluno é a melhor medida profilática contra o insucesso e o abandono escolar pois este aluno, quando pai, vai ter para reforço da sua autoridade, o seu exemplo positivo.

A escola precisa de ver no aluno-problema, o embrião de problemas que podem ser evitados se forem resolvidos a jusante. Claro que quando falamos de pessoas os nexos de causalidade não são lineares, mas exatamente porque são pessoas podemos ter uma certeza: a memória afetiva é a mais consistente e a mais resolutiva.

Como um laboratório de ideias, a escola deve forjar soluções, hipóteses heurísticas para evitar *o abandono do aluno em risco de abandono*. É necessário pensar este aluno não como uma baixa colateral, mas como um desafio que poderá evitar um ciclo vicioso de desvalorização da escola.

Tentar uma espécie de “fecundação artificial” de um aluno que veja na escola um local de abrigo que o protege de si mesmo e da sua vontade pelo facilitismo desistente. Começar hoje a preparar o aluno de amanhã, o aluno que será pai amanhã. Pois como

dizia um velho vendedor de sapatos que conheci na minha infância: a melhor publicidade é poder ver que a coisa resulta.

14. Acreditar é o caminho

(agosto 2013)

Numa das minhas leituras de férias encontrei uma frase de Mahatma Gandhi que tem ecoado em mim, persistentemente: *“Não há caminhos para a paz. A paz é o caminho!”*. Revisitei esta frase várias vezes e apliquei-a a diferentes cenários e a sua sensatez permanece. Vejo nesta frase a afirmação de que mais importante do que as formas ou os métodos para alcançar qualquer objetivo, é permanecer fiel à essência que lhe dá identidade. A sabedoria é saber usar os instrumentos sem nunca perder o foco do que lhes confere sentido e significado.

Hoje penso nas palavras de Gandhi e aplico-as à Educação. Poderia dizer que: *“Não há caminhos para a educação. A educação é o caminho!”* e estava quase tudo dito sobre a mais nobre demanda da espécie humana, pois é a matriz de todos os caminhos. Todos os outros são apenas atalhos. Vou mais longe e penso agora na aplicabilidade desta frase ao trabalho do professor.

Ensinar é antes de mais ser capaz de estabelecer uma efetiva comunicação com o aprendente e depois conseguir que a mensagem plante, no outro, uma semente que dê fruto e se reproduza. De todos os requisitos indispensáveis, para que esta tarefa seja possível, qual será verdadeira essência do conceito de ensinar, qual a substância primordial que o sustenta?

Radicalizo o pensamento, vou aos fundamentos e concluo que a substância primordial que alimenta a capacidade de o professor estabelecer uma comunicação reprodutiva é ... *acreditar*. Reconvertro o pensamento de Gandhi: *“Não existem caminhos para acreditar. Acreditar é o caminho”*. Penso que este deve ser o mote de ação de todos os professores que em setembro se preparam para mais uma viagem onde nem todos os passageiros embarcam por prazer. O êxito do percurso, sejam quais forem os caminhos, está em não deixar de acreditar que ensinar é possível, até quando estamos perante alunos que não querem aprender. Só acreditando que a comunicação (por mais difícil que seja) é possível, podemos encetar a procura dos melhores

instrumentos de mediação. Quando se acredita (em nós, no nosso trabalho, no apoio dos nossos pares e sobretudo no aluno) todos os obstáculos são vistos como desafios. Todos as fragilidades são vistas como episódicas porque se acredita no êxito da história.

Aqui chegada nas minhas reflexões recorro a uma extraordinária palestra de Benjamim Zander, em que conta a seguinte história: “uma fábrica de sapatos de Manchester, tentando alargar a sua atividade comercial, envia dois vendedores para um país africano. Lá chegados os dois vendedores tomam contacto com difícil realidade local, que se apressam a comunicar à sede da empresa. Cada um envia um telegrama. Lamenta-se um: “Grande desilusão. Não há muito para fazer: aqui ninguém usa sapatos!” Anuncia o outro: “Grandes expectativas. Grande potencial: aqui ninguém usa sapatos!”. O que diferencia estes dois vendedores? Enquanto um acredita no seu trabalho e vê na situação adversa um desafio profissional, o outro assume que só sabe vender sapatos a quem quer ser calçado. Quer um trabalho tranquilo em que os compradores o procurem e em que ele se limite a processar a venda e passar a fatura.

O professor que acredita no que faz sabe que, atualmente, muitos alunos não vão à escola procurando “calçar-se” com o conhecimento para um melhor percurso de vida. Muitos afirmam que preferem continuar descalços e defendem essa opção como um direito. É porque acredita, que o professor conseguirá que o aluno perceba que até para argumentar essa opção é necessário apender a fazê-lo. Pode fazê-lo de várias formas ... Mas acreditar é o caminho.

15. “Mestres da palavra ou mestres da desilusão? “

(agosto 2013)

Uma destas noites em que o mês de agosto se esqueceu de que é um mês de verão e resolveu assumir ares de outono, fui ao cinema. O filme, com o título “Mestres da ilusão” era um daqueles filmes que fazem a minha preferência: os que continuam a “falar” comigo mesmo, muito para além do final da sessão.

É um filme sobre magia, sobre mágicos, sobre a capacidade de algumas pessoas em manipular a atenção, em persuadir para fazer para acreditar que o que parece, é.

Uma das pistas de reflexão que me interpelaram mais interessante foi a sugestão implícita de que a magia não está, efetivamente no truque, mas na sofisticada utilização

da palavra. Quando a palavra que nos indica a suposta “verdade” é usada com astúcia, até o mais extraordinário parece evidente.

Os “Mestres da ilusão” eram, na verdade, mestres da sedução para uma realidade que não existia, mas de que toda a audiência juraria ter testemunhado a evidência. Não eram mestres de oratória, porque o seu móbil não era convencer da justeza de uma opinião ou ideologia, eram mestres da ilusão porque a palavra era a sua ferramenta para plantar na imaginação de cada pessoa uma prova de que por vezes o não existir é uma forma de existência.

Ao revisitar o filme lembrei-me de um dos mais eloquentes discursos de Górgias, “O elogio de Helena” onde o sofista compara a palavra com uma droga (*pharmakon*) dizendo que, dependendo da mestria da sua utilização, da intensidade e frequência do seu uso e sobretudo da intencionalidade de quem a usa, ela pode assumir um carácter curativo, alienante ou mesmo letal. Górgias afirma que a palavra, usada com sabedoria, pode provocar um leque de emoções (positivas e negativas). Pode ser bálsamo ou rastilho. Despertar paixões ou ódios. Pode abrir abismos ou construir pontes. A palavra é a mais poderosa ferramenta com que o homem constrói (ou destrói) a sua humanidade.

Os Sofistas foram os antepassados dos professores. Acredito que o niilismo ético que lhes permitia defender uma qualquer posição ideológica e sua contrária com a mesma veemência e (aparente) convicção, não é caracterizante da classe profissional a que pertenço. Defendo que é uma parte da herança que não devemos reclamar. No entanto, é fundamental estar à altura do legado comunicacional, da mestria oratória dos que abriram a porta ao ensino como profissão.

Nos nossos dias, os professores não se podem “dar ao luxo” de ensinar apenas porque sentem que têm uma missão a cumprir (como Sócrates). Hoje ensinar é um nobre ofício. Mas não devemos esquecer que ensinar é, também, convencer pela palavra. Não é só mostrar, demonstrar, apontar, é fazer acreditar. E é aqui é que a ética profissional transforma o legado sofístico num legado extraordinário. O professor não ensina para que o aluno acredite acriticamente numa teoria. Ele ensina para que o aluno acredite que pode (que é capaz) de perceber criticamente essa teoria.

No texto da passada sexta-feira, conclui que só há um caminho para o professor: acreditar que ensinar é (sempre) possível. O filme, de que falei anteriormente, trouxe-

me a reflexão de que esse caminho pode ser uma autoestrada se o professor conseguir que aluno acredite que é efetivamente capaz.

A psicologia já demonstrou, experimentalmente, a força motivacional do chamado efeito Pigmalião. Quando temos sobre outros (e sobre nós) expectativas muito positivas, as fragilidades são mais facilmente justificadas, pois não são encaradas como obstáculos, mas como percalços ocasionais que serão facilmente ultrapassados.

Acreditar faz a diferença. Fazer, pela palavra, que o outro acredite que é capaz, é fazer com que o resultado dessa diferença ganhe um rosto, uma identidade e talvez um futuro.

Em espanhol a palavra “ilusion” tem mais a ver com acreditar do que com engano, como semanticamente podemos encontrar no léxico português. Se percebermos a capacidade de suscitar ilusão, numa versão mais generosa, como os castelhanos, poderemos afirmar que uma das componentes a incluir na formação de professores seria: *ilusionismo oratório*. Aprender a usar a palavra como uma ferramenta comunicacional de excelência, que atrai aluno à escola, que fomenta nele a assertividade nas relações interpessoais, que o convoca para o debate cívico, que o prende às diferentes disciplinas, que o compromete com o seu processo de aprendizagem.

Esta nova disciplina será um bom investimento para que a escola possa acolher muitos mais professores “*mestres da palavra*” e desmoralizar aqueles professores que se especializaram em ser “*mestres da desilusão.....*”

16. Kit de sobrevivência profissional [I] (para o ano letivo 2013-14)

1º Alimento de reserva: OTIMISMO

(agosto de 2013)

O “biorritmo profissional” dos professores é diferente do dos comuns mortais: organiza-se de setembro a julho. Renova-se todos os anos. Nunca vi no mês de setembro uma ameaça do “*que pode vir aí*”, mas uma esperança “*no que aí vem*”. Setembro é uma possibilidade de, mantendo a mesma epiderme, mudar de pele todos os anos. Refreshar compromissos, abraçar a oportunidade para reinventar uma profissão que se reconstrói continuamente. Setembro é um pretexto excepcional para sermos melhores professores (com o conhecimento que resultou de muitos setembros) mas num professor diferente.

Porque enfrentamos, cada setembro, incógnitas que mesmo parecendo semelhantes às de outros setembros têm rostos e circunstâncias diferentes

É esta realidade que leva Miguel Santos Guerra a afirmar que uma das características da profissão de professor é que é a única “*em que todos os anos envelhecemos, mas os nossos clientes são sempre da mesma idade*”. Têm a mesma idade, mas histórias diferentes. Setembro é o mês em que reajustamos o piloto automático ao novo voo, às novas rotas, aos novos passageiros.

Cada ano que passa esta minha visão proactiva de setembro é mais difícil de sustentar. Quando começamos uma viagem, que queremos segura e aprazível, é importante termos confiança nas condições da jornada: veículo fiável, caminhos seguros, fronteiras conhecidas e amigas, estabilidade geográfica, política e financeira. São estas certezas que encorajam a partida. Este setembro, mais do que muitos outros, a única certeza que vislumbramos é que nada será certo. Tudo está a mudar na educação, tudo está a mudar na vida dos professores, tudo está a mudar na mudança: pois até esta não se percebe, só se aplica.

Quando a viagem é inevitável e as condições inseguras, manda a prudência (e a inteligência) que nos previnamos em terra. Prevendo ameaças que se insinuam perante os diferentes cenários, o professor do ano letivo 2013-14 deve preparar um *kit* de sobrevivência a que possa recorrer em momentos de desfalecimento, de desmotivação, de descrença.

A nossa herança greco-latina deu-nos uma dimensão ontológica de “fado”, de destino trágico traçado e gerido pelas 3 Parcas, onde qualquer otimismo é visto como péssimo mal informado. Isto faz com que, a maior parte de nós tenha dificuldade em assumir o estatuto de *autor* e prefira, confortavelmente o papel de *ator*. Quando afirmamos que: “Deus fecha uma porta, mas abre uma janela” até de Deus temos uma visão pessimista. Porque não dizemos “Deus fecha uma porta, mas ajuda-nos a descobrir muitas outras portas?”. Porque é mais confortável esperar que apontem a saída do que arregaçar as mangas e procurá-la (até porque à partida desconfiamos, por princípio, da sua existência).

Nos tempos que correm ser português e professor parece ser um duplo constrangimento para ser otimista. Mas para os professores ser pessimista não é opção. Definitivamente. Para um professor, pessimismo é sinónimo de imobilismo, de

cristalização, de uma pedagogia tautológica que não procura a melhoria, porque a única certeza que acredita possuir é que tudo acabará, como sempre, mal... porque pior é difícil. Ver o ensino com os óculos do pessimismo é viver do ensino morrendo nele todos os dias...e fazendo vítimas no processo.

O já citado Santos Guerra, encontra o mesmo conteúdo semântico nas expressões “*professor pessimista*” e “*neve frita*”. Porque ambas se compõem por dois conceitos que se auto excluem. O primeiro invalida o segundo. Só se pode ser professor a partir de setembro sendo otimista até julho. Em agosto, fazemos um exercício catártico, esconjuramos o nosso legado clássico e (re) construímos uma couraça de otimismo tendo como matéria-prima a nossa profissionalidade compósita, esperando que esta nos confira a necessária invulnerabilidade.

Sendo cidadãos em contexto, os professores não podem fechar os olhos a tudo o que de negativo os ameaça. O desconhecimento da realidade é perigoso. Não só para si, mas também para aqueles que educam para a cidadania. Em teoria, todos os professores podem ser pessimistas, mas na prática nunca. O pessimismo deve ficar à porta. Não só da sala de aula. Deve ficar à porta da Escola. É preciso acreditar, de uma forma otimista que, com a ajuda de todos, as coisas mudarão para melhor, que um dia o problema de um professor será visto como um problema de todos e será resolvido como estratégia para uma melhorar profilaticamente as condições profissionais de cada um. Os resultados melhorarão e a satisfação de dever cumprido compensará a dificuldade da jornada.

Onde se compram os pozinhos mágicos de otimismo? Não sei, mas para o ano letivo que se aproxima, creio que os professores seriam os melhores clientes. Na ausência da informação permito-me sugerir uma alternativa: no *kit* de sobrevivência profissional 2013-14 coloquem um bilhete que possam ler e reler em momentos de desalento: “Para a frente é o caminho, a meta é possível e desistir não faz parte do plano.”

17. Kit de sobrevivência Profissional [II]

2º alimento de reserva: FIDELIDADE

(setembro 2013)

Integridade e coerência são duas pétalas de uma preciosa flor. De cores variadas, de perfume alterável, com muitos espinhos, paradoxalmente frágil, mas resistente, floresce em todos os que levam a sério a sua contribuição cidadã. Chama-se *dignidade profissional*. Esta flor é plantada pelos educadores e alimentada pelo brio. Os professores têm sorte de possuir uma das flores profissionais mais belas. Mas também uma das mais ameaçadas pelo habitat. As condições poluidoras que empestam o ar tranquilo, afável e transparente de que necessita para existir, transformaram-na numa espécie em perigo. Não são raras, pois temos professores que alimentam permanentemente a sua flor profissional nas circunstâncias mais adversas. Porque ela tem uma característica quase divina: pode murchar ocasionalmente, pode perder a frescura ou o ânimo, mas só morre com o professor. Tal como fénix consegue reconstruir-se no caos e impor a sua perenidade. O que a protege em tempos difíceis? A fidelidade ao compromisso que o professor assume quando decide escolher ensinar como forma de vida.

Um professor deve ser um visionário que vê no ensino um contributo para melhorar a sociedade. Ensinar é o seu contributo. É o seu compromisso com um projeto a longo de prazo de ser co-contrutor de futuros profissionais e cidadãos de qualidade (por vezes de excelência). E este compromisso não se esgota com a aprendizagem de contributos curriculares. O professor que se recorda como importante na construção da nossa personalidade é aquele que para além das lições disciplinares nos legou significativas lições de vida. Aquele que tinha sempre o gesto, a palavra que abria caminhos. A profissão de professor é a única em que tudo que se diz ou faz deve ter uma preocupação pedagógica. Esta é a dimensão incomensurável do compromisso.

De todas as promessas que fazemos ao longo da vida, as mais relevantes e simultaneamente as mais difíceis, são as que fazemos com nós próprios. Sobretudo aquela em que prometemos honrar todas as nossas promessas. Um compromisso profissional é uma promessa de competência para todos os que interagem com o nosso trabalho, mas deve ser, sobretudo, um compromisso interior, uma escolha assumida que se consolida numa promessa de fidelidade a essa escolha.

Quando a fidelidade a nós mesmos e às nossas escolhas é uma assunção voluntária, não existem tentações ou desvios. É o que somos. É só assim que sabemos ser. É assim que queremos ser.

Mas por vezes, o nosso sistema de defesa, mostra-nos um caminho mais fácil, uma forma mais confortável, uma opção mais segura, um escape burocrático que nos sussurra “laissez faire, laissez passer”..... Sobretudo quando a *fagocitose*, de que fala Santos Guerra, nos ataca no local onde tentar fazer melhor é visto como procura de protagonismo por aqueles que esquecem o seu compromisso com essa procura. Não devemos esmorecer. Respiramos fundo, sacudimos o pó da inércia confortável e lemos o papelinho que guardamos no nosso kit de sobrevivência para momentos de dúvida:

“Lembra-te o que te trouxe aqui: se foi apenas o emprego, dignifica-o, pois, tens o privilégio de ter uma das mais belas e completas profissões. Se foi o sonho não deixes que nada nem ninguém o transforme num pesadelo. Depende de ti continuar a fazer o teu trabalho de forma a que constitua um valor acrescentado para ti e para os outros. Em qualquer dos casos ser fiel ao compromisso pedagógico é o único caminho.”

18. Kit de sobrevivência Profissional [III]

3º Alimento de reserva: aprendizagem continua

(setembro 2013)

Na década de 60 o filósofo e escritor canadense Marshall McLuhan denominava a atitude cristalizada daqueles que estão no presente apenas ancorados na segurança confortável do que conseguiram no passado de “a síndrome do espelho retrovisor”. O seu desempenho profissional e até o seu desenvolvimento psicossocial não se orienta pelas diversas exigências de contemporaneidade mas pelos conhecimentos que domina, vendo no desconhecido, nas potenciais conquistas não um fator de enriquecimento mas uma ameaça de insegurança: é melhor segurar com as duas mãos o que por vezes funciona, do que abri-las para procurar caminhos novos. Para muitos assusta trocar a certeza do que se domina pela aprendizagem, pela experimentação, pela ação que já não se repete numa planificação do desempenho profissional anual a que apenas se muda o cabeçalho. E tudo se transforma numa sensaborona rotina. Até os casos difíceis

já são aceites naturalmente, porque são expetáveis. Para eles a terapêutica já está pré-definida: é o remédio do costume.

Envelhecer profissionalmente quando os nossos alunos são sempre crianças ou jovens, tão diferentes do que nós fomos e olhar para essas diferenças sempre “pelo espelho retrovisor”, suspirando como era “no nosso tempo” e, pior, orientando a nossa ação por uma realidade que já não é, é uma forma improdutivo e dolorosa de ser professor.

Nada é mais “desatualizável” do que o conhecimento. Einstein dizia que quando se fala em conhecimento “o agora já é passado”. Os professores pertencem a uma classe profissional cuja matéria-prima, “a farinha com que se faz o pão” é o conhecimento. O científico ou técnico e o pedagógico. Se a formação inicial nos dota de uma quantidade razoável desta matéria-prima, a formação contínua é o fermento.

Rui Canário afirma, com a legitimidade de quem já viveu muito a escola, de que é aqui que se aprende a ser professor. Um professor não se faz na Universidade, vai-se fazendo todos os dias na escola. Aprendendo com cada desafio ganho (e muito mais com os que perde), com o trabalho colaborativo com os seus pares, com os tempos em que decide deixar entrar uma lufada de ar fresco na rotina letal em que vê transformar-se o seu desempenho.

Esta procura de mais informação, de inovação e sobretudo de pretextos de reflexão (individual e coletiva) normalmente é denominada Formação Contínua. Está consignada no Estatuto Profissional, decretada como requisito de profissionalidade no Decreto-Lei que define o perfil profissional do professor e condição de progressão na carreira no modelo de avaliação do desempenho docente em vigor. Paradoxalmente, esta semana discutem-se (com os sindicatos do setor) as formas de implementação desta essencialidade, com a tutela pouco preocupada em criar condições que facilitam (permitam) ao professor a sua aprendizagem contínua. Mais preocupada em encontrar formas de assegurar formadores “de borla” do que proporcionar um verdadeiro Plano de Formação Contínua que orgulhe o País, enriqueça o sistema educativo, que seja efetivamente um valor acrescentado para o professor ao permitir uma verdadeira revisitação dos conhecimentos e práticas letivas.

Feito este desabafo é, no entanto, importante salientar que para que seja efetivamente uma aprendizagem (assumida como tal e com potencialidade de gerar

efetivamente mudança) a Formação Contínua não deve apenas ser aceite como uma obrigação instituída mas procurada como uma exigência de profissionalidade pessoal, como um espaço de rejuvenescimento profissional que permite que a prática docente não traduza as rugas do professor (ou um rosto imberbe que nem na experiência se pode abrigar). O professor deve ser o que faz, o que vai continuamente aprendendo e não um funcionário que vive apenas da memória do que aprendeu.

Como consultora do SAME da Universidade Católica tenho tido o privilégio de trabalhar colaborativamente com profissionais de excelência, pela dedicação, pelo empenho, pelo compromisso que reconheço em cada um. Professores que, como todos, têm um horário pesadíssimo, mas que se reúnem para discutir o funcionamento da sua escola, procurar as suas fragilidades, perceber as suas potencialidades e contruir formas de intervenção inovadoras que gradualmente possam melhorar que escola em que trabalham.

Quando a exaustão nos desmotiva, o trabalho nos pesa e o não reconhecimento do nosso esforço quase nos imobiliza, a fuga não é para o que já sabemos. É para a promessa do muito que há para saber. Uma formação profissional que nos implique, que nos abra uma janela para uma outra visão do ensino, para uma outra forma de trabalhar cognitivamente uma experiência ou teoria científica, não cansa é como uma massagem refrescante no nosso cérebro cansado.

Na última formação que levei a cabo numa escola TEIP do Porto em julho, no final de um exigente e extenuante ano letivo trabalhei com dois grupos de cerca de 30 professores cada. Na altura, todas as sessões decorreram com temperaturas perto dos 35ºgraus. Os professores levaram ventoinhas de casa e outros instrumentos defensivos como garrafas de água e uma belíssima atitude de aprendizagem. E, todos os dias, eu saía desta escola gratificada, mas pensando como é frustrante que o sistema de ensino não saiba potencializar esta entrega, esta capacidade de colocar a profissão num patamar tão superior.

Este é o 3º alimento que nos pode salvar para a profissão, quando a vontade é baixar os braços e deixar que a rotina vença: reaprender o que temos como garantido e deixar entrar a mudança, como uma brisa fresca que como diria Pessoa “primeiro estranha-se mas depois entranha-se “ e faz de nós um professor melhor.

Assim a sugestão desta semana é para que quando, no nosso quotidiano profissional, a rotina atacar, ler o bilhete preventivo guardado estrategicamente no Kit: *“Só não aprende quem está morto, e quem “é” a sua rotina ...está moribundo”*.

19. Kit de sobrevivência profissional [IV]

Último alimento de reserva: *sementes de luz*

(setembro 2013)

Vivemos tempos nebulosos na educação. Não arrisco a palavra “negros” porque me obrigo a uma autodisciplina otimista que me faz ver a realidade com uns *óculos* (timidamente) coloridos. Mesmo assim a realidade que todos os dias enfrento é pincelada a tons pastel que só muito dificilmente escondem medidas cinzentas, pardas, sem brilho que não iluminam paixões, vocações ou até mesmo exigências de profissionalidade.

A sensatez do meu sistema de defesa (sobrevivência.) profissional treinou-me, nestes mais de 30 anos de profissão, para um nível zero de resistência à mudança. Em princípio e por princípio eu parto da premissa de qualquer mudança, mesmo quando não é integradora, pode ser integrável. É viver profissionalmente entre a continuidade e a rutura. Não rejeitando a riqueza do já experienciado, mas abrindo os braços (e sobretudo a mente) ao novo, ao inovador, ao desafio. Recomendo este treino como uma medida profilática que faz bem à saúde e previne muitas doenças do foro mental que ameaçam os professores mais do que qualquer outra profissão.

Em educação, muitas vezes, as mudanças que se querem impor por decreto cheiram a mofo. Já foram tiradas de outros “chapéus” geográficos onde já foram desvalorizadas as vãs ilusões experimentalistas. Em Portugal, mudam-se os mágicos, trocam-se os truques e espera-se que a magia do poder faça o resto. Mas não faz! Rapidamente se percebe onde se esconde o alçapão. Uma análise mais reflexiva logo descobre a carta na manga ou as manobras de distração manipuladora. E então a escuridão apossa-se do coração dos professores.

Sentem-se impotentes. Como mudar se não compreendem a essência da mudança? E se o que julgam compreender apenas gera insegurança ou descrédito?

Como seguir em frente se pressentem que o caminho está minado? Como alimentar um sonho de sucesso se é o fracasso que pressentem?

Os professores são, sem dúvida, uma classe profissional excepcionalmente resiliente. Mas com uma exigência que nenhuma outra tem sobre a sua prática: é que ao professor não basta ser apenas resiliente.... É sua obrigação "transpirar" essa resiliência. Promover, ensinar a ser resiliente na sua relação com os alunos. Como mostrar caminhos de luz e de sonho quando o professor tem o coração nebulado e um sorriso cinzento?

No dia em que escrevo (quinta-feira) no meio de um punhado de más notícias que preenchem os jornais, uma chamou a minha atenção: o grande aumento do número de menores que deram entrada nas urgências hospitalares vítimas de violência doméstica. O analista relaciona este facto com a crise económica que degradou as relações parentais.

Reflito e concluo que para que também os professores podem ser atingidos pelas ondas de choque deste facto social ou pior não ter a força anímica para sustentar uma dinâmica positiva quando as muitas circunstâncias que o contextualizam, são negativas. Então ele próprio pode contribuir para tornar a sua aula num "buraco negro".

Muitos lares dos nossos alunos vivem na escuridão (alegórica e literalmente falando), muitas das suas famílias vivem tempos de discórdia, de conflitualidade. O desemprego, a miséria e os vícios que encontram para se esconder de ambas como o alcoolismo e a droga, pintam a cores negras os palcos onde se desenrolam as suas vidas. E então o professor pode ser o único semeador de esperança.

Mas, se já entra na escola em passinhos titubeantes, como pode o professor pedir aos seus alunos que se apressem? Ou melhor como pode afirmar que o sol volta sempre se só tem para mostrar o seu lado lunar?

É, então, altura para abrir a caixinha onde se guardam os seus "superpoderes ". Abrir o seu *kit* de emergência e procurar o seu saquinho de *sementes de luz*: a lembrança de um agradecimento sincero, um êxito gratificante, um aluno difícil que cresceu eticamente como pessoa, aquela mãe que reconheceu o seu trabalho, aqueles alunos que ainda se lembram de uma frase, de um gesto seu, uma frase ou um gesto de um aluno ou colega, que lhe humedeceu o olhar ou aqueceu o coração.

No saco apenas uma frase: "Procura a luz dentro de ti e partilha-a".

E o professor volta no dia seguinte, de pés firmes e passos seguros porque ser professor não é um fado, é um modo de vida.

20. Uma visão estratégica do 1º dia de aulas

(setembro 2013)

O primeiro dia de aulas é sempre acompanhado pelo “friozinho no estômago” que antecede as estreias. Para alunos, mas também para professores. Muito se joga neste dia pois poucas coisas têm o poder da primeira impressão. No primeiro dia de aulas o professor pode “perder” ou “ganhar” uma estrutura sólida onde sustentar uma relação interpessoal de qualidade, indispensável ao bom desenvolvimento do processo do ensino/ aprendizagem.

O primeiro dia de aulas não deve ser visto como um tempo para “desbobinar” regras e normas de comportamento, ameaças veladas ou uma oportunidade propedêutica para, desde logo, chamar os fantasmas dos exames, das faltas disciplinares, das reprovações punitivas. Estas mensagens devem chegar em contextos, onde surjam como decorrências lógicas, justas e necessárias facilitando a sua assimilação cognitiva pelos alunos.

É comum assumir a ida à escola como uma ação de normalidade, mas aos olhos das crianças e jovens a entrada ou reentrada na escola é sempre como ter de “calçar sapatos” quando estavam habituados (e lhes dá prazer...) a “andar descalços”. Agostinho da Silva afirmava mesmo que a Escola era algo de antinatural.

Há algumas gerações atrás os professores partiam do princípio que o encarregado de educação, na sua grande maioria, interiorizava progressivamente nos seus educandos a importância de enfrentar a vida devidamente “calçados” com a escola. Hoje esta premissa é muito mais contingente.

Da mesma forma que as crianças aprenderam pela experiência que a perda de alguma liberdade de um pé livre de constrangimentos é altamente compensada pela proteção, pela comodidade e até pela beleza de um sapato feito à sua medida, devem ser ensinados a perceber a escola e a disciplina que cada professor leciona como um caminho protetor, aprazível e compensador para a construção do seu futuro. O primeiro dia de aulas deve ser aproveitado para “seduzir” os alunos para a “beleza” e utilidade do conhecimento específico dessa disciplina. Principalmente das disciplinas que têm

“má fama” entre os alunos: porque lhe conhecem a complexidade ou porque não lhe reconhecem importância no seu futuro profissional, com uma visão redutora do currículo que é fundamental desmistificar, desde logo.

É difícil procurar o entusiasmo dos alunos para uma determinada disciplina se quando o professor apresenta o seu objetivo e conteúdos, o fizer com uma atitude neutra, sem ânimo (“se nem o professor gosta, como vou gostar?...perguntará o aluno”).

No primeiro dia de aulas ou nos dois ou três seguintes o aluno “decide” se gosta do professor/ a e da disciplina e, como qualquer um de nós, tem tendência inconsciente a usar as diferentes experiências de interação para corroborar a primeira impressão. Dificilmente assume que se enganou. Até as decisões que o penalizam são aceites e os comportamentos que as motivaram mais facilmente reversíveis se o aluno as enquadrar num registo positivo da ação pedagógica do professor. Este é o respeito que não é instituído apenas pela norma, é aquele que também soube ser conquistado pelo professor e preparado nos primeiros dias de aulas.

Uma das minhas atividades de início de ano letivo numa turma com novos alunos na primeira semana de aulas é apresentar aos alunos um filme estrategicamente escolhido, que verse temas como a relação pedagógica, as relações interpessoais entre jovens, a importância do trabalho e do estudo para a construção de um futuro profissional auspicioso. Utilizo sempre este visionamento como uma oportunidade para um debate sobre a importância de estabelecer uma relação entre todos que se funde no respeito mútuo e na autoridade hierárquica ancorada numa liberdade veiculada nas fronteiras deste respeito. É um debate muito frutuoso. As regras de funcionamento na sala de aula surgem racionais e naturalmente e são defendidas pelos alunos porque percebem que elas são a condição essencial para o sucesso de todos. Este debate é também uma forma extraordinária do professor construir um cenário inicial das linhas de ação que movem as relações interpessoais dos alunos identificando: os que se anulam, os que gostam de se evidenciar, os que podem destabilizar e sobretudo os que demonstram já um possível carisma de liderança.

Esta visão estratégica do (s) primeiro (s) dia (s) dias de aulas permite fazer deste tempo um investimento pensado em função dos objetivos que sustentam uma relação de ensino/aprendizagem profícua: um bom clima de aprendizagem, uma prática letiva

interativa, um compromisso assumido para o trabalho e o estudo e “last but not least” uma relação psicossocial baseada no afeto e no respeito mútuo.

21. Ser professor em tempos de crise

(outubro 2013)

Acabei de ler um artigo sobre o primeiro estudo internacional que avalia e compara as atitudes em relação aos docentes em todo o Mundo. Numa lista composta por 21 países, este estudo posiciona Portugal em 14º, no último terço da tabela. A ordenação do ranking indica que os Professores portugueses têm estatuto social muito baixo. Saliento, entre outros dados que corroboram esta desvalorização social, um que me pareceu particularmente relevante: *“apenas 12% dos portugueses encorajam os seus filhos a seguir uma carreira no ensino, o que é o segundo nível mais baixo, a seguir a Israel.”*

Os arautos do “economês” provarão, com um Excel colorido, que a culpa é da crise tentando, sofisticadamente, rotular de racionais todas as insanas medidas autofágicas do próprio sistema educativo, que ao invés de promover o seu mérito, subverte-o à economia, considerando o professor pouco mais do que um recurso (quase humano...) O professor é agora um recurso descartável, sendo que o critério da dispensabilidade não é o mérito profissional, mas a “necessária reestruturação troikiana”.

Colam-se escolas com ilusões de poupança e acumulam-se alunos em rebanho. Repete-se à exaustão que se dá autonomia às escolas, mas asfixia-se as mesmas com normativos de controlo. Desvaloriza-se a formação universitária porque, infere-se, esta não confere aos professores a qualidade que (mais) um exame irá assegurar. Afirma-se, o **mais publicamente possível**, que tudo o que se exige a um bom professor é que saiba o que ensina (**saber ensinar** é, agora, despromovido a pormenor técnico...).

O professor perde o seu estatuto carismático de mediador, aquele que permanece na memória afetiva dos seus alunos como referente, para ser aquele sujeito que sabia o que ensinava

O professor deixa de ser aquele em quem o aluno confia para ser apenas Cientificamente confiável.

A triste reflexão sobre minudência valorativa da que para mim é ainda a mãe de todas as profissões e a vontade de afirmá-lo “à cidade e ao mundo”, legitima a

oportunidade da partilha de um dos mais belos textos de Paulo Freire, escrito para a comemoração do Dia do Professor, que intitula significativamente: *Verdades da Profissão de Professor*

“Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.”

22. Era uma vez um imenso Jardim.

(outubro 2013)

Ainda a propósito do Dia Mundial do Professor tentei perceber-me nas alterações (não foram mudanças...) da escola desde que comecei a ser professora até ao momento presente (que espero seja apenas um intervalo). E foi assim que vi o filme:

Era uma vez um imenso Jardim. Estendia-se por Portugal inteiro em pequenos canteiros. Tinha plantas de todas as cores, tamanhos e aromas. O seu dono era ninguém mas sentíamos que pertencia a todos. Ao longo dos últimos 30 anos teve vários responsáveis pela sua gestão. Uns, com grandes ideias, mas pouca força de execução. Outros, autoritários, mas parcos em ideias. Uns que queriam revolucionar as técnicas do plantio, sem refletir no que já se estava a produzir com qualidade. Outros apostavam no regresso ao passado por julgarem que aí estava o futuro.

Entregues a muitos cuidadores, as plantas floresciam em ambiente inclusivo: silvestres e delicadas lado a lado, o seu desenvolvimento dependia da mestria dos abnegados jardineiros que conheciam o terreno que cultivavam pela experiência, pelo instinto, pela vocação. Apenas com a formação inicial, os jardineiros procuravam como podiam conhecimento mais especializado na cultura de espécies tão diversas.

Os ventos mudaram e agora dizem que não, que é apenas necessário que o jardineiro saiba do seu mister. Isso é tudo o que basta para cultivar com qualidade qualquer tipo de planta. E, em resposta ao pedido de formação, o responsável pelo Jardim propõe um exame: um papel e caneta e respostas adequadas provarão se está apto ou não a cultivar. O papel certificará competências de cultivo... das orquídeas às couves.

O Jardim precisava de obras. Era importante analisar, estudar em que era necessário intervir. Selecionar o que se aproveitava e o que era necessário mudar. Conceber projetos, envolver os jardineiros, ouvir os amantes da natureza, pensar nas plantas (porque nem todas são flores...),

Mas não. Não havia dinheiro para obras ou investimentos para a qualidade. E, porque as ideias são grátis e ainda não pagam imposto, apareceram ideias avulso para “mudar” o Jardim de uma forma económica: juntaram-se os canteiros mais pequenos em torno de um canteiro maior e dispensaram-se jardineiros e outros funcionários auxiliares. Substituíram-se vasos por latas velhas e as plantas, agora, plantam-se aos molhos.

Não interessa que cada tipo de planta exija um regadio diferente pois raciona-se a água para todos. O importante, não é que as plantas fiquem viçosas seja qual for a sua espécie. As mais desinteressantes se sobreviverem à seca forçada são já um caso de sucesso. Mudam-se as orientações de sementeira: só as plantas fortes e belas saem para o mercado, as mais fracas, as que não mostrem vocação ornamental são desviadas para percursos alternativos. Alegria os lares portugueses, perfumar o ambiente luso já não é prioridade: agora as ordens são cultivar para exportar.

Os jardineiros organizaram-se, reorganizaram-se e tentaram encontrar a identidade perdida (e continuam à procura...). Orientações contraditórias põem tudo em causa. Teria sido perdido, todo o tempo de fiel dedicação? Olham para o seu canteiro. Agora, apenas um no meio de outros e não o reconhecem. Já não sabem o nome de todas as plantas. Sentem que tudo no seu trabalho passou a ser contingente: o melhor é não se dedicar afetivamente a um trabalho que corre sérios riscos de ser terminado por outro jardineiro. Surgem as “metodologias de sobrevivência” para jardineiros.

Os mais velhos e experientes fogem, reformam-se para não ver o Jardim definhar. Os corajosos procuram na vocação força para não desertar. A persistência é dura e é preciso usar muito talento e imaginação e por vezes trazer as ferramentas de casa, pois se espera pela Central de Compras as plantas morrem à míngua. Cada jardineiro tenta ficar depois da hora de trabalho para colocar estacas nas plantas mais frágeis pois, com a redução de pessoal, o Jardim prescindiu desses luxos.

Por todo o lado são colocadas tabuletas com avisos que proclamam as novas regras do Jardim, lembrando que os exames de certificação são a garantia de qualidade. São avisos altos e severos que não deixam o sol beijar as plantas. Nem Santa Bárbara ajuda e a chuva das boas intenções dos “fiéis jardineiros” consegue apenas que o Jardim não morra. O tempo passa. Ele resiste, mas sem alegria, sem brilho.

Não sou saudosista, não suspiro pelo que foi, mas anseio por um Jardim onde as plantas cresçam com orgulho de pertença, onde todas tenham um apoio “à medida” das suas possibilidades, onde o seu perfume não seja sugado pela lógica de mercado, onde qualquer planta possa aspirar a ser ornamental, elogiada e admirada por todos. Porque nem todas as plantas são flores, mas todas têm a sua beleza e utilidade.

Quanto a mim, continuo à espera de um Portugal amigo dos Jardins para, egoistamente, redescobrir a alegria de ser jardineira.

23. Educação Integrativa

(outubro 2013)

Na última sexta-feira assisti a uma interessante conferência na Universidade Católica com o Prof. Dr. J. Pinto da Costa. O empático conferencista partilhou com a audiência as suas opiniões sobre Medicinas Alternativas e Medicina Integradora, sendo mesmo esta que titulava a referida conferência.

A partir de uma informação de que atualmente cerca de 3 milhões de portugueses (número que me provocou alguma perplexidade, mas que o Professor considerou uma estimativa “por baixo”) procuram nas medicinas alternativas as respostas que não encontram na medicina tradicional, especulou reflexivamente sobre as causas que motivam esta descentração da confiança e da relação terapêutica da medicina Hipocrática para as medicinas alternativas.

J. Pinto da Costa salientou, de outras causas que se podem aduzir, uma que me pareceu muito pertinente: o distanciamento progressivo da visão holística que o médico tentava construir do seu paciente para o perceber de uma forma integral e integradora. Na sua opinião, para conhecer o mal de que padece uma pessoa, é importante conhecer a pessoa como identidade bio-socio-cultural. Aliás, a este propósito, acrescentou ironicamente que se “Hipócrates fosse vivo, morreria de síncope ao saber que hoje há médicos que prescrevem sem olhar para o doente”.

É, pois, esta desvalorização da pessoa com doença para a focalização na doença da pessoa, uma das razões que leva os doentes a procurar quem as ouça, quem as toque, quem não coloque uma secretária e um receituário entre si e o paciente, quem lhe ofereça mais atenção do que a tecnicamente correta.

A medicina clássica tem limitado as suas estratégias de intervenção à farmacologia e às terapêuticas químicas. São cientificamente pensadas e biologicamente testadas. Para um e para todos.

Ao reter estes argumentos tão grávidos de implicações, percebi que estes podem ser também argumentos que se podem assumir como causas, e não de grau menor, do abandono e insucesso escolar e das respostas alternativas à escola que os alunos procuram quando desistem de investir na sua educação.

A escola atual institucionalizou-se, a educação padronizou-se e os professores cristalizaram-se numa prática funcionária. A relação de aprendizagem fundou-se numa “farmacologia” standardizada em programas de execução “cientificamente pensados” pelos experts e aplicados respeitosamente (existindo mesmo quem confunda profissionalidade e qualidade docente com cumprimento do programa). Para um e para todos.

O aluno que não quer ou não sabe como aprender não é visto como um **aluno-problema**, mas como um **aluno-problemático**. A este também se nega uma visão holista que o tente perceber como o “ser em circunstância” de que falava Ortega e Gasset. Um aluno que não aprende é efetivamente um problema pedagógico, mas não é apenas um problema pedagógico e o seu insucesso deve ser visto também como o insucesso da escola. Porque não soube como fazê-lo aprender.

Num e noutro caso (medicina e educação) a fuga para terapêuticas alternativas mais do que a procura de diferentes sucessos é sobretudo uma afirmação da falência do

que tradicionalmente se oferece e que já não corresponde às necessidades transversais de todos os seus utentes.

Para a Medicina J Pinto da Costa antevê, a médio prazo, a adoção de uma conceção **Integrativa** de modelo americano já praticado em muitas das suas universidades (44 em 125). Este modelo integra algumas medicinas alternativas (que têm vantagens de proximidade e naturalidade) na medicina tradicional, tentando harmonizar o melhor dos dois mundos terapêuticos. Numa perspetiva de complementaridade e não de rejeição, procuram recentrar a medicina no doente e nos seus problemas de saúde física e mental lidos à luz dos seus contextos familiares e sociais.

Para a Educação também esta visão de **educação integrativa** permitiria assumir um aluno que não quer aprender como um problema a enfrentar holisticamente, recusando abordagens parciais e acessórias que escondem a verdadeira natureza do problema: *porque é que este aluno não aprende?*

Os níveis de abandono escolar e o insucesso escolar são a prova material de que os percursos alternativos propostos pela escola não o são verdadeiramente, pois é precisamente nas supostas ofertas alternativas que atualmente estes problemas têm maior expressão. É nos cursos profissionais e nos cursos de Ed. Formação que mais pesa o afastamento e o desinteresse pela escola. Talvez porque o que a escola lhes oferece não é verdadeiramente uma alternativa: por vezes é a mesma lógica do ensino tradicional (regular) apenas com um desenho diferente.....

Quando o aluno é confrontado com uma não resposta à sua dificuldade de aprender, à sua dificuldade em perceber que é importante aprender ou mesmo à necessidade de outros caminhos de aprendizagem, sente que o seu percurso alternativo não é na escola e procura-o ilusoriamente fora dela.

A educação integrativa é, pois, uma nova visão do ensino que preserve a riqueza do que de bom a escola sempre ofereceu como património de conhecimento, mas integrando respostas verdadeiramente alternativas que respondam efetivamente à interatividade e á dinâmica que o nosso tempo exige que saiba alternar apelativamente os tempos de aquisição cognitiva (componente teórica) com a aplicação efetiva dessa aquisição (componente prática). Formas integrativas que façam da escola um laboratório de práticas pedagógicas que adequam ao aluno e não o contrário.

Só assim o aluno perceberá que a sua melhor alternativa é mesmo a ESCOLA.

24. Como manter o foco quando o nosso mundo está “de pernas para o ar”?

(outubro 2013)

Desde o início do ano letivo que progressivamente me apercebi de uma mudança de comportamento e sobretudo de atitude face ao estudo, de alunos que conhecia como aplicados e implicados num percurso escolar focalizado num futuro promissor.

Um professor é também um analista social que tenta ver o aluno para além do que ele quer mostrar. Não de uma forma intrusiva, apenas na medida necessária para perceber a dimensão assertiva de um qualquer gesto de apoio. A causa percecionada levou-me à conclusão de que estes alunos só fisicamente eram os mesmos do início do ano anterior. Na verdade, tinham em comum viverem uma efetiva degradação da situação económica da sua família com situações de desemprego, por vezes de ambos os pais. O seu mundo, nuns casos progressivamente, noutros abruptamente, tinha sido virado de “*pernas para o ar*”. Quando tudo aquilo que tinham por certo deu lugar à incerteza, à angústia do olhar dos seus pais impotentes para lhes oferecer uma visão do futuro em que “tudo se vai resolver”. Sentem o chão fugir. Qualquer chão. E o da escola não é exceção. O interesse e a motivação entram em “epochê”. Os projetos para o futuro são afastados como uma traição ao momento da família e o desejo mais forte passa a ser: “o que eu queria era poder ajudar ...”

Tenho ouvido frequentemente a alunos e encarregados de educação frases iguais ou equivalentes a esta: “eramos ricos e não sabíamos e agora não temos nada!”. Alunos que tiveram de mudar forçadamente de casa, perdendo a privacidade do “seu espaço”, as coisas que com demasiada facilidade obtinham. Facilitismo de que não foram responsáveis. Coisas que a moda, o marketing e uma educação *massmediática* vendeu como essenciais e que agora, dolorosamente, precisam de assumir como supérfluas. De um dia para o outro. Sem rede (sem todas as redes...)

Estes alunos são discretos com o seu presente, suspirando pelo passado. Alunos antes calmos e colaborativos demonstram agora traços ocasionais de irritação, por vezes de revolta.

Senti que o melhor é discutir o problema. Não em particular, mas como uma contingência anónima sobre que é necessário refletir. Assim, a propósito da construção

de um discurso argumentativo (matéria curricular que estou a lecionar no momento) pedi aos alunos a elaboração de um ensaio onde defendessem, de uma forma argumentativa, a sua posição (positiva ou negativa) sobre “se a crise socioeconómica pode interferir no percurso escolar de um aluno”.

Os textos construídos foram uma preciosa aprendizagem para a professora. A possibilidade de os alunos argumentarem uma tese que só vinculava as suas ideias e não pessoas, foi um exercício catártico para eles, mas sobretudo para mim. Porque a razão vencia a emoção e os argumentos foram abrindo caminhos de esperança.

No fim, duas teses em debate: Não vale a pena estudar porque o futuro não é promissor versus é fundamental estudar por isso mesmo.

Os textos esgotaram as palavras escritas e as faladas dão vida a um debate entusiasmado. Que só os “bons alunos conseguirão” diz um aluno com autoridade. “E como se pode ser bom quando falta quase tudo?” Atira uma aluna até aí calada.

Pensei em Descartes: “ninguém faz filosofia de barriga vazia...”. Contraditei silenciosamente com sabedoria do resiliente António Aleixo:

*“Em não tenho vistas largas
Nem grande sabedoria
Mas dão-me as horas amargas
Lições de Filosofia.”*

Eram onze e meia de segunda-feira e numa aula de Filosofia debatia-se a vida, argumentava-se com o conhecimento de quem ainda dá os primeiros passos na procura da autonomia de pensamento. Aprendizes nas dificuldades, na análise da realidade, na reflexão, na filosofia.

Vi naqueles alunos uma experiência de reflexão que devia implicar todos sobretudo os professores, pois o que se passa neste momento não poupa ninguém. Todos somos vítimas. Mas até agora, sobretudo agora, o professor tem de ser fraco no coração, mas forte na firmeza com que “reinventa” formas de mostrar que aprender vale a pena.

Terminei citando Marco Aurélio que motivou as suas tropas para a conquista, defendendo que não é vergonha ser pobre. Vergonha é não lutar, não tentar alcançar uma vida melhor.

“As vossas armas são os livros, a atenção e o empenho responsável. As vossas conquistas chegarão sempre que ultrapassarem um problema, obtiverem uma boa classificação ou desenharem um sorriso orgulhoso nos pais. A vitória final virá quando conseguirem dizer que, apesar das dificuldades, construíram um projeto de vida que fez de vós autores e não meros atores.”

25. Sendo garantia de qualidade... uma prova de aferição para políticos, já!

(novembro 2013)

Na última sexta-feira num exercício que atualmente pode ser classificado de autoflagelação, escutei atentamente um debate plenário na Assembleia de República. Quando o conteúdo semântico dos discursos se tonou insuportável resolvi abstrair-me do pseudodebate e focalizar-me na estrutura e qualidade do discurso.

Uma e outra envergonham qualquer cidadão mais exigente da maturidade de uma democracia que teima em infantilizar-se no básico, através da boca dos que deviam ser a sua voz mais competente.

Se é verdade, como acredito, que a palavra é a arma da democracia, é confrangedor ver os políticos na Assembleia da República completamente desarmados de capacidades oratórias.

Se o voto é a autorização para que a pessoa anónima faça ouvir a sua voz com a clareza, a coerência, a verdade, a transparência e a qualidade argumentativa que a democracia, no seu sentido mais nobre exige, com que legitimidade se eximem, amadoramente, ideologias (por falta de ideias) em discursos mal construídos que tentam manipular pela falácia (até estas mal construídas e por isso de êxito discutível) e não pela qualidade dos fundamentos?

Sou de opinião que se deve ser exigente com as capacidades e competências de quem ensina. O estatuto e o papel de um professor fazem da sua profissão a que melhor potencia um País moderno com profissionais de referência. Assim, percebemos, que um professor embora se vá construindo na carreira, não pode chegar a ela sem os instrumentos e as ferramentas que só o conhecimento confere e a experiência aprimora, conferindo-lhe humanidade e sentimento. Parece que a última moda, que se

institucionalizou na 5 de outubro, é que com uma prova de aferição que selecione os melhores, os próximos candidatos a professores serão de grande qualidade. Com exames de (supostas) competências para professores e exames em versão XXL de (suposto) conhecimento para alunos, ao que nos garantem, estará salva a educação em Portugal.

O político, na excelência do significado da palavra, é a voz mediadora entre a vontade de quem não consegue que a sua voz seja ouvida isoladamente e a casa da democracia onde ela melhor se faz ouvir. Uma voz que se acredita ser competente, que sabe usar o discurso como um instrumento de debate construtivo com preocupações éticas e intenções patrióticas. Aqueles que suportam material e conceptualmente a importância de um Parlamento como um local onde a palavra encontra da sua importância e utilidade, abrindo caminhos de consenso e colaboração, encontram apenas imberbes (e a *menoridade*, como dizia Kant, tem pouco a ver com a idade) palradores que gostam de se ouvir falar Dizendo seja o que for que o seu ego cristalizado transformou em semântica e cujo significado nem as falácias mal construídas conseguem esconder: uma terrível impreparação e uma confrangedora falta de ideias.

É preciso salvar a excelência da Política portuguesa ...Venha de lá uma prova de aferição para políticos ...sobretudo parlamentares. Procurem-se urgentemente indicadores e descritores de desempenho para esta prova de aferição.

Como sou defensora do trabalho colaborativo e tenho grande apreço por Planos de Melhoria aqui vai o meu contributo:

Dimensão ética

1. Bases sólidas de compromisso ético na divulgação de ideias que sejam efetivamente valor acrescentado para o regime democrático
2. Monitorização permanente entre o que *pensa* e o que *diz*, entre o que foi *prometido* e o que se propõe no *novo* discurso.

Dimensão comunicação

1. Construção de discurso político que argumente a sua posição com coerência, transparência e verdade

2. Construção de um discurso que fundamente ideias e não de ideias que fundamentem um discurso

3. Discurso persuasivo que fundamente com argumentos verdadeiros e não com falácias formais e informais que testem a capacidade de cada cidadão de ser ou não enganado.

Dimensão produção

1. Contribuição positiva para o projeto de melhoria de um País em desenvolvimento
2. Conhecimento do País real que fundamente a sua produção para o bem público

Dimensão de formação contínua.

1. Formação (a)creditada, com avaliação positiva, na escola da vida que lhe permita perceber que os problemas de cada um devem ser pensados como um problema de todos e que um Português injustiçado testemunha um País injusto.
2. Investimento pessoal num percurso de vida que veja” o outro como um fim e não como um meio” *

* Este critério tem interseção com a dimensão ética, mas, na verdade, como para os professores esta dimensão deve ser transversal a todas as outras.

26. O erro de Pandora

(novembro 2013)

As Cosmogonias e as Teogonias clássicas constituíram uma pedagogia oral transmitida geracionalmente, assumindo-se como um extraordinário instrumento de normalização informal de comportamentos axiologicamente balizados.

O Mito foi a resposta provisória que a humanidade encontrou para enfrentar a angústia do desconhecido, a incerteza de se haveria ou não amanhã. Nele, encontramos a apologia, pelo exemplo, da *aretê* humana e a constatação da dimensão (demasiado) humana de deuses que usavam o destino dos homens como bonecreiros usam as suas marionetas.

A ideia de que a vida de um homem estava pré-escrita pelos deuses do Olimpo, desresponsabilizava a ação humana e transformava-o num ator que se limitava a viver o argumento escolhido “*superiormente*” para si. A conquista de um protagonismo de autor vai levar séculos a alcançar, sendo que para muitos, sobretudo para aqueles que perdem parte da sua vida a lamentar a sua (falta de) sorte, contínua ser mais cómodo responsabilizar o seu fado ou sina do que a sua propensão (natural) para a inércia.

Os mitos tinham uma dimensão axiológica cuja leitura necessita de contextualização histórica e sociológica. A sua a leitura com os “óculos” do século XXI levará a juízos de valor “*des-culturalizados*”. Isto não significa que a sua dimensão pedagógica não seja um bom exercício reflexivo.

Vejam os Mito de Pandora. Criado, com sólida certeza, por uma mente masculina, o Mito culpa em Pandora, as mulheres por todos os males do mundo. A felicidade estava instituída até que a curiosidade feminina deitou tudo a perder. Mais tarde a Filosofia irá redimir a humanidade do “pecado” da curiosidade explicando que a montante da procura do saber está o espanto, a curiosidade pelo que não se conhece. Sem ela não haveria Ciência e muito menos Filosofia. Foi pela curiosidade que se chegou à luz elétrica, aos medicamentos ou à internet. Pela curiosidade é que vamos!

Claro que também percebemos que mais do que a condenação da curiosidade feminina o mito pretendia fazer a apologia da obediência e esta é uma tentação que atravessou transversalmente a História. A obediência é um valor positivo, mas a obediência que não reflete sobre a regra, que não a limita por critérios éticos, que se não legitima pela dignidade de quem manda e sobretudo pela dignidade de quem

obedece não é obediência, é menoridade intelectual. A desobediência que se assume como afirmação de um posicionamento que resulta de uma deliberação cuidada é um direito e, antes de mais, um dever cívico.

Pandora foi curiosa, Pandora desobedeceu não por afirmação de princípio ..., mas apenas porque foi curiosa. No entanto desobedecer não foi o maior erro de Pandora. O seu maior erro não foi libertar todos os males que, desde aí, infernizam a vida da humanidade. O seu maior erro foi aprisionar a esperança. Porque a sua desobediência foi irrefletida, ao perceber o seu erro, Pandora não acautelou a única coisa que tornaria a vida menos penosa e com maior sentido: a esperança de que aos dias maus se seguirão dias melhores e que o futuro é sempre um amanhã em que as nossas expectativas em relação a momentos felizes se renovam. O maior erro de Pandora foi matar o sonho de que a felicidade é possível.

O Mito de Pandora leva-nos para a premonitória e nostálgica saudade intemporal de que *antes é era bom* e o futuro está inexoravelmente comprometido. Este sentimento é causador de desmotivação e inércia e poderia ter significado o fim dum Homem que só conseguiu sobreviver porque se adaptou aos males que assolam o mundo pensando e criando. Numa dialética cérebro/ mãos encontrou respostas de prevenção ou intervenção. A humanidade soube encontrar outro tipo de esperança que substituiu a que ficou refém no fundo da Caixa de Pandora. Tem outro nome e outra base de fundamentação e chama-se conhecimento.

Atualmente vivemos tempos difíceis. A caixa onde esperavam todos os males do sistema económico e financeiro foi aberta. As notícias dizem que a Pandora agora foi um homem e americano. Este entreabriu as portas que outras (os) Pandoras foram escancarando por essa europa fora.

Cá por casa vamos assistindo a projetos de Pandora, que libertam (por curiosidade? por obediência /desobediência? irrefletidamente?) todos os males que nos assolam. Que não cometam o erro final de Pandora. Que não matem a nossa esperança, desinvestindo na educação, na cultura, no conhecimento.

Se a humanidade levou milénios a provar que a escola e o conhecimento são os instrumentos com que o homem se torna reprodutor de esperança, não hipotequemos, em Portugal essa certeza com a intuição de uma teogonia financeira.

27. Fundamentalismos e paradoxos

(novembro 2013)

“A verdade não existe” proclamou Protágoras. Aquilo que aceitamos por verdade depende da capacidade de quem a afirma conseguir (ou não) a nossa adesão pela arte com que nos seduz pelas palavras. Esta angustiante constatação de Protágoras, em que submete o facto ao poder da retórica nunca foi eficazmente desmentida pela História. E hoje, mais do que nunca, se travestem os factos pela manipulação da palavra.

Vemos, mas é no “ouvimos” e “lemos” que se joga a verdade. E se o que lemos está exarado no Diário da República passa a ser a verdade oficial. Então as coisas não são o que são, mas apenas aquilo que se regulamenta como sendo. As coisas não mudam num processo natural de transformação. Elas estão institucionalmente mudadas porque uma lei, decreto ou despacho determina que a partir de si estão mudadas. A partir de si a verdade foi legislada. Depois é só repetir à exaustão o discurso de que agora é que é.

Vejamos a aplicação deste raciocínio ao MEC. No essencial e no contingente. Nunca se ouviu tão repetidamente o discurso da autonomia. Desde o início do presente ano o Ministério da Educação confirmou cerca de centena e meia de contratos de autonomia. Legislou, registou. E essas escolas são autónomas. Mas esta verdade só seduz os menos avisados. Pois, os outros, os que trabalham nas escolas autónomas, sabem que, na verdade, são como os adolescentes a quem os pais iludem com um suposta liberdade adulta dando-lhes, com pompa e circunstância, as chaves de casa para, ao mesmo tempo, controlar a sua vida ao minuto através do telemóvel, investigando amigos, gerindo a mesada, ou verificando o que fazem através de inspeções surpresa ao seu trabalho ou pertences. Porque a autonomia dada não foi verdade. Não foi uma conquista pela confiança e pelo respeito pela sua maturidade. Foi uma ilusão que pretendeu comprar a paz familiar, mas que é apenas uma forma mais requintada de controlo.

Pode a escola autónoma tomar decisões essenciais de diferenciação pedagógica, de recompensa do mérito de quem lá trabalha, de organização letiva, por exemplo, com equipas educativas? Porque a tutela confia e só assim pode esperar (exigir) resultados positivos desse privilégio? Muito dificilmente. Pode a dita escola autónoma, mais prosaicamente, comprar o papel higiénico em falta sem esperar autorização central?

Este paradoxo entre a verdade e a sua concretização é claríssimo num dos fundamentalismos normativos que ultimamente mudou a realidade do convívio escolar. Foi decretado que os alunos terão uma alimentação saudável. Mas não através do incremento de uma educação para a saúde pelo equilíbrio alimentar. Não, isso podia pesar no orçamento.

Pela imposição legislativa reduziu-se os produtos do bufete ao básico, ao que não permite a imaginação gastronómica, ao sensaborão. Não se retiraram só os produtos alimentares com aditivos prejudiciais ou de existência questionável para os estudos de higiene alimentar. Não. Legislou-se para que, comendo o básico, os alunos fiquem saudáveis. A pedagogia no seu melhor: na escola é assim e aqui serão forçosamente saudáveis. Lá fora não temos nada com isso.

Uma vez mais a (suposta) autonomia está estrangulada pelo normativo da tutela. O bom senso já não chega e as escolas vêm os seus alunos maiores ou quando autorizados pelos Encarregados de Educação procurar o chocolate ou o croissant na confeitaria da esquina nos intervalos das aulas. Não têm forma de, através de um bolinho caseiro ou uma “sande” mais criativa, minorar a tristeza dos mais débeis economicamente que poderiam alcançar, nem que fosse de vez em quando, uma doçura a preços módicos que os abstraísse, momentaneamente, da sua amarga realidade e que não podem comprar fora da escola.

O mais caricato desta situação é que esta preocupação fundamentalista pelo que os alunos comem, desaparece quando falamos do que as crianças e jovens comem nas cantinas das escolas. Aqui a palavra de ordem é: o que fica barato ao Estado é que é saudável. Aqui o paradoxo é denunciado todos os dias aos seus professores pelos alunos que frequentam as cantinas (muitos deles na esperança de comer a melhor refeição do dia). É denunciado pelos alunos nas publicações que possuem no Facebook onde colocam fotografias das oferendas gastronómicas com que se confrontam todos os dias e que revoltam muitos estômagos sensíveis. Porque neste caso a exigência não é um requisito. É um pormenor técnico.

Longe estão os tempos em que não se falava em autonomia das escolas, mas bufetes e cantinas eram assegurados por funcionários/as da escola que conheciam os alunos como se fossem seus filhos, que percebiam se andavam “a fugir à sopa” ou a alimentar-se mal e logo falavam com os /as Diretores/as de Turma para que os alunos

fossem apoiados. Hoje o caminho que indica a autonomia (já alcançada ou a alcançar) é a impessoalidade, a indiferença. Hoje alimentar os alunos não passa de um serviço. Um serviço que deve dar lucro. A qualidade não é uma prioridade. A preocupação nutricional só aparece na intenção propagandista.

O futuro trará a auxiliar educativa, o guarda noturno, quiçá o professor prestador de uma empresa de serviços. Profissional, impessoal, descartável. Porque a verdade da autonomia permitida não é a identidade conquistada é a identificação normalizada.

Por que as palavras se vestem com as roupagens da oportunidade. E hoje todos vivemos da palavra do momento. Pragmaticamente. A palavra (a verdade) de agora é a que funciona enquanto não surgir outra que funcione melhor.

A nossa esperança é que até a palavra *irrevogável* já não é o que era antes e está aberta à reformulação.

28. A maldição intemporal de Cassandra

(novembro 2013)

O bom senso deve ser praticado. É inútil que seja dito. Os clássicos gregos dizem-nos porquê.

Cassandra era uma bela mulher por quem o mais formoso dos deuses, Apolo, se apaixonou. Ela, a quem Apolo tinha presenteado com o dom da profecia previa a sorte dos Homens, percebia, pelos sinais que interpretava, as ameaças que vinham disfarçadas de presente (como o cavalo de Troia). Ela antecipava as consequências das más decisões.

Mas Cassandra rejeitou o amor de Apolo. Insensível à sua máscula beleza negou a sua companhia. Como qualquer mortal despeitado, Apolo vingá-se do desprante. Não podendo retirar-lhe o dom atribuído, Apolo encontra forma de inutilizar sua capacidade em prever o futuro e avisar os incautos: a partir daí a sua sensatez não será mais levada a sério por ninguém. Apolo amaldiçoou Cassandra e a partir daí quando ela alertava para perigos ninguém a escutava, atribuindo à demência o que na verdade era uma visão mais esclarecida da realidade.

Ao amaldiçoar Cassandra, Apolo estendeu seu anátema a todos aqueles que conseguem ver um pouco além. A todos aqueles que, quando expõem sua nova visão

do mundo, são criticados como alucinados, são rejeitados porque assumem uma deliberação mais cuidada, porque decidem com o olhar na consequência. Quem alerta, com bom senso, para o perigo de decidir para o imediato não prevendo as ondas de choque da sua ação, está condenado a não ser ouvido.

Será que a maldição de Cassandra se entranhou geneticamente naqueles que tem sobriedade na análise e clarividência nas conclusões e que permanecerão como outsiders, porque ao pensar diferente da corrente instituída não encontram o eco das suas palavras? As pessoas cujas palavras são de alerta, cuja visão do futuro aconselha ponderação, cuja percepção do que acontecerá é um grito de bom senso são desvalorizadas pelos que “nunca se enganam e raramente têm dúvidas”. Não porque foram bafejados pelo dom da previsão, mas porque são profetas da demagogia?

Dizia Descartes que o bom senso era um bem distribuído por todos os Homens. Este foi um erro que Descartes acumulou ao erro encontrado por António Damásio, que rejeita o “ergo sum” cartesiano, vincando a sua convicção de que a humanidade não se afirma pelo seu lado racional, mas pela sua capacidade em gerir o seu lado emocional. O Homem que gere a sua vida (ou a dos outros) apenas pela razão fecha-se aos outros e ao mundo. Pensar que o bom senso é apenas um dos filhos da razão é esquecer que é na gestão equilibrada entre a razão, a emoção e o sentimento que este se pratica. Só na relação interativa desta tríade encontraremos as respostas para uma decisão assertiva. Mas como vimos, não importa dizê-lo, pois, todos serão surdos à sua importância.

Atualmente o bom senso não impera em Portugal. Temos dificuldade em vislumbrá-lo em muitas dimensões da vida pública, em muitas decisões políticas. Na vivência democrática está em vias de extensão e na educação, em particular, está moribundo. Vemo-lo definhar todos os dias em normativos, em incoerências legislativas, em discursos sem substância. Sentimo-lo em medidas que o futuro vai provar estarem erradas. Muitos antecipam consequências irreversíveis. Avisam sabiamente os que têm todas as respostas. Previnem que fundamentalismos geram fanatismos e que fanatismos são exterminadores do bom senso.

Começam sussurrando porque as vozes contra a corrente são tímidas e reservadas. Ninguém ousa gritar que “*rei vai nu*” quando a opinião instituída garante que vai de seda. Quando se percebem que já muitos vêm o rei como um mortal pelado, ousam gritar avisando do embuste. É aqui que a maldição de Cassandra volta a atacar e

quem avisa que o remédio que começou placebo terminará em veneno, que o doente que era obeso ao fazer uma dieta exagerada passou a anoréxico crônico não é ouvido por quem manda. É desvalorizado e rotulado de demente.

E a História repete-se recorrentemente para todo o sempre: o bom senso é de novo apunhalado pelas certezas dogmáticas de quem manda.

Como o nosso futuro poderia ser diferente se Cassandra não tivesse resistido aos encantos do belo Apolo.....

29. A aula dentro da aula

(novembro 2013)

30 alunos dos cursos profissionais numa sala de aula, não é muita gente é uma multidão. Em salas com carteiras onde estão aos pares ou em oficinas que, mesmo em dois turnos, não têm condições para manter ativos, a trabalhar, 15 alunos. Uma multidão orienta-se não se ensina.

O perfil do aluno dos cursos profissionais desenha um aluno que só se concentra estando ativo numa tarefa ou motivado para uma atividade ou temática que realmente lhe interessa. Estas condições são manifestamente difíceis de sustentar, de uma forma permanente, durante 90min. (ou mais, em muitos casos). É, por isso, que o *efeito professor*, que é visível em todos os ciclos de ensino, é gritante, na sua relevância, nos Cursos Profissionais.

Este ano leciono num curso de Mecatrónica com 30 alunos. Esta turma constitui um desafio para qualquer professor. Dizer que são indisciplinados, nos tempos que correm, parece-me exagerado, mas é muito complicado conseguir a sua atenção no período útil de uma aula. Ontem soube que teria havido um problema na aula que tinha antecedido a minha e que um aluno teria sido expulso da sala. Senti que as ondas de choque de uma situação de instabilidade poderiam condicionar negativamente a minha aula. Quando entrei na sala discutia-se a justiça ou injustiça da decisão tomada pelo professor. Pedi que se focalizassem na aula e depois dos procedimentos preparatórios comecei a apresentar um PowerPoint. Percebi que olhavam e tentavam evitar, sem conseguir, continuar a discussão, mas não me ouviam.

Precisavam de libertar a adrenalina em excesso e uma discussão orientada poderia servir pedagogicamente. Como a decisão tomada por um colega, naquele contexto, era uma discussão que não podia patrocinar, atirei sem qualquer ligação com o que apresentava: “sabem nestes trinta anos que sou professora aprendi que há dois tipos de alunos.” Consegui a atenção da turma. Todos esperaram que dissesse quais. Como, estrategicamente, não o fiz, de imediato um aluno disse:” já sei: os do regular e os dos profissionais”. “Não - disse eu- os que têm e os que não têm um projeto para a sua vida”, “os que veem a escola como um investimento para a construção de um futuro melhor e os que veem a escola como um sítio para *ir estando* à espera do que virá”. Aqui fez-se silêncio e um outro aluno, suspirando, retorquiu: “Não é tão simples assim professora, alguns eles têm uma vida muito complicada”.

Tinha orientado a discussão para o meu objetivo e então falei-lhes de Freud e da sua afirmação que tinha o peso de uma sentença: “*nós somos o que fizemos de nós*”. Como se o nosso nascimento e contextos de socialização primária fossem uma cruz que teríamos de carregar obrigatoriamente sem descanso ou fuga. Falei-lhes do livre-arbítrio, do determinismo, falei-lhes da afirmação de liberdade que constitui o poder deliberativo e de decisão de cada pessoa. Falei-lhes do sabor da conquista de um estatuto e de uma vida melhor. Falei-lhes da capacidade de resiliência que separa os que fazem dos constrangimentos desafios e dos que consomem a sua vida com autocomiseração, desculpando os seus falhanços com a sua má estrela ou a maldade do destino. Falei-lhes do conforto cobarde de colocar sempre a culpa nas circunstâncias e na coragem de assumir a responsabilidade que sempre acompanha o direito à liberdade.

Então disse-lhes que uns anos mais um filósofo francês, J.P. Sartre teria proclamado a esperança na capacidade de decisão e liberdade do ser humano ao reformular a frase sentença de Freud, afirmando: “*nós somos o que fazemos do que fizemos de nós*”. E não disse mais nada porque não foi preciso.

O debate foi intenso, todos participaram e todos concordaram que cada um tinha a liberdade de não querer aprender, mas ninguém tinha a liberdade de impedir o outro (os que tinham um projeto para a sua vida) de aprender. De que não há liberdades melhores ou maiores. Há direitos e deveres.

Então, um aluno levantou o braço e pediu-me:” professora posso ir para a frente que aqui distraio-me muito e não deixo os outros ouvir?” Como ninguém parecia

disposto a trocar e ir para os lugares de trás negociamos reorganizar as carteiras para reduzir a profundidade da sua disposição na sala e o aluno em questão veio para os lugares da frente, na nova fila. De uma forma ordenada e rápida. Na nossa aula, agora, será assim. Todos se comprometeram a respeitar a liberdade de quem quer ter condições e tranquilidade para aprender.

Não eram alunos primorosos de um qualquer ano dos cursos regulares. Não foi uma aula de filosofia para alunos com ambições universitárias. Foram alunos dos cursos profissionais e, naquela aula, um dos mais atentos e participativos públicos discentes que tive nos anos em que sou professora. E senti (e essa não será a maior ambição de um professor?) que aquela aula dentro da aula foi efetivamente um valor acrescentado.

Quanto a mim aprendi uma coisa que suspeitava há muito. Não é só necessário, é urgente um espaço de debate sobre temas de cidadania e urbanidade na escola, em Portugal. Ele existe pouco em muitas das famílias, é raro nas discussões entre pares e embora a sua importância seja consensual a sua existência na escola é uma falácia na transversalidade de um currículo que dizem que o supõe, mas que o nega implicitamente alegando o cumprimento de programas.

E as escolas que assumem a sua relevância de imediato transformam e enformam o debate em “disciplina” de educação cívica e logo organizam um programa, uma avaliação e o debate transforma-se num molde.

30. O “coração” da Escola

(dezembro 2013)

O que mais me fascina na profissão de professor é a possibilidade de trabalhar com um potencial humano em construção e em que parte importante do valor acrescentado que este pode assumir para a sociedade é da responsabilidade, competência (e disponibilidade) profissional do professor.

A escola é um organismo vivo que se redescobre continuamente nas pessoas que o constituem. É um corpo com muitos órgãos cuja qualidade de vida depende da homeostasia conseguida pelas suas lideranças. Pode ser um equilíbrio baseado na organização e na assertividade das orientações pedagógicas, mas é possível aspirar a muito mais. A escola deve ousar exigir a autonomia que lhe permita aspirar a um

equilíbrio homeográfico (equilíbrio superior ao já alcançado). Só se assumindo como um sistema vivo autopoietico a Escola poderá efetivamente fundar e sustentar uma identidade que se assuma como um projeto e uma visão de ensino. Um sistema orgânico onde todos os órgãos estejam umbilicalmente ligados no propósito de manter o corpo saudável sabendo que a falência de um compromete a saúde de todos.

Todos os organismos vivos têm um núcleo identitário onde se define o seu ADN. Lá é onde se define muito do que uma pessoa é. Não como determinação sentencial, mas, apesar de tudo, como trunfos com que jogamos a nossa vida. E é neste jogo que muito da nossa resiliência biológica às agressões exteriores se exercita. Muitos organismos vivos têm um centro onde a vida é assegurada em a cada palpitação. Para os cientistas é um órgão de gestão sanguínea, para os poetas um local sagrado onde se guarda o amor e o desamor, para os adolescentes o culpado de tudo para o bem ou para o mal.

A escola enquanto organismo vivo também tem um núcleo identitário que através de orientações pedagógicas e com o contributo de todos os que representa constrói um mapa de reconhecimento e potencialidade da sua identitária que se chama Conselho Pedagógico. Se cumprir o seu papel dará à escola uma marca de qualidade e à comunidade educativa um documento matricial que tomará o nome de projeto educativo.

Mas onde palpita a vida da escola? Onde se jogam todas as armas para combater as ameaças (insucesso educativo)? Onde transparece o amor e o desamor da prática docente? Onde se tenta equilibrar a razão e o sentimento? Onde se gerem relações psicossociais de professores e alunos? O que é o “coração” da escola? É um órgão colaborativo e chama-se Conselho de Turma.

Freud avesso a maniqueísmos diria que a nossa competência para uma vida equilibrada depende da gestão mediadora do EGO. É da sua competência ou incompetência negociadora entre a nossa natural propensão para o prazer (ID) e a forma sociológica que nos constrange para as balizas do dever (SUPER-EGO) que conseguimos forjar e manter compromissos que nos abrem as portas à felicidade possível. Sem dramas. A mediação do ego é um exercício de supervisão que deve ser sensata, criativa, exigente, mas colaborativa. Esta é a função do Diretor de Turma numa escola. Um supervisor sensato que promove o diálogo, a negociação. Que potencializa a inovação

educacional, que não fica preso à rotina burocrática do já feito. Exigente defende e promove a profissionalidade, não transige na falta de empenho ou responsabilidade (professores ou aluno), não se demite da sua autoridade, mas não se esquece que ela se só exerce naturalmente em ambiente colaborativo. Ela é mais visível, exatamente quando não é necessária. E a “felicidade” é possível.....

De todas as lideranças pedagógicas esta é aquela cuja qualidade de exercício tem um efeito mais direto na qualidade de uma escola. Um Diretor de Turma é a imagem com que os encarregados de educação mais identificam com a escola.

A construção de um clima de aula produtivo, empático e verdadeiramente aprendente está condicionado pelo perfil de professores e alunos de uma turma, mas pode ser habilmente construído pela ação significativa do diretor de turma.

Assumindo-se como um tempo e um espaço reflexivo do percurso de aprendizagem dos alunos e não apenas como uma análise de resultados, um Conselho de Turma pode constituir-se como um instrumento de melhoria e não apenas como um “gestor de obra”. É aqui que o perfil do Diretor de Turma faz toda a diferença. Um Conselho de Turma é, em grande parte, o espelho da capacidade mediadora e supervisora do seu Diretor de Turma.

Conseguir a participação colaborativa (formal e informal) de todos os elementos de um Conselho de Turma e mantê-la ativa e atuante durante o ano letivo não é tarefa fácil. Como formadora encontro-me a desenvolver várias oficinas com diretores de turma de diferentes ciclos. São Diretores de Turma extremamente empenhados que depois de um intenso dia de trabalho dão um pouco de si e do seu tempo para refletir sobre as funções supervisivas da Direção de Turma. Numa destas oficinas um professor com vasta experiência neste cargo, num desabafo, confessou que sempre encontrou mais dificuldades naquilo que espera dos docentes dos seus Conselhos de Turma do que na gestão relacional dos alunos.

Encontrar formas de pensar colaborativamente a articulação, a flexibilização e sequenciação curricular ou apenas de aferir critérios e balizas disciplinares para que, para todos os docentes da turma, o conceito de atitude e comportamento adequado seja transversal é, para este Diretor de Turma, o maior obstáculo a uma efetiva supervisão pedagógica.

Claro que a preocupação de preencher ao máximo o horário dos professores com atividades letivas ou apoios pedagógicos e fazer depender as reuniões ou momentos de reflexão conjunta da bonomia e carolice dos professores e o hipervalorizar de documentos repetitivos e redundantes que não ajudam a construir de uma forma heurística mas apenas a acumular informações, muitas delas acessórias que morrem num arquivo bafiento qualquer.

No entanto vivemos tempos onde a nossa presença física pode ser substituída, rápida e eficientemente, pelo envio do nosso parecer sobre um documento, uma sugestão de melhoria, uma proposta de alteração, uma informação relevante, para todos os colegas de Conselho de Turma. Hoje um conselho de turma pode ser uma ligação sempre atualizada e atualizável onde todas as tomadas de decisão de supervisão ou colaboração pedagógica são partilhadas.

Um professor não pode ser apenas membro de um Conselho de Turma quando se reúne à volta de uma mesa, ele deve assumir-se como um membro com um vínculo permanente a tudo que constitui o processo de aprendizagem da turma e só **assim qualquer problema de um professor pode ser percebido e sentido como o problema de todos** os professores do Conselho de Turma e a mobilização para a ação procurada e não determinada.

Talvez assim a necessidade de uma responsabilidade partilhada seja endógena e não uma colegialidade artificial imposta.

31. Yes YOU can

(dezembro 2013)

A “baixa” autoestima de um aluno está para os professores como a hipocondria de um paciente para um médico: qualquer plano de acompanhamento, qualquer tentativa de intervenção enfrenta um obstáculo intrínseco intransponível e qualquer conquista tem a expressão de placebo pois só remedeia, não atinge a raiz do problema.

Na última terça-feira, um dia de frio invulgar numa cidade como o Porto, saí de uma sala de aula e (apesar do MEC me cobrar os minutos de intervalo e ter os devolver no fim da semana, contribuindo assim, com a minha parte, para o equilíbrio das finanças publicas) ao passar pela sala aonde teria a aula seguinte e ao ver os alunos tiritando de frio resolvi a abrir a porta para, se quisessem, entrarem.

Aproveitei o intervalo e abri o meu computador para escrever o sumário. No meu lado direito um pequeno grupo de alguns alunos discutia os resultados (ao que parece maus) de um teste acabado de receber de uma das disciplinas técnicas. As palavras chegavam-me saltando das frases, mas dava para perceber que eram de lástima e alguma revolta. De vez em quando uma expressão mais acalorada até que uma reteve a minha atenção intrusiva: “Estou é com vontade de desistir ...”. Levantei-me e aproximei-me do grupo:

“Desculpai lá meter-me na conversa, mas será que ouvi bem e alguém falou em desistir?” Fui eu - disse um aluno, mas não devo ser o único!” Entretanto o grupo aumentou e, em volta de mim, todos queriam dar opinião. Olhei para eles e perguntei ao aluno em questão: “Porque te matriculaste neste curso?”. “Porque o ministério não deixou abrir o curso de eletricidade que eu queria ... e já havia alunos para uma turma!...” Suspirei e pensei que às vezes as respostas são bem mais temerárias que as mais ousadas perguntas. Ensaiei uma fuga para a frente e perguntei ao que estava ao seu lado: “E tu, porque estás aqui?! -” porque não tenho capacidade para ir para o regular...”. Antes que me dirigisse a outro aluno, vindo do fim do grupo, ouvi: “Também disseram à minha mãe que eu só me *safava* num curso profissional”.

Olhei em volta e perguntei: “alguém está aqui porque é inteligente e por isso percebeu que um curso profissional é um caminho mais rápido e prático para a sua independência económica?”. Um dos alunos que tem um humor muito interessante, quase refinado, olhou para mim com os seus olhos muito vivos e brincalhões e disse: “No meu caso, ainda não decidi, às vezes saio de uma disciplina a pensar que sou muito esperto, outras vezes saio de outras disciplinas a pensar que sou mesmo burro”, “E o que muda?” quis eu saber E ele, com um cheirinho a provocação, respondeu: “o professor”. Então, ficou aflito com medo de que eu pensasse que a indireta era para mim e disse carinhosamente: “Da sua aula saio a pensar que sou o Einstein....”

Dei uma gargalhada, olhei para todos, e disse: “por falar em Einstein, vocês sabem que quando acabou a escola secundária, a professora responsável pela sua turma aconselhou os seus pais a proporcionar-lhe uma formação prática, pois não tinha capacidades para seguir para um curso superior? Tudo porque a sua inteligência não estava pré formatada para o tipo de avaliação que se usava (e se abusava) na época ...”. Olharam para mim incrédulos ...”. *assssssssssssssério?*” – “Sim”, respondi. “Mas ele era

muito mais inteligente do que a professora pensava. Sabem porquê? Porque não desistiu. Porque acreditava em si e pediu ao pai um ano na universidade para provar que tinha valor, comprometendo-se a ir trabalhar na loja do pai caso não conseguisse prová-lo. Porque as decisões pressupõem compromissos e responsabilidade.”

Tocou para entrar e todos procuraram o seu lugar. Voltei para o meu e reabri o computador, só que não abri na página dos sumários. Procurei e abri um texto de uma página do livro biográfico sobre Steve Jobs de Walter Isaacson, que tinha guardado.

Olhei para a turma e perguntei: “sabem o que é uma pessoa resiliente?” Ninguém sabia. “É alguém que acredita em si e na sua força sobre todas as coisas que o tentam vencer. E por isso resiste a todas as adversidades” esclareci. “É uma pessoa que nasce e cresce em contextos muito difíceis, onde confluem situações para que tudo na sua vida dê errado, no entanto, transformam as dificuldades em desafios e lutam pelos seus sonhos”.

No canto da sala, uma aluna, que quase nunca fala, diz num suspiro: “é preciso ter sorte” ...Virei-me para ela e respondi: “Não, minha cara, é, sobretudo, preciso sonhar...”

Contei-lhes uma versão rápida da vida improvável de Barack Obama e como ele foi paulatinamente alcançando metas impossíveis (como ser o primeiro diretor negro do Jornal Universitário de uma universidade tradicionalmente discriminatória, sendo que para ele essa foi uma das primeiras respostas a um dos seus sonhos). Falei-lhes de Steve Jobs a quem a escola não reconheceu toda a sua energia potencial, mas que perseguindo um sonho conseguiu “criar uma empresa incipiente na proverbial garagem de casa e transformá-la na empresa mais valiosa do mundo”. Não foi um grande aluno na escola, mas foi lá que aprendeu a curiosidade pelo novo e porque acreditava na sua capacidade de o reinventar continuamente, foi um autodidata de um conhecimento de que foi autor.

Liguei o computador ao quadro interativo e projetei o texto:

“Ele era inteligente? Não, pelo menos não excepcionalmente. Em compensação, era um gênio. Os seus saltos de imaginação eram instintivos, inesperados e às vezes mágicos. Era, na verdade, um exemplo do que o matemático Mark Kac chamou de gênio-mago, alguém cujos insights vêm do nada e exigem mais intuição do que mero poder de processamento mental. Como um desbravador, podia absorver informações, farejar os ventos e sentir o que vinha pela frente”

“O que têm comuns estes três homens,” perguntei? “Eu vi o filme da vida dele (Steve Jobs) e acho que ele tinha era uma grande confiança em si, nos casos de Einstein e de Obama deve ser a mesma coisa.” respondeu o aluno que tinha despoletado toda a conversa. Antes que eu pudesse responder o Mário respondeu como se tivesse encontrando a saída no labirinto de ideias que eu tinha escolhido para mostrar a minha posição: “contra tudo e contra todos, eles nunca desistiram!”

Desliguei a projeção e disse: “Como vou dar aulas até ser velhinha talvez um dia projete um texto para mostrar aos meus alunos, onde se falará de como vocês venceram e também fizeram a diferença...”

Olhei para o relógio e atalhei: “E vamos em frente que já passaram 15 minutos de uma aula que pode ser um dos degraus para isso mesmo”

32. Uma lição de Natal

(dezembro 2013)

Desde há vários anos que no início do ano letivo escolho uma das minhas turmas do 10ºano (aquela onde percebo menos sentimento de “nós”, menos coesão coletiva, onde facilmente se identificam vários grupos de alunos mas onde não encontramos a disponibilidade de entreajuda, partilha ou comunhão de objetivos que fazem desses grupos uma turma) para uma campanha solidária de responsabilidade social a ser levada a cabo no Natal.

Assim a turma, partir de pequenos caixotes que os funcionários vão guardando ao longo do ano, constrói dois enormes caixotes (um para alimentos e outro para brinquedos) com o lema “Traz para a escola a tua solidariedade num pacote “(de qualquer bem alimentício não perecível). A partir de 15 de novembro a turma mobiliza a comunidade educativa de todo o Agrupamento a participar e nos primeiros dias de férias entregamos um cabaz de Natal composto de dois megas sacos a cerca de 30 alunos (uns anos mais, outros anos menos).

Os diferentes diretores de turma fazem-me chegar a informação dos alunos que necessitam desses cabazes e, no caso de terem irmãos pequenos, as idades desses irmãos de forma a juntar um saco com brinquedos embrulhados em prenda com o nome de cada criança. Os diretores de turma comunicam ao/à encarregada de educação a oferta, combinando a entrega. Porque não se trata de “caridadezinha”, mas da

responsabilidade que cada um tem de fazer a sua parte para o bem de quem precisa, peço sempre aos colegas diretores de turma um cuidado especial na forma como comunicam a oferta.

Um diretor de turma, temendo não ter “muito jeito” para esta comunicação pediu-me para telefonar a uma avó que tem a seu cargo três netos (nossos alunos da escola básica) que, no seu entender, estava a passar por momentos muito difíceis, no sentido de perceber se estaria interessada nos cabazes.

Como não conhecia a senhora, perguntei o seu nome e liguei-lhe. Com alguma hesitação na forma como iria dar a informação, pois não sabia como reagiria, pensei que uma pequena mentirinha seria perdoada pela causa que a justificava e então disse-lhe que tínhamos feito um sorteio e um dos seus netos tinha sido contemplado. Do outro lado do telefone fez-se silêncio. Atrapalhada, eu disse: “mas se a senhora não precisa, não faz mal fazemos outro sorteio...” O silêncio transformou-se em choro e a senhora respondeu: “Não professora, claro que quero, claro que eu preciso. Eu estou a chorar porque em toda a minha vida só tive azar e esta é a primeira vez que me sai uma coisa boa”. Suspirei mais descansada e disse-lhe que talvez a sua sorte comece a mudar, que talvez novo ano possa trazer mais coisas boas.

Para combinar a entrega disse-lhe que como, no seu caso, eram quatro megas Acos (tinha 3 netinhos...) o diretor de turma de um dos alunos iria entregá-los a sua casa quando terminassem as reuniões de avaliação. A senhora suspirou e perguntou-me: “Se pudesse ir logo à tarde ou amanhã professora é que era bom, pois estamos mesmo a precisar de alimentos. Eu peço a uma vizinha para ir comigo para ajudar”. Respondi que sim e combinei para a tarde. Chegou com a vizinha, ficou extremamente contente pela quantidade de coisas que lhe estavam destinadas, a que acrescentamos um saco de iogurtes dados por um dos fornecedores da escola. Agradeceu com um abraço que valeu muito mais do que o valor da oferta e com um Feliz Natal foi embora.

Não tinham passado cinco minutos voltou à sala onde eu continuava a embrulhar brinquedos. Olhou para mim com um olhar de perda, como se a sua fugaz sorte anunciada de manhã tivesse sido uma ilusão para pisar mais o seu infortúnio. Preocupada perguntei: “aconteceu alguma coisa? Esqueceu-se de alguma coisa?”. A senhora, timidamente, como se temesse a minha resposta, disse: “Ó professora nem faz ideia de como preciso do que levo naqueles sacos, mas mesmo sendo pobre eu sou

muito honesta e tenho de lhe confessar uma coisa nem eu nem os meus netos compramos rifa nenhuma.... Nós não temos dinheiro para rifas.”

Suspirei...mesmo as mentiras bem-intencionadas são mancas... e apressei-me a tranquilizá-la Não sabia como e só me ocorreu uma nova versão da mentira, agora misturada com verdade: “Desculpe se não fui clara, o que aconteceu foi que os vários diretores de turma pensaram nos seus alunos e depois foram selecionados aqueles a quem, este ano, daríamos os cabazes. A sorte não foi no sorteio foi os meninos terem diretores de turma que têm lembranças de amizade dos seus alunos”.

“Ah ...Então diga aos Diretores de turma dos meus netos que lhes desejo um Feliz Natal”. E lá foi embora.

Aproximei-me da janela e vi-a chegar perto da vizinha que a aguardava no portão da escola com todos os sacos em redor. Disse alguma coisa à vizinha e ambas se abraçaram.

E eu pensei que se Portugal tivesse políticos à altura da honestidade de muita da sua gente simples estaríamos em muito melhor situação.

Para todos aqueles que “frequentam” este sítio da UCP desejo um Natal onde o calor dos corações seja o mais reconfortante e permanente alimento da Seia de Natal.

33. Uma geração de (des)esperança?

(dezembro 2013)

Ouvir os jovens é tomar o pulso ao futuro. Ignorar o que sentem, o que pensam é uma leviandade que pagaremos com juros. A nós professores cabe a imensa responsabilidade de lhes possibilitarmos a aquisição de ferramentas de discurso que permita a comunicação desses pensamentos e sentimentos com competências argumentativas que acrescentem ao seu valor qualidades de coerência, transparência e até eloquência oratória.

Nesta linha de preocupação cidadã os testes que elaboro para os meus alunos de Filosofia terminam sempre com um ensaio onde os alunos devem elaborar um texto, que cumpra as regras formais argumentativas, onde se posicionem perante um tema-problema proposto.

No teste de dezembro, recuperei um pequeno excerto de um texto muito conhecido de Vicente Jorge Silva onde se reflete sobre a geração jovem terminando numa questão que sintetiza a problemática em debate: *Estaremos perante uma geração “rasca” ou “à rasca”?*

Porque no passado ano letivo, refletimos muito sobre a ética e os valores de comportamento social e dado o teor do próprio texto que indicia o questionamento paradoxal de valores em crise ou crise de valores, esta era a linha de pensamento que eu esperava dos alunos para perceber a qualidade da coerência e força dos argumentos, contra-argumentos, refutações e deduções conclusivas. Já tinha utilizado este texto-problema em anos anteriores e sempre assim aconteceu.

Comecei a ler os textos produzidos e numa análise de conteúdo espontânea e linear apercebi-me duma transversalidade, em cada texto que lia, de um posicionamento comum um pouco inquietante. Todos os alunos consideravam a sua geração uma geração “à rasca”, mas colocavam-se num posicionamento de vítimas da geração anterior que lhes teria confiscado o futuro. Os argumentos eram fortes, coerentes, mas de uma revolta mesclada de desesperança o que me levou, num exercício espontâneo, a ir registando numa folhinha algumas das expressões e ideias mais marcantes.

Eis algumas das que mais me suscitaram a atenção:

“Vejo-me numa sociedade que tudo está mal para muitos e pior para todos”.

Francisco

“Vivemos em casas onde os pais chegam sempre maldispostos porque são maltratados no trabalho e descontam em nós” - Cláudia

“Olho para os meus pais e não sei que fazer: se continuo a estudar quando não temos dinheiro para comer ou se desisto e mato todas as possibilidades de poder ter um trabalho que dê para ajudar os meus pais que nunca mais devem arranjar emprego”
- Fernando

“Dizer que a geração dos jovens é “rasca” é uma generalização abusiva, como dizer que todas as pessoas a geração anterior são os culpados” - Miguel

“Dizem que estávamos mal-habitados. E de quem é a culpa?” - Diana

“Se se estuda e tira um curso, o jovem não fica frustrado porque não conseguiu, fica frustrado porque conseguiu. Isto é, conseguiu uma coisa que não lhe serve para nada!” - Joana

Quando olhei para estas e muitas outras frases registadas no meu papel-testemunha percebi que havia um sentimento transversal que se traduzia em múltiplas expressões com o mesmo significado: Futuro sombrio.

Nos textos de toda a turma não havia uma palavra de esperança, um argumento que afirmasse a importância de acreditar. Algum aluno que, embora percebesse a realidade de um futuro incerto, não a visse como uma ameaça, mas como um desafio.

Pensei: que legado deixamos a estes jovens? Anos a demonstrar, por palavras e atos, que a vida era um dado assumido onde que apenas tínhamos de disfrutar. Que as coisas surgiam porque havia cartões de crédito e multibancos. Como se não fosse preciso semear e tudo nascesse por geração espontânea. De um momento para o outro vira-se o mundo dos jovens de “pernas para o ar” e diz-se: “Acabou! Agora seja o que Deus quiser, porque estamos à deriva ...” Nem um talvez, nem um depois será melhor As famílias desesperam e os seus jovens deixam de ser o centro do seu mundo. Agora o seu pensamento está nas contas para pagar e nas contas do seu rosário de preocupações. Muitos pais olham para os filhos e já só conseguem ver uma despesa. Os filhos olham para os pais e só vêem culpa. Dos pais porque se sentem enganados, da sua própria culpa porque não conseguem perceber como ajudar. Jovens com 16, 17 e 18 anos que já falam em emigrar. Numa altura em que a consolidação moratória da sua identidade deveria preparar uma nova forma de vínculo com os seus pais que estreitasse laços afetivos, que suscitasse a cumplicidade de um projeto de vida apoiado, os jovens só veem o seu futuro longe dos pais. Sair surge como a única forma de garantir que terão futuro.

Todo se joga numa geração. A maneira como estarão presentes (ou não) na velhice dos pais, a forma como amarão o seu país ou a intensidade com que, com ele manterão uma relação ressentida e recalcada. Tudo pode ser diferente na geração seguinte: os valores, os afetos, os olhares. A austeridade axiológica poderá a decorrência lógica da austeridade económica e financeira.

Os jovens de hoje poderão transformar-se numa geração poupada, mas nos afetos, avara, mas nos sentimentos, onde o ressentimento ocupe o lugar da gratidão e este país não signifique mais do que um lugar de férias onde “ainda estão os meus pais”.

No ano que agora começa é urgente e necessário que a vida dos portugueses não esteja refém de um orçamento, mas centrada na discussão: Que tipo de jovens estamos a (des) incentivar? Que tipo de jovens queremos para assegurar este país?

Que 2014 possa vir a ser recordado como um Ano BOM para todos.

34. Bem-vindo 2014

(janeiro 2014)

Vejo cada ano que começa como o botão de uma rosa. Potencialmente está lá tudo: a forma, a cor, o perfume ...e os espinhos. A qualidade da rosa (se cresce hirta para o céu ou retorcida por ervas daminhas) depende do cuidado com o seu processo de crescimento, se é ou não orientado por mãos sabedoras e sobretudo da perseverança de quem cuida.

Hegel afirmava que o botão de uma flor é afirmação do seu fim, querendo com isto afirmar que o botão inaugura um ciclo de vida e a partir do seu nascimento é absorvido por uma lógica de crescimento (imparável) tendo em vista o seu fim. Assim a certeza de que vai acabar surge exatamente no momento em que começa.

Com o nascimento de um novo ano a nossa aspiração maior vai para a ideia de que esperamos que acabe bem ...que seja um bom ano ...as contas fazem-se no fim.

Hegel diz que o tempo que medeia entre o botão e a morte da flor deve ser visto como “*une petite vagage*”, ou seja, se a partir do momento em que o vemos como o início de um ciclo e assumimos a certeza de que vai acabar, devemos pegar nessa verdade inalterável sem dramas e não deixar que seja desmoralizadora (para o bem e para o mal). Transportá-la, mas não deixar que nos afete.

O bebé 2014 vai crescer, tornar-se adulto e terminar em 31 de dezembro. Será recordado como um ano bom não pelo que fizer na velhice, mas pela forma como for tratando todos no seu processo de crescimento.

Entre o dia 1 de janeiro a 31 de dezembro há muita vida, uma imensidão de momentos que podem ser usados apenas como antecâmara de um outro ano que vem a seguir. À espera. E o ano “passa, passando “. Então será um ano, como muitos outros, de transição para um novo ano, onde tudo promete mudar para continuar igual. Estes são os anos que nascem velhos.

Num país onde novos e velhos partilham a certeza da incerteza no futuro, que o bebé 2014 seja efetivamente um Ano Novo. Que cresça esperto e desperto, que aprenda com a experiência dos anos que o antecederam e que saiba assumir a irreverência adolescente quando no seu desenrolar não forem cumpridas as promessas com que repetidamente controlam o seu crescimento e que chegue a velho num inverno aquecido pela constatação que tudo e todos estão melhores.

Se vens por bem, então bem-vindo 2014! Que saibas estar à altura das nossas expectativas. Que termines o teu ciclo de vida com a sensação do dever cumprido e com saudades na nossa memória. Que para sempre sejas lembrado como um ANO BOM na vida de todos nós.

35. Vocação, Resignação, Resiliência ou Teimosia?

(janeiro 2014)

Este ano, como sempre, cumpriu-se o ritual dos votos de boas festas. Fiz e recebi muitos telefonemas. Desta vez com uma lista enorme de colegas que se reformaram recentemente. Na minha e noutras escolas. Para não reduzir os telefonemas à mensagem de circunstância, com todos fui conversando sobre a sua nova forma de estar na vida: “Então como te dás na reforma? Tens saudades da escola?” Pessoas com personalidades completamente diferentes mas a resposta de todos apontava para uma realidade que me impressionou e se a constatação era transparente a conclusão que daí poderia retirar era tão inquietante que eu, cobardemente, assumi a personalidade da Scarlett O’Hara do filme “E tudo o vento levou” que encetava “ uma fuga para a frente” sempre que alguma coisa a incomodava. Assim, a cada chamada terminada, eu dizia para os meus botões: “amanhã penso nisto”.

Hoje a pretexto da crónica semanal fiz-me audaz e resolvi enfrentar a reflexão prometida a mim mesma:

Em todos os colegas percebi que, na verdade, tinham uma grande saudade de ensinar, uma enorme nostalgia da relação pedagógica com os alunos, mas nenhum demonstrava saudade (ou arrependimento) por deixar de ser professor. Todos sentiam que estavam a ser maltratados por um sistema que não reconhecia a sua dedicação e empenho e antes que a sua reação fosse de “pagar” na mesma moeda ao sistema a quem tinham dado mais de trinta anos da sua vida profissional, preferiram abandonar a profissão, muitos deles com graves prejuízos económicos.

Uma das colegas disse-me que continuava a manter contato com muitos dos seus alunos e que alguns lhe ligavam ainda, pedindo ajuda para as suas dúvidas nos estudos universitários ou apoio para familiares e conhecidos. Ela fá-lo com todo o gosto porque “adora ensinar”, mas, sublinhou, “não voltaria a ser professora”. Conheci de perto, porque pertenceu muitas vezes ao Conselho de Turma de que eu era diretora, o trabalho abnegado e competente desta professora, dentro e fora da sala de aula. Partilhei muito tempo de trabalho colaborativo com todos os outros e sou testemunha das suas qualidades humanas e profissionais. Assim custou-me muito sentir tanta mágoa nas suas palavras.

Alguns dos colegas terminavam o telefonema dizendo: “E tu, quanto tempo vais ainda aguentar?” -

Como a introspeção é um instrumento de autoconhecimento que se está progressivamente transformar, em mim, num mecanismo de defesa pergunto-me agora: “o que me faz todos os dias levantar contente por ser professora: Vocação, resignação, resiliência ou a teimosia de realizar um destino que cedo tracei para mim?”

Penso durante algum tempo e o silêncio assusta-me. Esta hesitação nunca tinha morado em mim. Reajo. Procuo nas minhas recordações profissionais razões que continuem a justificar o sonho. Encontro muitas.

Acredito que os anos que aí vêm ainda me trarão muitas mais. Não é fé, é certeza, ser co construtor de futuros pode não ser reconhecido como carreira, mas é altamente compensatório em afetos e nos resultados cívicos e profissionais que permitem modelar o desenvolvimento dos jovens. E talvez um dia estes sejam líderes políticos que efetivamente dignifiquem os seus professores, reconhecendo-lhes o a importância e o mérito.

36. Colegialidade procurada versus colegialidade artificial

(janeiro 2014)

Todos conhecemos a sensação de *alergia* que se materializa no olhar ou na expressão de um colega professor quando olha ou comenta uma convocatória para uma reunião. A própria palavra convocatória provoca um sentimento de intimação que não abona muito à participação.

Normalmente estas convocatórias cumprem obrigações normativas de calendário e consubstanciam não uma promoção do trabalho colaborativo, mas o cumprimento de uma tarefa organizacional. Estas mostram quase sempre uma ordem de trabalhos que não deixa tempo à reflexão pedagógica, mas orientam apenas para deliberações e decisões de coordenação e gestão muito mais organizacionais do que pedagógicas. São as reuniões onde muitos docentes entram e saem a olhar para o relógio, a maior parte das vezes de uma forma inconsciente pois é lá que se aloja a “perceção” de que muito pouco do realmente enriquecedor para prática docente será discutido.

Um oceano de possibilidades de valor acrescentado separa esta colegialidade convocada (artificial) da colegialidade procurada e assumida como um instrumento de melhoria (individual e coletiva)

Na primeira, imposta, meramente formal, é notória a ausência de trabalho colaborativo, não havendo partilha efetiva (quando muito trocam-se documentos). Não existe autorregulação do trabalho produzido. A informação é compartimentada não se percebendo qualquer sinergia entre esta e o trabalho interpares que melhoraria práticas. O clima da reunião é neutro (muitas vezes negativo) e a responsabilidade individual muito diluída. O *ethos* destas reuniões é indeterminado e não mobiliza para a ação.

Na outra, a colegialidade procurada é assumida como uma necessidade e urgência. Esta encontra formas de operacionalidade e rentabiliza esforços; percebe na partilha de experiências, documentos e a material pedagógico não a afirmação de protagonismo individual, mas uma verdadeira afirmação de uma sadia cumplicidade para a melhoria. O desempenho individual é, assim, enriquecido pelo desempenho coletivo e vice-versa. A autorregulação surge como um mecanismo de aferição natural e procurado, não como um instrumento de crítica, mas como uma forma de reconhecimento do investimento profissional. O clima em que se desenvolve o trabalho

é tendencialmente positivo. O “**ethos**” destas reuniões é determinado pelo trabalho produzido, que surge como motivação intrínseca para a continuidade da colaboração e partilha. São reuniões com *caráter*, com identidade.

Estas conceções e práticas colaborativas são de tal forma importantes, que McLaughlin afirma mesmo, que são este tipo de “**características da comunidade profissional que existe na escola que jogam um papel decisivo na forma como os professores encaram o seu trabalho e os seus alunos e são a razão pela qual alguns professores desistem e outros persistem**”

A melhoria da escola começa e acaba na melhoria de cada um dos que nela trabalham e só esta perceção fará com que a colegialidade procurada “inscreva” lentamente, mas de forma consistente, a “dimensão coletiva nos *habitus profissionais* dos professores” (A. Nóvoa)

37. A essência da liberdade

(janeiro 2014)

Gosto muito de cinema. Ver bons filmes é como comer um daqueles chocolates que deixam no paladar um prazer que dura muito mais do que o tempo em que se abriga na nossa boca. Há filmes que depois de os vermos, fazem parte de nós e são mais um alimento no nosso conhecimento do mundo, da vida, das pessoas.

A semana passada vi o filme “12 anos escravo”. Gostei. Saí do cinema a pensar no traço frágil que separa um homem da sua liberdade. No caso relatado o separador era uma fronteira artificial dentro do mesmo país. A história, que se baseia no livro com o mesmo nome, fala-nos de um homem culto, Solomon Northup, um negro nascido livre e que por mais de trinta anos vive em Nova Iorque acreditando que só a sua razão é sua dona. Violinista, é apenas um pai de uma das muitas famílias da urbe. A legítima ambição de procurar uma vida financeira melhor conduziu-o a uma falsa proposta de trabalho. Foi sequestrado, drogado e ao passar a fronteira do estado de Louisiana, feito escravo.

Um dia livre e noutra escravo. Apenas porque passou uma linha que separava ideologicamente dois Estados do mesmo País.

A construção de uma ideia que conduza a ação humana só dignifica o seu autor se esta ideologia conquista, consolida e protege a liberdade. Todas as outras ideologias são antinaturais e transformam o “animal político” de Aristóteles num predador

autofágico. E então podemos afirmar como Thomas-Hobbes: o "Homem é o lobo do Homem." A ideologia que não procura a felicidade social, mas o poder individual vê, no outro, um pretexto para transformar esse poder em terror e este em desistência. O medo transforma-se no cárcere da liberdade.

O livro e o filme, de uma forma simples, mas marcante, contam as memórias e feridas que doze anos de escravatura deixaram no autor. Num e noutro lemos a injustiça, a angústia, a revolta, a frustração de um homem que na condição de escravo, sabe que é livre, sabe porque é livre e sobretudo se sente livre É livre porque nunca aceitará que não é! Mudam-lhe o nome, inventam-lhe uma identidade, traçam-lhe um destino. Ele não aceita porque sabe que a um homem livre não se constroem futuros.

Pode-se forçar um homem à escravidão, mas não se escraviza a sua certeza de que é livre. Durante doze anos ele não desiste de afirmar a sua liberdade. Não foi um herói. Mais do que temer pela sua a sua vida, ele queria voltar a ver os seus. Engoliu orgulho e princípios para evitar a morte ou a tortura, mas nunca aceitou que era escravo.

Graças a um livre-pensador canadiano, que não aceita a subjugação de um homem ao seu semelhante, que o ajuda, Solomon volta a Nova Iorque e volta a ver a sua liberdade reconhecida. O reconhecimento da liberdade do homem e mulher negra só será transformado em lei, para todos os Estados, dez anos depois, em 1863, graças aos esforços e à determinação do presidente Abraham Lincoln

Com este grande estadista a liberdade não é vista como um legado é um fator congénito.

Porque a liberdade deve ser vista não como uma concessão, mas como algo intrínseco, um elemento de nós, como um órgão ou um membro. Devemos preservá-la responsabilmente. De uma forma saudável. Respeitá-la como um fim e não como um meio. Defende-la como último reduto, pois para além dela não há futuro. Perdê-la é perdermo-nos. Porque a essência da liberdade somos nós e ela é a nossa essência.

Hoje, como ontem, é fundamental assumir que somos livres, perceber porque se é livre, sentir-se livre. Em qualquer lugar. Na rua, na escola, no trabalho, em casa.... E já agora na Assembleia da República.

38. “Tempestade Perfeita “

(janeiro 2014)

O furacão Fabien foi um furacão inofensivo que, associado a uma cadeia improvável de fenómenos meteorológicos, deu origem a um caos destruidor batizado pelos serviços de previsão de tempo dos USA (United State Weather Service) como "Tempestade Perfeita" (The Perfect Storm). Esta confluência de eventos meteorológicos causou 12 fatalidades e o naufrágio do barco Andrea Gail.

Em si o Fabien não era uma grande ameaça. Foi a combinação de fatores que potenciou a sua força destruidora. Esta cadeia de acontecimentos meteorológicos é descrita num livro (Junger 1997) que foi *bestseller*. Com base neste, foi realizado um filme (2000) com o nome “Tempestade Perfeita” onde se podiam ver as imagens catastróficas dos efeitos da tempestade e sentir a angústia e o pânico dos tripulantes de um barco pesqueiro, Andréa Gail, ao enfrentar a mais terrível das tempestades em pleno alto-mar.

Após a apresentação do filme nos EUA, a expressão “Tempestade Perfeita” tornou-se comum entre os americanos, difundindo-se depois pelo mundo. Assumiu o significado caracterizador de um evento desastroso resultante da confluência de uma série de fatores, que agindo por sinergia, levam ao caos. Pequenas anomalias que normalmente se integram no sistema, assumidas apenas como ruído, quando combinadas sucessiva e rapidamente podem ser levar à implosão do sistema. Porque o sistema necessita de tempo para recuperar da anomalia. Um sistema homeostático precisa de perceber a anomalia para desenvolver ferramentas de adaptação e integração. Quando tudo muda ao mesmo tempo, o ruído transforma-se num barulho ensurdecador. A queda de milhares de peças de lego não depende da força exercida sobre a primeira peça, mas da força exercida em cadeia.

O conteúdo semântico da expressão remete também para uma dimensão idiossincrática: quando começam os primeiros eventos estes são vistos como factos isolados e, por isso, desvalorizados. Só quando se transformam numa cadeia galopante de causalidade em espiral é que os protagonistas tomam consciência da sua ameaça destrutiva. O assustador numa “Tempestade Perfeita” não é só a combinação anormal de fatores, é como apanha uma pessoa desprotegida por que nunca equacionou essa possibilidade.

Na educação temos assistido a fenómenos legislativos agrestes que vamos (estoica ou ingenuamente?) desvalorizando como se fossem apenas um Fabien. Isolados, só têm causado ruídos e que têm natural ou artificialmente sido integrados.

A História da Educação em Portugal mostra que os professores são dos profissionais mais adaptativos e resilientes. Mas estaremos preparados para uma “Tempestade Perfeita?”

39. Um novo Mega Agrupamento na floresta

(fevereiro 2014)

Final do ano letivo na escola À BEIRA-MAR. Num canto da sala de professores, o professor Mocho lê atentamente um livro de filosofia, embora capte com nitidez as conversas cruzadas dos seus colegas:

- “Este ano consegui um bom grupo de alunos. Afinados e com grande sentido de harmonia” - diz o professor Canário. “Ainda tenho dois ou três com “ouvido duro” para a música, mas, com tempo e treino, para o ano vão entrar no grupo coral”.

- “Foi um bom ano” - afirma o professor Peixinho. “Os meus alunos eram predestinados, *adoravam* a água e tinham um prazer imenso em nadar”, conclui realizado

- “Também tive sorte!” Exclama a professora Raposa gratificada. “Tive alunos de excelência e alunos com mais dificuldades, mas em ambos o grupo havia alunos sempre prontos a aprender e trabalhar. Os que tinham mais dificuldades tiveram apoio e conseguiram superar muitas delas. Em relação aos que não conseguiram, já conheço bem as suas fragilidades e vou começar logo a combatê-las no início do próximo ano “

- “A nível do que planeei para as atividades de educação física à beira-mar, não me posso queixar. Todas atingiram os objetivos. Este ano letivo foi extremamente positivo.”. Contabilizou a professora Gazela.

- “As minhas turmas eram fraquinhas, mas muito simpáticas” – diz o professor Pardal, sempre bem-disposto. “Em setembro fiquei um pouco assustado, mas trabalhamos imenso e depois de encontrar o caminho certo para cada uma delas o resultado foi muito encorajador” remata triunfante.

Tudo conversas normais e expectáveis, pensa o professor Mocho. Os professores são como as mães que quando se encontram *só sabem* falar dos seus filhos. Os professores quando se encontram acabam sempre por falar dos seus alunos.

A porta da sala dos professores abre e deixa passar o Diretor Leão. Habitualmente de porte altivo tinha hoje um ar domesticado. Respira fundo e diz com voz rouca:

“Caros colegas, ontem estive numa reunião com o administrador da floresta e tenho uma informação para dar: a partir do próximo ano letivo vamos agregar com o Agrupamento de escolas MONTANHA-VALE”.

Fez-se um silêncio gelado. Porque as más notícias não se devem digerir aos poucos para que o seu sabor ácido não corroía lentamente, o diretor continuou: “Quero também comunicar que, no sentido de evitar horários zero, todos são candidatos a lecionar em qualquer uma das oito escolas do Agrupamento e em qualquer disciplina afim.”

“Afim? Pergunta timidamente o professor Peixinho. Como vou ensinar atividades marítimas na montanha ou no vale?”

“Leciona Higiene e Segurança no Trabalho ou Educação Cívica. É só estudar. Está tudo nas Brochuras” corta, sem paciência, o Diretor Leão.

Temendo uma resposta do género, o Professor Canário tenta argumentar que não tem asas para tão grandes deslocações pois as escolas do Agrupamento são muito distantes umas das outras.

“Motorize-se- Canário – senão pode vir aí a mobilidade...” - Responde-lhe o Diretor. Sem altivez. Com uma voz cansada e um olhar desolado. Também ele é vítima.

Saiu. O silêncio era agora pesado. Aqui e ali um suspiro de impotência. Trocam-se olhares. Mudos, mas paradoxalmente eloquentes. A informação está a ser processada. Levará algum tempo a ser assimilada.

No seu canto, a professora Mocho contínua pensativo: algo lhe diz que no próximo ano letivo as conversas na sala de professores (em qualquer escola do mega agrupamento) irão mudar. O tema já não será tanto os resultados dos alunos.... Mas sobre formas de sobrevivência profissional.

No entanto, ele é professor há muito tempo, são anos de vivências e convivências e ele sabe que a maioria dos seus colegas são profissionais empenhados e irão encontrar

caminhos que unam todas as escolas. Ele tem faz votos que todos se entreatudem tentando criar dinâmicas colaborativas integradoras.

Faz votos, porque os tempos não estão para certezas, ao contrário, cada vez mais tudo se apresenta como contingente. Resta a crença e o professor Mocho acredita que os professores do Agrupamento de Escolas À BEIRA-MAR-MONTANHA-VALE não se irão perder!

40. Vida nova, nova vida?

(fevereiro 2014)

Princípio do ano letivo no Agrupamento de Escolas À BEIRA-MAR, MONTANHA, VALE. Na sala de professores da Escola do VALE o professor Mocho procura um canto para adotar. Não tem o cadeirão azul da escola À BEIRA-MAR que é o seu lugar de descanso privilegiado há 25 anos, mas tem uma cadeira almofadada que parece confortável. Senta-se e olha analiticamente, tentando perceber o “ethos” da sua nova escola. Parcialmente sua, pois neste ano letivo a sua docência vai dividir-se em duas escolas do Agrupamento. Não se queixa. Teve sorte. O colega Canário leciona cada dia numa escola diferente do Agrupamento. Não ganha para o alpiste! E um pássaro precisa de se alimentar convenientemente para conseguir voar de um lado para o outro.

No outro lado da sala a professora Raposa, que também tem uma turma no VALE, pede ajuda a uma colega “nativa”. Está um pouco insegura. Nunca trabalhou com “raposinhos”. Diz-lhe que pensa não estar muito vocacionada para este escalão etário. Percebe que há conhecimentos de interação psicossocial com alunos desta idade que não domina. “Vai ver que é só uma questão de redobrar a atenção e a paciência “aconselha a professora Garça.” Depois, é só sentirem que gosta deles.”

À porta surge o professor Peixinho. Parece perdido. Não percebe como pode ser útil num currículo que lhe é completamente estranho. Como integrar-se na cultura profissional do VALE? O professor Canguru, com muita experiência na coordenação da disciplina de educação física, compreendendo o seu embaraço, diplomaticamente, vai ao seu encontro e dá-lhe uma razão para começar o ano letivo motivado:” E se apresentássemos um plano conjunto e integrado para a educação física aproveitando todos os equipamentos e recursos do Agrupamento?” O professor Peixinho suspira e

agradece. Claro que sim. Pode contar com ele. Sente-se muito melhor agora. Parece ter encontrado promessas de dias mais claros.

A professora Marta, para que não confundam o seu rico casaco de pele com elitismo, dá as boas vindas a todos os novos colegas. Senhora de muita autoconfiança e assertividade que os anos de coordenação e supervisão de aspirantes a professores lhe conferiram, toma as rédeas da integração distribuindo sorrisos e disponibilidade. Ela sabe que a melhor receita para o trabalho colaborativo é a empatia e a cumplicidade de objetivos. Mostra a escola e promete a colaboração de todos para que o que não foi desejado por ninguém, passe para o lado positivo da experiência de cada um.

O professor Mocho sorriu. Como suspeitava, todas as anomalias serão integradas. Só os professores conseguem que “*o que começa mal, acabe bem*”. Eles são uma espécie de mágicos que, mesmo quando metem a mão na cartola e encontram ratoeiras, conseguem sempre encontrar pombas brancas.

Já viveu, como professor, muitas vidas, muitas histórias e sabe que as expectativas positivas são facilitadoras do sucesso de qualquer empreendimento. Por isso ele espera que um dia na cartola dos professores não haja armadilhas (legislativas ou de qualquer outro tipo igualmente sedutor) mas apenas *ovos* em desenvolvimento que, com a sua magia, os professores consigam transformar em aves de todas as espécies.

Enfim, pensa o professor Mocho, pode ser que a nova vida profissional imposta se transforme numa vida nova procurada, numa vida que germinando em novos ambientes educativos possa redescobrir novos caminhos de ação. Uma vida nova que desafie a antiga e a interpele. E então o paradoxo será possível: mesmo perdendo, os professores terão encontrado novas formas de ganhar ...

41. Acerca de um não livro

(fevereiro 2014)

Hoje vou falar de um livro que nunca li. Porque não foi escrito. Um livro sem texto lido com experiência de vida. Se tivesse sido escrito, poderia ter como título: “Diz-me como amas o ensino e dir-te-ei que professor és “e até um subtítulo:” Guia para um amor total”.

Não teria capa nem editor, mas teria uma introdução: Amar o que se faz profissionalmente é um privilégio que permite uma visão do futuro onde existe a esperança de que se pode fazer a diferença. Onde a realização pessoal é possível. Para um professor amar o que faz é um requisito de sobrevivência e lucidez. De sobrevivência porque, por vezes, navega em águas tão turvas e revoltas que só por amor “à causa” persiste. Permanece. E os que o amam verdadeiramente fazem-no sorrindo. De lucidez, porque a frustração e o desamor são depressivos e altamente tóxicos.

Mas que tipo de amor se pode ter por ensinar? Um ou vários tipos de amor? Serão todos consequentes? Serão todos igualmente consequentes? Serão todos “com...sequentes”? Haverá um amar o ensino que consiga abarcar todas as formas de amar o ensino?

Como qualquer livro para professores que se preze, este livro *não escrito* teria referências literárias. Mas no singular. Para o assunto em questão, uma parece suficiente: a teoria do amor de Sternberg. Esta não seria utilizada na literalidade porque o que se falaria neste livro não era da relação entre pessoas (a relação pedagógica já está escrita e descrita em muitos livros com palavras). Não, este livro falaria do amor de um professor pela sua profissão. Apenas do que o liga ao ensino.

No desenvolvimento e sustentado na analogia da referida teoria, o livro *nunca escrito* distinguiria os professores pela relação de amor que têm com a sua profissão. Que pode ser de:

Desamor - é um professor a quem simplesmente faltam todos os componentes do amor pelo ensino. Chegou à profissão por acaso e ainda não teve a coragem de fugir dela.

Amizade - é um professor simpático. Tem pelo ensino um conjunto de sentimentos positivos que podem ser caracterizados como amizade. Sente-se vinculado, faz o melhor que pode com profissionalismo, mas sem sentimentos de paixão intensa ou compromisso a longo prazo.

Paixão - é um professor de fases. Quando a temática a lecionar é envolvente e os alunos têm grande potencial, ele é um professor apaixonado. Mas como disse Vinícius de Moraes “toda a paixão é eterna ...enquanto dura” e este professor precisa de alimentar a paixão pelo ensino continuamente. Todos sabemos que múltiplas forças se conjugam para dificultar o cumprimento desta necessidade. Assim, este professor que

começa apaixonado, à medida que tem intimidade com a realidade vai progressivamente transformando a paixão...em romantismo. Sem o desenvolvimento de estratégias motivacionais que alimentem “a chama”, a paixão pode desaparecer rápida e repentinamente.

Amor vazio - é um professor/funcionário vinculado ao compromisso, sem sentimento ou paixão. É um professor neutro. Pode ter sido um professor que iniciou a carreira com um amor "forte" que foi deteriorando e tornou-se num amor vazio. É um professor que está. À espera. O ensino é apenas um emprego e a sua relação com ele uma cadeia de normativos e planificações a cumprir.

Nota: Este pode não ser, irremediavelmente, um estágio terminal, por vezes acontecem situações de ensino em que o amor vazio se transforma no início de um novo tipo de amor. E o prazer de ensinar é redescoberto.

Amor romântico - é um professor que está muito vinculado pela afetividade. É um professor idealista que procura sempre o lado bom de todas as coisas más que vai encontrando no seu caminho de ensinante. É um professor de missão, que ensina com emoção, que foge de compromissos rígidos de planificação e normativos despersonalizantes. Prefere ensinar nas ondas do saber que se vai produzindo. O ensino é para ele uma missão e ensinar é uma “pedagogia de afetos”.

Companheirismo amoroso - é um professor que se sente “preso” a um compromisso, que respeita, a longo prazo. É um amor de *habitus* que vê o ensino como “une vagage” que irremediavelmente transporta. Sem ressentimento, sem arrependimentos, sem mágoa. Tem mesmo uma profunda afeição por esse compromisso. Gosta de ser professor, porque se habituou a dizer que gosta. É um professor de um ensinar morno.

Amor fugaz - é um professor que teve uma repentina vontade de ser professor há uns anos, iniciando a carreira depois de um repentino “namoro e casamento” com o ensino. Foi uma opção baseada numa paixão de um ensino que se situava na esfera do desejável e não na esfera do ser. O confronto com a realidade transformou esta paixão fugaz apenas num compromisso profissional.

AMOR TOTAL - é um professor (são a maioria) que tem pelo ensino um amor completo representando aquilo que, na versão original, Sternberg considera um modelo teórico de relacionamento ideal. De acordo com a apropriação desta teoria no *não livro*

de que agora falo, este amor permite a quem o sente, sentir-se realizado nele e por ele, não se conseguindo imaginar feliz com qualquer outra profissão. Pelo amor ao ensino ultrapassa todas as dificuldades, reinventa formas para que este se mantenha jovem, “ligado”, comprometido e fiel. É um amor que combina harmoniosamente o melhor de todas as formas de amor pelo ensino. É um amor incondicional. É um amor que aceita ser posto à prova todos os dias e todos os dias celebra pequenas vitórias como se fossem grandes conquistas. É um amor pelo ensino triunfador.

Nota: No entanto o mesmo SternBerg alerta que manter um amor TOTAL (ou, nas suas palavras, também chamado de “consumado”) costuma ser ainda mais complicado do que alcançá-lo. Ele enfatiza que isto só se consegue traduzindo este amor em ações que combinem, na medida certa, diferentes componentes do amor (neste caso pelo ensino).

Sem implicação e investimento permanente na relação que temos com o que fazemos "até o maior dos amores pode morrer" diz SternBerg. Se estes requisitos falharem o amor TOTAL decompõe-se, vai perdendo a paixão com o tempo, aligeira-se no compromisso, transformando-se num companheirismo amoroso onde se nota cumplicidade com a profissão, dedicação e empenho mas onde falta aventura, ousadia, inovação e capacidade de se surpreender positivamente. Transforma-se naquilo que, roubando as palavras citadas pela Professora Idália Sá-Chaves na sua brilhante comunicação no último seminário que assisti na UCP, se poderia chamar de um amor “especialmente conforme...”. Sem personalidade definida. Um amor ao sabor das circunstâncias, medido pelo que recebe: recebe muito, dá muito, recebe pouco ...é económico na dedicação.

E agora o fim não escrito. Mesmo um *não livro* precisa de uma conclusão e neste, que nunca li, ela é:

“Amar, não amar, amar conforme ou amar totalmente o ensino: eis a questão”

42. Pronto-a-pensar

(fevereiro 2014)

Vivemos tempos do “pronto”. Organizamos a nossa vida através do “pronto-avestir”, do “pronto -a -comer”, do “pronto- a- usar” e cada vez mais do “pronto-a-pensar”.

Consumidores vorazes da moda e do *fast-food*, por comodidade estamos, também por esta razão, a consumir como autómatos notícias já digeridas, informações em segunda mão, normativos irrefletidos.

Pensar para muitas pessoas passou a ser um privilégio que não assumem, para outras um incómodo que só faz perder tempo quando há outros sempre disponíveis para fazer isso por si. Há ainda uma franja de pessoas que a única coisa que pensa é que é inútil pensar.

A informação está à nossa volta, prontinha a usar. Para quê complicar? Perguntarão (retoricamente claro...).

No séc. XIX, num admirável texto, Kant questiona: “vivemos numa época esclarecida?” E responde: “Não, vivemos numa época de esclarecimento. Somente temos claros indícios de que agora foi aberto aos homens o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento geral ou à saída da sua menoridade, da qual são culpados.” (KANT, 2005. p 70).

Dois séculos depois a resposta não seria diferente. Nos nossos dias o campo da informação não foi só aberto, tem as portas escancaradas. As ferramentas para enriquecer o percurso deliberativo das nossas decisões são imensas, a “matéria-prima” com que se alimentam os pensamentos é hoje da melhor qualidade. Então de que continuamos culpados? Ontem como hoje a maior culpa de muitas pessoas é abdicarem daquilo que é a essência da sua liberdade: o seu pensamento. De um pensamento de autor. Para o bem e para o mal. Pois com a liberdade vem a responsabilidade.

Estas pessoas acérrimas entusiastas do “pronto -a- pensar” são, para Kant, seres menores. A menoridade é para ele um traço caracterizador daqueles que parecem ter “a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”.

Por impossibilidade? Por dependência? Por obediência? Por respeito? Por admiração? Não, Kant é contundente na sua apreciação valorativa: “A preguiça e a

covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha, continuam, no entanto de bom grado menores durante toda a vida. São também estas as causas que explicam porque é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cómodo ser menor. [...]” hoje diríamos:” para quê fazer, se podemos comprar feito?”

Com a confecção em série correm risco de extinção as modistas, com as Bimbys os cozinheiros poderão tornar-se anacrónicos. Cabe aos professores encetar uma luta “ecológica” para que o pensamento não se reduza ao mínimo e (quem sabe?) um dia só pensem os eleitos.

Mostrar que pensar é uma forma de afirmação pessoal, que é uma ilha para não submergir à versão conformada e que é a única maneira de construir um destino, é hoje uma tarefa educativa. Diria mesmo uma missão estratégica (e visionária) dos professores para a qualidade da sociedade de amanhã.

Estimular (ensinar) os alunos a procurar os fundamentos ao ver para além do óbvio, a perceber para decidir, a analisar para escolher, a ser e não apenas existir, deve fazer parte do currículo não escrito de qualquer disciplina.

De tudo que a educação oferece ao processo de desenvolvimento de uma criança, preparar cognitivamente e eticamente a sua transição da “**heteronomia**” (quando os outros pensam por si e as regras são impostas e obedecidas sem reflexão sobre o seu carácter necessário) para a “**autonomia**” (altura em que um indivíduo orienta a sua ação pela reflexão ética da norma moral, tornando-se, num certo sentido, auto legislador da sua construção cívica e profissional) é talvez a sua função mais socialmente útil.

O texto de Kant, em referência, faz a apologia de um pensamento, de uma razão que deve ser usada não apenas como um direito conferido por uma liberdade que é “ *a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões*” mas como um dever de humanidade, como uma afirmação de pessoalidade. Como um passaporte para a maioridade.

Pensar é, pois, preciso. Mesmo quando, como acrescenta Kant, ouvimos “*exclamar de todos os lados: não raciocineis!*”. Recusemos o instantâneo, o pensamento empacotado. Recusemos a existência que se reduz a isso mesmo. Ensinemos os alunos a usar o pensamento para construir uma sociedade pensante.

Voltemos à *receita caseira* e à *dieta mediterrânea* que deu ao mundo os pensadores que romperam com o mito. Não permitamos que pensar se transforme ele próprio numa recordação mitológica.

Pensemos no conselho de Kant que releva do texto citado:

Sapere aude (tenha a coragem de usar o seu entendimento).

43. Alunos transparentes

(fevereiro 2014)

O espólio afetivo de um professor é uma espécie de tesouro profissional que confere singularidade a uma carreira onde a gratificação e o reconhecimento são, sobretudo, do domínio do afeto. As recordações que guardei preciosamente ao longo destes 30 e tal anos de carreira são muito do que eu sou profissionalmente. Sem elas seria, sem dúvida, uma professora diferente. Todas elas, de uma maneira ou de outra, foram fontes de produção de conhecimento. São sobretudo recordações que me ensinaram que o professor é, antes de mais, um aprendiz da (na) sua profissão.

Com os alunos aprendi a ser melhor professora. Numa classe profissional pouco dada a entreajudas para a melhoria. Sem juízos. Apenas uma constatação vivencial. Aprendi a ser sendo e sendo sobretudo pela reflexão do que deveria ter sido nesta ou naquela situação.

Ontem encontrei um pedaço do meu passado profissional que muito me ensinou. Uma folha de papel que guardei num livro e uma mensagem que guardei no coração. Um papel com quase trinta anos. Com emoção, lembro-me do dia em que o li. Foi no único ano em que fui professora do 2º ciclo pois, como sou da área de filosofia, depois dediquei-me ao ensino secundário. Era, então, professora de Português e de História.

Na altura foi-me atribuída uma turma do sexto ano. Eram crianças adoráveis, com uma incrível vontade de aprender, mas com dificuldades sérias de expressão oral e escrita não só pelo insuficiente domínio da língua, mas também pela sua incapacidade de pensar para além da sua realidade. E as palavras precisam de sonho para terem excelência.

Quanto mais trabalhava proximamente com a turma, mais me impressionava o horizonte restritivo do seu raciocínio, em termos de formalização. Pensei, por isso, numa

forma estratégica para, com uma atividade contínua, trabalhar o Português estimulando o pensamento criativo. Para ser uma atividade com a adesão indispensável ao seu êxito, tinha de ser apelativa e motivadora. Então propus à turma que todos os fins-de-semana vestissem outra “pele” e escrevessem sobre si. O tema residente para todo o ano letivo era: “Se eu fosse...”

Primeiro de uma forma insipiente e desenhada, depois mais adocicados por uma imaginação em progresso, os textos que me entregavam à segunda-feira eram interessantíssimos: Recordo: “ Se eu fosse um astronauta”, “Se eu fosse uma árvore “, “Se eu fosse um índio”, “ Se eu fosse um alfinete” muitos passam agora pela minha memória. O texto que ontem encontrei no livro e no baú neuronal da minha memória afetiva era muito mais do que interessante. Era (é) pura pedagogia.

O texto chamava-se “Se eu fosse uma Borboleta”. Quem o escreveu foi uma menina negra que o destino tinha feito nascer num bairro da Gafanha da Nazaré. Uma menina muito atenta, calada e impressionantemente organizada. O texto começava assim: *“Se eu fosse uma borboleta, queria ser uma borboleta azul da cor do céu. Se eu fosse da cor do céu ninguém me via, mas eu via toda a gente. Só eu sabia que estava lá. Se eu fosse uma borboleta azul, eu era muito bonita.”*

Se nos outros textos se lia o germinar de uma vontade de aventura, se via nascer a ambição da conquista, impressionou-me aquela menina que tudo o que ambicionava era ser transparente. O seu suspiro ecoou em mim como um grito e desde logo percebi que estava a falhar como professora pois não tinha percebido nela essa necessidade. Com ele aprendi que ser professora exige ver para além do que é dado, para além do disciplinado, para além do aprendido. É ver em cada aluno uma pessoa e nesta, no possível, a sua essência.

Desde essa altura estes são dos alunos que mais me preocupam. Os que se anulam na transparência. Os alunos em que não se repara. Aqueles de que os professores e os colegas só dão conta da sua ausência quando se faz a chamada. Os que não vão às visitas de estudo ou ficam doentes para não irem ao “passeio” da turma. Os que passam pela escola no anonimato da sua pretensa timidez que não é mais do que insegurança e medo de rejeição. São alunos que não são problemáticos. Muitos nem entram para as estatísticas do insucesso escolar. Não têm amigos nem colegas na escola. Apenas professores e companheiros acidentais. Sentam-se, normalmente, nas carteiras de trás.

Nunca levantam o braço ou pedem repetição. Porque não suportariam o peso do olhar para si direcionado. Porque aprenderam, na vida, a contar apenas consigo.

Aquelas palavras suspiradas numa folha de papel ensinaram-me a procurar os alunos transparentes sempre que tenho uma turma nova. Com a experiência fui aprendendo a criar estratégias que encaminhem estes alunos para a auto – valorização, que permitam que corporizarem a sua ambição numa autoestima legítima que a família ou as circunstâncias de vida não ensinaram ou souberam potenciar.

Percebi, naquele papel toscamente escrito, que o aluno transparente quer (mesmo quando não tem consciência disso) ser resgatado do seu isolamento. Sem isso, transformar-se-á num cidadão amorfo sem capacidade cívica de intervenção. Alguém que ficará sempre sentado na sala de espera da sua vida, vendo a vida dos outros a passar pela janela.

Aprendi que se isso acontecer a escola falhou numa das suas mais importantes vertentes formativas.

44. A aula de História: Uma questão de vida ou de morte....

(março 2014)

Com a composição de uma antiga aluna que encontrei na semana passada e que constituiu a essência da minha crónica semanal, abri uma porta que decidi não fechar ainda. Os tempos estão difíceis para uma professora procurar recargas de alento olhando para o futuro. Talvez procurando em pessoas, situações, acontecimentos da minha vida profissional encontre a brisa que me pode levar em frente com a alegria de sempre. Talvez funcione como uma espécie de mecanismo de recentração do meu foco vocacional que tem resistido a muito e cujo sistema imunológico está um pouco fragilizado por vírus oportunistas que por aí pairam.

A minha recordação continua na Gafanha da Nazaré. Lembro-me da minha alegria ao apanhar o comboio das 6h e 35min. Levantava-me às 5h e 15min. Às 6h corria pela Avenida dos Aliados. Além de mim, apenas os arduos e alguns, poucos, trabalhadores madrugadores. Na estação de S. Bento apanhava um comboio para uma viagem de quase duas horas, pois este parava em todos os apeadeiros até Aveiro. Lá uma

camioneta até à Gafanha da Nazaré. Nunca me custou levantar, tal era o prazer que sentia pelo que me esperava.

Lembro-me como me senti espantada quando recebi o meu primeiro salário ao pensar como era abençoada por receber dinheiro, por poder ganhar a minha vida fazendo uma coisa que gostava (gosto!) tanto. Apesar de tudo tive, desde logo, a perceção que a carreira se construía de forma difícil. Tinha, na altura, um colega do meu grupo disciplinar que habitava numa localidade perto de Espinho. A ligação com Espinho, no entanto, era difícil e como professor contratado com horário incompleto, utilizar o automóvel ficava muito oneroso, pelo que ia de bicicleta para a estação deixando-a, depois, ao cuidado do Chefe de Estação, seguindo de comboio para Aveiro. Como as suas aulas terminavam a horas em que já não havia camionetas de ligação de volta para Aveiro, ele tinha guardada, no chefe desta estação, uma outra bicicleta. Lembro-me de passar por ele de camioneta às 8 e pico, a chover copiosamente, e como ele, quase sempre cantando ópera, me cumprimentava alegremente. Quando me aborreço porque tenho uma reunião fora de horas penso sempre no profissionalismo deste colega e sinto-me muito mais tolerante.

Deste único ano que lecionei o ensino básico uma das lembranças mais ternurentas que guardo é a receção dos alunos, sempre com beijos e abraços e muitas vezes com flores (que eu temia serem “pedidas emprestadas” pelo caminho e que, por isso eu, agradecendo, dizia sempre que para mim, o lugar das flores é nos jardins e não nas jarras). Lembro-me também de uma aprendizagem marcante, que me ensinou que em qualquer escalão de ensino o aluno aprende mais quando é convocado para a sua implicação na dinâmica de aprendizagem dos conteúdos planeados. Quando ele passa de espetador a protagonista.

Foi numa das minhas primeiras aulas como professora de História. Embora seja da área da Filosofia-Psicologia sempre gostei muito de História. Aliás, custa-me a compreender que não se goste. Conhecer as raízes do que somos é a melhor grelha de leitura do nosso presente e o nosso “seguro de vida” para o futuro. Porque se é verdade que a História não se repete, os seus erros sim. E só conhecendo-os os podemos evitar ou, pelo menos, minimizar.

Assim não percebia o enfado com que alguns alunos se referiam à disciplina e a falta de interesse de outros. Um dia estava a lecionar um qualquer conteúdo e não

aguentei os seus olhares ausentes: Parei e perguntei a cada um o que era para si a disciplina de História. Lembro-me que obtive várias respostas. Umas convencionais e outras desconhecedoras. Mas uma ficou gravada na minha memória (não sei se literalmente, mas com fidelidade de sentido): *“A História é conhecer a vida de gente morta muito importante que é obrigatório não esquecer.”*

Recordo também que duas palavras ecoaram em mim: “gente morta” e “obrigatório”. E pensei que não eram características de uma coisa apelativa e motivadora. Creio que pensei que se sentisse assim a História o meu prazer em a conhecer se esbatia necessariamente.

A viagem de regresso, às sextas-feiras era mais rápida pois o chefe da estação de Aveiro, que foi ganhando consideração pelas minhas longas “esperas” pelo Comboio para o Porto, permitia que eu entrasse no comboio que vinha do Entroncamento só com militares, reduzindo a minha espera de 3 horas para meia hora e encurtando a viagem para o Porto numa hora. Recordo também como o gentil senhor, antes de eu entrar no comboio, subia e advertia com voz grave: “Atenção cavalheiros que vai aqui uma menina (eu tinha vinte e quatro anos, mas não parecia...) por isso muito respeitinho. Cuidado com a linguagem”. E depois virava-se para mim e garantia: “Já falei com o revisor. Pode entrar e ir à vontade”. Esta e outras pessoas que encontrei no meu périplo pelas muitas escolas e locais que me fizeram professora, são também os anjos da guarda que fizeram desse percurso um caminho seguro. E sempre me senti muito grata por isso.

Na viagem de regresso de sexta-feira que se seguiu à aula de História que aqui recordo, pensei como dar “vida” à minha aula.

Na segunda-feira seguinte desafiei os alunos a transformar a aula de História numa cápsula do tempo. A ideia pareceu suscitar a sua atenção e logo todos pediram mais explicações. Então é assim, disse: “Aula sim, aula não, faremos uma viagem no tempo. Como para todas as viagens, as nossas viagens ao passado, têm de ser preparadas antecipadamente. Temos de investigar para onde vamos, como são as pessoas que vamos encontrar e os seus hábitos culturais. Quem governa esse local? Que tipo de sociedade vamos encontrar? Que monumentos podemos visitar? Que acontecimentos marcantes estão a decorrer? Depois é só embarcar na cápsula do tempo, marcar a data exata e ir viver os acontecimentos. Conhecer gente importante. Viva.”

A adesão foi total e a aula de história transformou-se numa aula de investigação para a preparação da viagem (aula) seguinte. A aula viagem era sempre muito divertida: “Então quem és tu Pedro?” Perguntava eu. E o Pedro, respondia, por exemplo “Eu sou do povo, sou artesão”. E aí queríamos saber o que fazia, como vendia ou trocava os seus artigos, o que vestia, etc. “Que se passa de importante hoje nesta precisa data?” Logo o encarregado pela missão esclarecia que determinado Rei assinava o tal tratado ou declarava guerra a outro País, por exemplo.

Agora especulo. Não tenho memórias tão precisas. Mas lembro-me, de uma forma muito clara, como a aula se tornou muito participada, como a aprendizagem se transformou num processo dinâmico, como todos nos sentíamos tão vivos!

45. Professores Heróis

(março 2014)

A recordação atualizada na minha crónica da semana passada sobre um colega que precisava de utilizar duas bicicletas e o comboio para ir para a escola lecionar, trouxe-me à memória, em cadeia, vários rostos e muitas histórias de outros professores que cruzaram a minha vida profissional e deixaram nela uma marca inolvidável pelo exemplo de profissionalidade, que dignifica a classe a que pertença.

Professores que heroicamente conseguiam exercer a sua vocação com competência e abnegação, apesar de todos os dias lutarem para se manterem à tona de uma realidade pessoal que os separava dos seus, condenados por um desterro incompreendido e mal pago.

Vieira do Minho. A minha primeira lembrança vai para uma colega com quem partilhava uma boleia desde Braga. Oriunda de Aveiro onde deixou uma casa e uma filha de cinco anos ao cuidado dos avós. Casada com um professor colocado no Alentejo, todos os meses esticava o provento do trabalho de ambos pela manutenção de três casas. Eram três histórias, três vidas separadas, três ausências sempre presentes. Muita saudade, muita tristeza camuflada, mas também muito gosto pelo que fazia, estavam guardados na pasta com que todos os dias transpunha os portões da escola.

Não sei se haverá umnexo de causalidade entre casamentos falhados e professores itinerantes. Uma coisa é certa: uma relação à distância necessita de doses

suplementares de compreensão e entreatajuda.... Esta reflexão surge porque a minha segunda lembrança vai para uma outra colega de Lisboa, recém-divorciada com três filhos ainda pequenos a quem o concurso nacional colocou, também, muito longe de casa. Na altura, na ausência de estruturas de apoio em Vieira do Minho, as crianças ficaram em Lisboa ao cuidado de uma irmã mais nova. A inexperiência generosa da irmã, a distância que a separava dos filhos, o custo elevadíssimo dos muitos telefonemas que fazia tentando gerir a situação (na altura não havia telemóveis), os custos que sua deslocação implicava, tudo isto a colega tentava, sem conseguir, que não emergisse no seu rosto triste.

Um dia, esta colega foi chamada ao telefone da sala de professores. A sua irmã comunicava-lhe que um dos seus filhos teria sido levado para o hospital devido a um problema de saúde. Desligou o telefone banhada em lágrimas. Quando lhe perguntamos a razão, ela contou-nos e tremendo referiu que tinha o coração apertado pela impotência que sentia perante a situação.

Então, um dos nossos colegas residentes com a simplicidade da generosidade verdadeira disse-lhe: “Anda daí que eu te levo a Lisboa. Daqui a pouco tempo estás com o teu filho.” Quanta compreensão naquelas palavras. Que imensa humanidade naquele gesto.

Em 32 anos de carreira tive o privilégio de contar com a entreatajuda e a amizade de muitos colegas, mas nada se compara à solidariedade e à compreensão que encontrei nas escolas do interior. Lá, os colegas tentavam compensar a saudade e o desconforto dos professores que se encontravam longe dos seus, oferecendo a sua solidariedade, a sua ajuda e às vezes até a sua casa. Estes também eram (são) professores heroicos: Ofereciam-se para fazer determinados serviços não letivos, por exemplo vigilância de exames (para que um colegas pudesse encurtar a sua semana); para alterar o seu horário letivo (de forma a permitir a outro colega chegar mais tarde na segunda-feira ou deixar a escola mais cedo na sexta-feira, rentabilizando ao máximo sua estadia com a família). Ofereciam os telefones de sua casa ou simplesmente uma palavra amiga na hora certa.

Lembro-me, também, de uma professora que o concurso nacional mantinha longe de casa há quatro anos. Por vezes desabafava: “já não posso ver montes!”. Numa segunda-feira de manhã apanhou camioneta para Valpaços. Nós, que sabíamos como andava triste, mal saíamos das aulas das 13h e 30m corríamos para a paragem da

camioneta para esperá-la. Para a animar. Naquele dia a camioneta chegou sem ela. A sua bagagem estava no porão da camioneta e o motorista jurava que ela tinha entrado. Esperamos pela seguinte, que fazia uma ligação mais demorada. Também não chegou nela. Ligamos para casa e perguntamos se estaria doente. “Não, responderam admirados”. “Ela deixou o filho aqui e fomos levá-la à camioneta”. Ficamos muito preocupadas. No fim do dia ligou-nos de casa para a escola, explicando o que até ela não compreendia: Na última paragem da camioneta antes de Valpaços, em Ribeira de Pena, enquanto os novos passageiros colocavam as suas bagagens no porão, ela reparou numa outra parada que, em sentido contrário, dizia “Porto”. Como um autómato saiu da sua camioneta e entrou nesta. Sem ter consciência do que fazia. Jurava só ter percebido o que estava a acontecer quando reconheceu que estava a passar por Penafiel. Dormiu com os seus e na terça-feira, heroicamente, estava em Valpaços. Ela sabia que essa era a sua obrigação profissional e que a saudade não estava incluída no currículo que lecionava, mas compromisso sim.

Uma última, mas marcante lembrança. Uma outra colega, também de Lisboa, não aceitando separar-se das suas duas pequenas crianças, levou-as consigo para perto da escola onde tinha sido colocada. Embora fosse uma cidade do interior transmontano, oferecia já estruturas de apoio para as crianças em idade escolar (Jardim Infantil e 1º ciclo). Pareceu-lhe a melhor opção para todos. Não foi. As crianças definhavam todos os dias com saudades do pai. Não comiam, não brincavam, não interagiam. Um mês depois do início do ano letivo, o pai foi buscá-las. O problema da ausência manteve-se ao longo do ano, agora em relação à mãe. Talvez amenizado por uma envolvência de conforto e ambiente familiar com os avós que não tinha em Valpaços.

Depois quem definhava era ela. Todos tentávamos animá-la. Nós, também desterradas, compreendendo os seus sentimentos, fazíamos jantares apetitosos para enganar a sua tristeza pelo paladar. Muitas vezes recusava. Outras vezes aceitava rendida pela insistência. Na ementa salgada havia muita solidariedade e na sobremesa histórias em que lembrávamos episódios felizes da vida de cada uma de nós. Então ela sentia-se melhor e a sua semana passava mais facilmente.

Os casos que a minha memória trouxe a esta crónica são os mais marcantes de muitos que conheci ao longo da minha carreira. São retalhos de vidas de professores e professoras que a vocação levou para muito longe de casa, mas que, também por ela,

desempenhavam as suas funções com a maior profissionalidade e abnegação. Que davam de si o melhor para educar os filhos dos outros quando os seus tinham de crescer convivendo com a sua ausência. Faziam-no sem permitir que o seu coração triste denunciasse desmotivação ou cansaço. Professores/as que honravam o seu compromisso com o ensino. Professores com P maior, que deixavam à porta da sala de aula a saudade e a instabilidade emocional que albergavam dentro de si, para serem os/as professores/as que os seus alunos precisavam e mereciam para aprender.

Este é uma singela homenagem ao/à professor/a itinerante que não é de nenhuma escola porque pode ser de todas. Que não têm um vínculo com o estado, mas sentem como poucos o vínculo com o ensino e por ele perseveram e continuam apesar de tudo. Eles são os heróis que conheci, que não aparecem nas páginas do jornal, mas que enchem de orgulho, por os ter conhecido, as páginas do livro da minha vida.

46. Alunos Heróis

(março 2014)

A minha experiência profissional de mais de três décadas levou-me à formulação de uma teoria sobre o que, em essência, distingue os alunos: o que caracteriza e diferencia o aproveitamento dos alunos não se reduz a ter ou não inteligência mais apurada, competências desenvolvidas ou cultura pré-adquirida. Sendo que estes fatores não são despididos a minha distinção situa-se mais a montante. Para mim o que distingue os alunos é o facto de terem ou não terem um sonho para si e sobretudo a força com que conseguem agarrar esse sonho.

Respeito todos os alunos, porque só assim se legitima o respeito que exijo para mim, mas devo confessar que durante os muitos caminhos da minha vida profissional existiram alunos a quem respeitei muito mais que outros. Alunos com quem aprendi a ser melhor e a perseverar perante as adversidades. Alunos que reforçaram a minha perceção da importância da fidelidade a um compromisso com nós próprios para que sejamos dignos de verdadeiro respeito. Hoje falo de alguns alunos - heróis que tive o privilégio de conhecer.

Valpaços. Um dos alunos da minha direcção de turma tinha um sonho: ser médico. Inteligente, aplicado, bom carácter seria o orgulho de qualquer pai ou mãe. Podia ser,

mas não era. Tudo o que os seus pais, lavradores, esperavam dele é que seguisse os seus passos e assegurasse o muito trabalho que as suas terras e animais exigiam. Assim, em vez do normal clima facilitador que promove o estudo e descanso do estudante (mesmo cumprindo as suas tarefas diárias), os seus pais praticavam uma espécie de terrorismo desmotivador, dificultando-lhe ao máximo a vida escolar, pensando, assim desencorajá-lo a continuar na escola. Morando numa vila distante alguns quilómetros da cidade, longe do ponto de encontro para a camioneta camarária, frequentemente o encarregavam de tarefas madrugadoras para que perdesse a camioneta e faltasse à escola. Mas ele não. Ia para a escola a pé. Ao frio, à chuva, à neve. Com um mínimo de material escolar, uma pasta a desfazer-se, mas com a força da sua vontade indestrutível, raramente faltava. Revoltava-me perceber que o problema não era financeiro, mas uma questão de estratégia para vencer, pela exaustão, uma vontade que nada mais parecia vergar.

Todos os dias 23 (dia da feira mensal) a sua mãe cruzava as portas da escola para falar comigo. A pergunta com que introduzia a conversa era sempre a mesma: “Então não acha que o meu rapaz não dá para a escola?” E olhava ansiosamente para mim esperando que, naquele mês, a minha resposta fosse diferente. “Não. Pelo contrário. O seu filho é um aluno excepcional, que facilmente aprende e que poderá ter um futuro brilhante se todos o ajudarmos a construir seu sonho”. Invariavelmente a senhora olhava para mim como se me quisesse bater. Via-me como cúmplice de um futuro que ela temia para o filho (temia é a palavra certa pois era a solidão da velhice, a imagem dos campos abandonados que a faziam esquecer que os filhos nascem para voar e não pairar à volta do ninho). E com uma expressão de desilusão e impotência saía, alimentando uma pequena esperança de que, na próxima vez, saísse feliz porque o filho tinha-se, finalmente, rendido aos seus esforços desmotivadores.

Arredores do Porto. Embora a distância entre a escola e a minha casa não fosse muito grande era necessário atravessar uma zona onde, na altura, se situava o mercado municipal de fruta e legumes, onde, por vezes, o trânsito ficava parado largos minutos. Para ter a certeza de lá chegar pontualmente eu saía de casa muito cedo e chegava à escola muito antes das 8 horas. Na escola, àquela hora, só eu, o guarda-noturno, que saía do seu turno, e ...a minha melhor aluna. Todos os dias via-a num dos bancos de entrada a fazer os TPCs. Quando percebi que a sua presença madrugadora era

recorrente, fiquei intrigada. Não fazer as suas obrigações escolares em casa não se encaixava no estereótipo que todos os professores têm do bom aluno. Resolvi investigar. Soube, então, que vivia numa barraca. Sem luz, sem água, sem eletricidade. A casa era iluminada por candeeiros a petróleo, que sendo difícil de arranjar e de transportar era racionado pelo pai, apagando os candeeiros pouco depois de anoitecer.

Lembro-me uma jovem com uma expressão muito tranquila, sempre muito atenta e focada como se bebesse todas as palavras que nasciam durante as aulas. Aluna com um aproveitamento acima da média e um apetite voraz por aprender. No fim da aula muitas vezes pedia: “Professora será que percebi bem?” E mostrava-me os apontamentos que a sua interpretação do analisado tinha produzido.

Comecei a observá-la de outra forma. Apercebi-me, então, da sua roupa fora de moda que um olhar mais atento poderia adivinhar ter sido ajustada com costuras manuais. Apercebi-me como oferecia a sua ajuda aos que tinham mais dificuldade em aprender. Percebi como se esforçava para registar tudo no caderno e na “cabeça” pois sabia que não tinha condições para rever depois. Jogava todos os seus trunfos num sonho. Queria ser arquiteta. Como senti respeito por esta jovem!

Ainda no Porto. Cidade. Ia o ano letivo ainda no início do segundo período e já aquele aluno da minha direção de turma me comunicava pela terceira vez mudança de residência. “Então rapaz ...és um turista!” Brinquei. Olhou para mim com uma expressão triste e retorquiu: “Antes fosse”. Era um jovem muito comunicativo, com bom aproveitamento escolar, com uma cultura acima da média, talvez porque adorava ler. Por vezes, trocávamos impressões sobre um ou outro livro que lhe recomendava para requisitar na biblioteca. Tinha, no entanto, uma particularidade de que eu não gostava: não era muito pontual. Um dia chegou muito atrasado ao teste de Biologia. Recebi a comunicação da respetiva professora e mandei-o chamar para “lhe puxar as orelhas”. Ouviu-me com atenção e depois acabou por me confidenciar: A sua vida com a sua mãe e irmão era uma sucessão de estratégias de sobrevivência. Delas a mais usada pela sua mãe era alugar uma casa, não pagar durante algum tempo e quando a situação ficasse insustentável, mudar de novo. Cada vez para um sítio desconhecido. Cada vez para um sítio mais distante da escola. Ele insistia em não mudar de escola. Precisava dessa referência. Conferia um pouco de estabilidade à sua vida. Não havia dinheiro para o passe do autocarro. A mãe sugeria-lhe outro esquema: “Entras sem bilhete, quando

chegar o “pica” foges!”. Não conseguia. Então vinha a pé. Da Areosa, de S. Mamede, de Gaia... Ele tinha um sonho. Queria entrar na faculdade de engenharia.

Há uns anos atrás desenvolvi um projeto de um curso profissionalizante de “assistente de apoio a doentes”. A ideia era formar jovens que formariam uma bolsa de recursos para trabalhar com os Centros de Saúde. Com as suas competências, poderiam cuidar (não a nível clínico ou de enfermagem, claro) de doentes, para que isso não significasse perda de dias de trabalho para os seus familiares. Eram 20 e tal alunas e dois alunos. Quando, no início do ano, perguntei a cada um o motivo da sua escolha de curso um dos jovens respondeu: “Quero ajudar os que precisam, começando pela minha mãe”. Era um jovem muito simpático, mas com um olhar perdido numa tristeza que não se consegue traduzir em palavras.

A sua mãe, ainda nova, tinha sido vítima de uma doença incapacitante que a paralisou quase totalmente (apenas mexia os olhos). O pai, incapaz de lidar com a situação, abandonou a casa. A sua irmã mais velha estudava na faculdade. Ele nunca tinha sido bom aluno. Era uma atleta semiprofissional de um clube do Porto. Mas agora tinha um sonho. Ajudar a mãe e as pessoas que como ela precisavam de ajuda.

Aos dezoito anos o seu dia tinha muito mais de 24 horas. Treinava, estudava, fazia o seu turno trocando coma irmã e uma caridosa tia. Quando me sinto cansada penso no Daniel. Como ele era delicado em todos os seus gestos, mesmo quando passava uma noite em claro ajudando a mãe a ultrapassar uma crise respiratória.

Esta crónica transformar-se-ia num livro se nela pudesse recordar todos os Alunos Heróis que se cruzaram no meu caminho profissional. Nestes lembro todos. Todos que me ajudam a recentrar as minhas pseudo-certezas no desconhecimento do que há para além do bom ou mau aluno: a pessoa.

47. O direito ao seu sorriso.

(abril 2014)

Estava a ser uma semana muito difícil. Desterrada há dois anos, longe dos seus e dos problemas que à distância ganhavam proporções que não tinham, a professora já não conseguia disfarçar a noite escura onde o seu coração vivia.

Entrou na sala, cumprimentou sem brilho os alunos e disse: “Vamos escrever o sumário”. Assim. Sem introdução ou ponte.

Ela não era assim. Era uma professora empática e tentava sempre trazer um pouco de sol àquela sala sempre fria pelo ar agreste de Trás-os-Montes.

Por reconhecer que, naquele dia, ela parecia outra, uma aluna perguntou: “Está triste professora?”. “Talvez um pouco, reconheceu”. A aluna quis concluir a sua curiosidade: “Porquê professora?”. Então ela pensou: “Queres uma lista? Por tudo e por quase nada!” Mas respondeu diplomaticamente: “É a vida...são as saudades”

No fundo da sala um aluno tentou uma causa provável: “A professora não gosta da nossa Terra?”. Ainda diplomaticamente, disse: “Sim claro”. Mas as palavras não vestiram com roupas convincentes sua expressão desolada e o aluno resolveu testá-las: “De que gosta mais na nossa Terra, professora?”. Não sabe se por impaciência, se por catarse ou apenas porque não foi suficientemente hábil para travar o seu revoltado id, respondeu sem pensar: “Gosto daquela rotunda onde está a tabuleta que indica o Porto!”. Arrependeu-se de imediato. Mais, arrependeu-se à medida que as palavras saíam da sua boca sem as conseguir travar. Penalizou-se e pediu desculpa: “Desculpem, estava a brincar”. E pensando, rapidamente, como sair menos mal do seu *lapsus linguae* disse, agora com convicção: “Adoro os sidónios floridos do jardim da praça, gosto muito do pão que se faz aqui, que tem um sabor fabuloso. E as cerejas. Nunca comi cerejas assim. Doces e rijinhas, fazem-me sentir tão bem como o melhor chocolate”.

Na sexta-feira seguinte, como todas as semanas, no fim da última aula pegou no seu saco de bagagem e apressou-se para a empresa de camionagem. Colocou o saco no porão da camioneta, subiu, cumprimentou o motorista de sempre (que “fazia horas” lendo o jornal espalhado pelo volante) e dirigiu-se a um assento. Quando se preparava para sentar reparou que, junto à janela, estava um saco plástico (daqueles que se usam no supermercado) cheio de qualquer coisa e apertado com um nó.

Levantou-se para mudar de sítio, mas o motorista que a olhava pelo espelho retrovisor, avisou: “Professora não mude de lugar que esse saco é para si”. “Para mim?”, perguntou. “Como sabia que ia sentar-me exatamente neste lugar? E quem deixou o saco?” - continuou incrédula. “Porque se senta sempre aí” - disse sem perceber o espanto. Ela lembrou-se que a sua mãe sempre dizia: “Na camioneta senta-te sempre no meio”. Para a sua mãe este parecia ser o local mais seguro. Talvez ela

inconscientemente escolhesse sempre aquele assento, pensou. “Sim, mas o saco, quem o trouxe?” perguntou impaciente, pois, a questão tinha ficado sem resposta. “Foram dois garotos. Não sei o nome. Disseram que era para a sua professora que todas as semanas ia nesta camioneta para o Porto”. “A esta hora só vai a Sr.^a professora” disse categoricamente.

Sentou-se. Abriu o saco e viu que estava cheio de esplendidas cerejas. Lembrou-se do que se tinha passado na aula e uma lágrima correu-lhe pelo rosto. Ela tinha direito à sua saudade, mas os seus alunos tinham direito ao seu sorriso.

Nas quatro horas que levou a chegar ao Porto foi comendo as cerejas. E em cada uma reiterava a promessa de que por muito que o seu coração chorasse os seus alunos só veriam o seu sorriso.

Nunca soube quem foram os “garotos” que deixaram o saco na camioneta. Perguntou na segunda-feira seguinte. Ninguém se “acusou”. Então agradeceu a todos. Agradeceu sobretudo o que aprendeu. Tinha percebido a mensagem: A vida de cada um, só é efetivamente triste quando não tem ninguém ao seu lado que traga um pouco de luz aos seus dias mais escuros; ou seja, ninguém tem o direito de sentir-se triste quando tem alguém, que não podendo controlar o que o entristece, lhe dá “cerejas”.

48. Crescer

(abril 2014)

No início do ano letivo a professora tinha-o caracterizado, como um aluno simpático, responsável, atento e interessado. Há pouco tempo apercebeu-se que tinha começado a namorar com outra das suas alunas de outra turma, também muito simpática, mas pouco aplicada. Faltava regularmente. Não estava visível e responsabilmente empenhada na construção de um percurso profissional a partir da escola.

A professora desejou que a relação fosse otimizada por osmose. Que ele a influenciasse positivamente e ela pudesse reencontrar a motivação académica que os professores, mesmo tentando, não conseguiam. Foi um desejo frustrado pois aconteceu exatamente o contrário. A aluna continuava a faltar e agora ele faltava também. Pior, a

aluna passava vários dias sem comparecer às aulas sempre com explicações inconsistentes. E ele quando estava presente só o seu corpo permanecia.

Na semana passada, na turma deste aluno, era dia de uma atividade de avaliação sumativa de um dos módulos de Área de Integração. A professora distribuiu os enunciados dando algumas recomendações sobre o teste. Sentou-se. Ele chegou quase a seguir, dirigiu-se à secretária onde a professora escrevia o sumário: “Desculpe o atraso, professora. Pode dar-me um enunciado?”

Percebeu o seu ar tristonho. Baixinho disse-lhe. “Tens consciência de que o que foi esclarecido na aula de revisões a que faltaste te vai fazer falta agora?”.

Olhou para a professora. Os seus olhos concordavam. As palavras não: “Tenho aqui a justificação para dar à DT”.

- “Essa não me interessa para nada” - disse-lhe. “Interessa-me a justificação que dás a ti mesmo para estragar o teu futuro. Essa convence-te?” - Atirou impacientemente. Não respondeu. Antes de lhe entregar o enunciado a professora não resistiu e acrescentou ainda mais baixinho:

- “Sabes, o amor é uma coisa esplêndida, mas só quando constrói. Quando destrói pode ser perverso. Perde-se a lucidez e o bom senso.”

Levantou os olhos e disse com uma voz estranhamente calma: “Já percebi isso. E por isso ontem destruí o amor.” Ela colocou a mão no seu ombro e disse-lhe: “Não. Vais encontrar ainda muito e de muitas formas. O que fizeste foi reavaliar a tua relação com outra pessoa. E isso é crescer”. Concordou com a cabeça e agradeceu:

- “Obrigado, professora. Acho que se devia falar mais sobre estas coisas na escola”.

- “Concordo plenamente” -concluiu a professora. “Agora muda de “frequência” concentra-te e faz o teste com atenção.”

A professora olhou para o relógio e dirigiu-se e à turma dizendo que, sendo a última aula da manhã, daria mais alguns minutos para além do toque para quem quisesse finalizar alguma ideia no teste antes de entregar, permitindo assim ao aluno recuperar o tempo do (um pouco intrusivo) pequeno diálogo.

Ficou a pensar. Há uma preocupação implícita ou explícita com a educação sexual nos Projetos Educativos das escolas mas a preocupação devia ser a montante: é fundamental uma educação para os afetos, um espaço onde se debata as relações

interpessoais que permita aos alunos construir modelos positivos que muitos não têm e que as condições dos seus contextos dificilmente permitirão.

Tocou para sair. Alguns ficaram mais um pouco. O aluno protagonista desta crónica entregou o teste e disse: “Até me correu muito bem”. A professora sorriu: “Vamos ver. Já provaste que és inteligente. Agora é só avaliar até que ponto isso compensa a falta de estudo...”

Ele foi recolher as suas coisas na mochila e saíram da sala juntos. Enquanto a professora fechava a porta, perguntou-lhe: “Corrige o teste para amanhã?”.

Virou-se para ele e respondeu: “Não. Eu sou só humana...” e pensou com os seus botões: “Estás mal-habitado...”. No entanto acrescentou: “E logo vou ao “Dragão” ver o Porto jogar para a taça UEFA”.

Tinham começado a andar pelo corredor. O aluno fez uma expressão de quem avalia o que ouviu e, com assentimento, concluiu: “Faz muito bem. Eu acho que os professores deviam-se divertir muito mais! Todos ficavam a ganhar”.

A professora parou, agora era a sua vez de olhar para ele com reconhecimento:
- “Rapaz tu não és só inteligente. És um génio!”.

Ele deu uma gargalhada e desapareceu a correr para a cantina que a hora do almoço já lhe pesava.

49. A sociedade da (não) comunicação

(abril 2014)

Na última semana de aulas explorei com os meus alunos dos cursos profissionais um texto sobre a sociedade da comunicação. Analisou-se como a sociedade contemporânea criou meios e instrumentos que encurtam distâncias, que aproximam os povos. Como a facilidade de comunicação transformou o mundo na Aldeia Global que aculturou costumes e minorizou as diferenças culturais. Claro que também falamos dos seus efeitos colaterais nefastos e paradoxais: a ciber e info dependência, a confusão entre o acessório e o essencial na comunicação com os outros, a deslocalização de empresas que tanto desemprego provoca na sociedade ocidental. Concluímos refletindo como na sociedade da comunicação os meios estão a desviar-nos dos fins: o acesso ao outro. Aqui está o paradoxo: a sociedade da comunicação não diminuiu a solidão.

Na semana passada fui para a escola de Metro. Quando não chove prefiro ir a pé. Andar 40 minutos, sentir o dia que amanhece para a vida, sentir o sol e o vento antes de chegar à escola, dá-me entusiasmo, faz-me bem. Mas naquele dia resolvi ir de Metro. Quando cheguei à estação percebi que devia ter partido uma composição há pouco, pois a gare estava deserta. Olhei para a indicação de demora e percebi que a próxima demorava ainda uns minutos. Sentei-me e preparava-me para pegar um daqueles jornais gratuitos perdidos no banco, quando percebi que uma senhora idosa tentava, com alguma dificuldade, sentar-se ao meu lado. Levantei-me e dei uma ajuda.

- “Obrigada”. Agradeceu. “Andar, ando bem. Mas sentar e levantar já requer outro esforço”. Desculpou-se.

- “Não tem de quê” - desvalorizei. “O importante é andar bem... o resto é uma questão de jeito ...” - Brinquei.

A senhora percebeu que não hostilizei o diálogo e aproveitou:

- “Hoje está um lindo dia, não está? Embora um pouco fresquinho” - acrescentou.

- “Para mim está muito bem. Desde que não chova”. E pouco ecologicamente, reconheço, declarei convictamente: “Detesto chuva!”

Ela assentiu com a cabeça e disse: “Eu também não gosto de chuva. Para uma pessoa da minha idade a chuva transforma a nossa casa numa prisão sem grades. Fico dias e dias sem vir à rua ou mesmo à janela.”

Levou a mão à cabeça como se quisesse tentar apagar uma má ideia e olhou para a minha pasta. Então perguntou: “É professora?”. Respondi que sim, que embora tivessem acabado as aulas eu tinha, daí a pouco, uma reunião de avaliação. Com um olhar triste e um pouco perdido, suspirou e disse nostalgicamente:

- “Eu também já fui professora”. Percebi a tristeza também na voz e amenizei: “Foi, não. É professora. Ser professor só se conjuga no presente. Entranha-se no sangue. É quem somos.” Sorriu: “Gosto da ideia. Faz-me sentir que ainda pertenço a alguma coisa.”

- “Deve, sobretudo, fazê-la sentir que alguma coisa lhe pertence. Uma professora tem sempre, na memória, momentos únicos que são a certeza que fez a diferença. Pouca ou muita, ela não passou indiferente pela vida de tanta gente. Poucas são as profissões que deixam marcas como esta”.

Olhou para mim e disse: “Hoje estive quase para não sair porque a minha anca estava a arrelhar-me. Ainda bem que saí.”.

Sorri. Apercebi-me que o Metro da nossa linha estava a chegar. Levantei-me e ofereci-lhe a mão para a ajudar a levantar. Olhou para mim com um olhar envergonhadamente molhado por uma lágrima imprudente:

“Eu não vou a lado nenhum. Vivo sozinha aqui perto. Nunca tenho ninguém para conversar. Quando posso venho até aqui para conversar um pouco”.

Mil coisas me passaram pela cabeça naquele instante. Pensei que aquela senhora tinha dedicado a sua vida à comunicação. Através dela aprendeu e ensinou. Com ela deve ter ajudado a construir destinos. Com ela construiu o seu. Não merecia ser traída por ela. Pela falta dela. Como podemos afirmar viver numa sociedade da comunicação que nos permite falar com pessoas a milhares de quilómetros e se tudo o que a ela nos liga nos faz esquecer daqueles com quem trabalhamos e partilhamos uma vida? Daqueles, que sós, vivem apenas à distância de uma porta ou uma parede?

Lembrei-me, então, do texto que tinha explorado com os alunos. Começava assim: “O ser humano não pode não comunicar. “.

50. Uma promessa de abril

(abril 2014)

Sempre que escrevo um texto para este espaço debato-me com o mesmo dilema: faço-o na primeira ou na terceira pessoa? As palavras que escrevo são ditadas por situações com que me debato, como qualquer professor, ao longo da minha semana profissional. São lembranças recentes ou atualizadas por uma situação, palavra ou gesto que levam a minha memória a um dos retalhos de mais de trinta anos de docência. Se escolho falar na primeira pessoa corro o risco de, involuntariamente, focalizar as linhas de força do texto na ação do professor e essa não é a intenção que me move. Quase sempre o que pretendo é mostrar a ação aprendente/ ensinante do aluno. Como um testemunho de que ele é muito mais do que uma matrícula. Sobretudo se se trata de um aluno dos cursos profissionais pois é mais uma oportunidade para dar um exemplo que não corresponde a algum do estigma que sempre acompanha o perfil, por vezes estereotipado, destes alunos. No entanto se opto por escrever na terceira pessoa, tentando diluir o meu eu numa vivência sem identidade, as palavras parecem-me

distantes, inertes, impessoais. Todas as sextas feiras a dúvida assalta-me e a indecisão resolve-se sem convicção.

Nesta sexta, não. Hoje assumo o protagonismo, volto atrás 40 anos e falo de mim na manhã de 25 de Abril de 1974. Tinha 14 anos e estava numa sala de aula do Liceu Carolina Michaelis. Não era uma manhã comum. De vez em quando a funcionária batia à porta e dizia com ar de desaprovação: “a menina X por favor pegue nas suas coisas para sair que o encarregado de educação (ou outro familiar) está na portaria”. Alunas com familiares que tinham ligações como o Quartel-General na Praça da República, perto da escola ou, penso hoje, com informações privilegiadas sobre o que se passava. A professora de matemática, que era também reitora do liceu, começou a deixar perceber alguma perplexidade e as alunas (o liceu era feminino) começaram a demonstrar alguma ansiedade e nervosismo pela situação estranha.

Um pouco antes do final da aula, bateram à porta, a professora abriu e como eu, como estava na primeira carteira mais perto da porta, percebi que era um soldado quem batia. A professora dirigiu-se à porta, deixou-a entreaberta, saiu e voltou informando com ar enfadado e pouco convencido: “Parece que andam por aí uns militares na rua. É melhor a aula ficar por aqui.”. Houve um ruído de exclamação e muito movimento de inquietação geral. O soldado que permanecia à porta, agora aberta, entrou e acalmou-nos dizendo: “Não se preocupem. É um movimento das Forças Armadas, mas está tudo calmo, está tudo bem.”

Não sei de onde ouvi, em sussurro, a palavra *revolução*. Penso ter sido uma inconfidência deixada por uma das colegas que já tinha saído. Não percebi o significado, nem o contexto, mas lembro-me que pensei que não devia ser uma coisa de pessoas más, pois naquela revolução o soldado até tinha, educadamente, batido à porta.

Guardamos as nossas coisas e fomos para o átrio onde estavam já muitas alunas. A reitora tinha dado ordens para fechar a porta da escola e só deixar sair quem os pais fossem buscar. Pareceu-me injusto. Nem todos os pais teriam conhecimento ou possibilidade de ir à escola e sentia-se que uma onda de nervosismo e ansiedade aumentava gradualmente. Daí à revolta, mesmo domesticada como era na altura, seria um passo. “E se saíssem as alunas que têm cartão com autorização de saída quando não há aulas? Se as ruas estão calmas não deverá haver problemas” - pedimos.

Uma das funcionárias que estavam na portaria foi falar com a reitora e voltou com a indicação que esta seria uma possibilidade. Saí um pouco apreensiva. A palavra *revolução* tinha-me assustado. Procurei uma referência para me situar. Só me lembrava da Revolução Francesa, talvez porque na altura estava a ler “Os miseráveis” de Victor Hugo. Lembrava-me das palavras pesadas que falavam da resistência, do sangue, das mortes. Percebi como era perigoso se os militares estivessem do lado errado. De que lado estariam? Apercebi-me do pouco que sabia da situação política e prometi-me ser mais atenta ao que se passava à minha volta. Respirei fundo e, para acalmar, convenci-me que se os soldados eram todos como os que tinham ido à escola não fariam mal às pessoas....

Subi a Rua da Boavista que termina no largo onde se situa o Quartel-General. Havia militares, empunhando metralhadoras, por todo o lado formando um perímetro de proteção que impedia a passagem. Eu precisava de ultrapassar essa zona para chegar a casa. Dirigi-me a um soldado e a tremer pedi quase a chorar: “Eu preciso de passar, para chegar a casa. Não há outro caminho”. O soldado não respondeu e olhou para o que presumi ser seu superior hierárquico, esperando indicação.

Esse militar, mais velho, aproximou-se e acalmou-me: “onde mora?”. “Ali, perto da Ordem da Lapa” - respondi, verificando que não havia civis a circular pela zona e temendo, por isso, que não me deixassem ultrapassar a barreira. Mas o militar, com um sorriso simpático e uma voz amável, autorizou: “então venha, pode passar sem medo”. Comecei a andar, agora mais confiante, e depois de alguns passos voltei-me para trás e perguntei: “amanhã a escola está aberta?”. Ele sorriu e respondeu: “clara menina. Este movimento, não é para fechar escolas. É para que todas e cada vez mais escolas abram. Para, que um dia todos os jovens ricos ou pobres possam, se quiserem, ir para a universidade”.

Pareceu-me um bom plano. Decidi, naquele momento, que gostava daquela revolução.

Dobrei a esquina e vi a minha mãe à porta de casa, talvez se preparando para ir ao meu encontro. Sorri e descansei-a, respirando fundo: “está tudo bem”.

Regresso ao presente e revejo o ar tranquilo de missão daquele militar de meia-idade que tinha nos olhos o brilho de um sonho adolescente e penso como ele arriscou

a sua carreira para que, entre outros sonhos, todos os jovens pudessem, livremente, escolher a sua.

Penso nos muitos jovens que hoje mesmo com vontade, vocação e talento, abandonam as suas legítimas aspirações de um percurso académico por dificuldades económicas e sinto que é necessário e urgente que os países, como as pessoas de bem, assumam que uma promessa é uma questão de honra.

51. As palavras certas

(maio 2014)

1. Há palavras mudas, palavras estéreis e palavras grávidas de consequências. As primeiras são as que não dizemos, que escondemos até de nós e por isso afetam por omissão. As segundas são neutras não convencem nem quem as pronuncia. As últimas são as que produzem efetivamente mudança e aprendizagem. São palavras caras, porque valem muito. Por vezes são palavras que pagamos toda a vida.

Ao assumir-se como ser social o ser humano tem nas palavras a sua forma privilegiada de relação. Da maneira como as veste ou reveste quando muda de interlocutor depende, em muito, a qualidade da sua integração gregária. Saber construir e adaptar o discurso ao outro; saber gerir o silêncio e a oportunidade; reconhecer nas palavras a verdade, o verosímil e o demagógico. Este é um conhecimento que se assume como condição de sobrevivência social.

Este tipo de ensinamento por vezes escapa às famílias, não é demonstrado nas gramáticas e os programas não o desvendam no texto, mas deve sempre ser encontrado na escola.

2. A professora dobrou a esquina que levava à escola, olhou em frente e percebeu que era um dos intervalos da manhã. À frente do portão o ritual dos intervalos. Professores e alunos, individualmente ou em grupo, fumavam entre toques de campainha, sofregamente, os seus cigarros.

Como chovia o espetáculo era ainda mais caricato. Uns e outros agrupavam-se, em círculo, debaixo de guarda-chuvas. Ela costuma brincar com a situação e chamar-lhes “círculos viciosos”.

Num desses abrigos de fumadores reconheceu um dos seus alunos com quem teria aulas no tempo letivo seguinte.

Mal chegou à sala de professores tocou a campainha que chamava para a entrada. Seguiu para a sala aula. A turma entrou e depois dos cumprimentos, antes de escrever o sumário, fez a chamada e constatou que o aluno que tinha visto à entrada não estava presente. Poucos minutos depois de iniciada a aula, bateram à porta e o referido aluno entrou: “Bom dia” – disse e sentou-se.

A professora olhou para ele à espera de mais alguma coisa. Ele percebeu e acrescentou: “Desculpe o atraso”.

“Deves ser mais responsável com a pontualidade. Quando entrei vi que estavas lá fora a fumar com os teus colegas. Por isso, quando for o caso, deves estar atento mais à campainha” - referiu calmamente a professora, pensando que apesar de tudo o atraso não era significativo.

O aluno não gostou da pequena repreensão e disse de uma forma rude: “Estava lá fora porque posso, tenho autorização. Os professores também lá estavam. Não sou o único aluno a chegar atrasado. Às vezes outros alunos também se atrasam. E também “não é assim tanto atraso”Que exagero!” concluiu com ar de quem está com toda a razão.

A professora sentiu que a turma esperava a sua reação. Ela percebeu que a situação exigia que escolhesse uma de duas respostas: uma enérgica e instrumental que usa a punição apenas como reforço negativo ou uma resposta menos “musculada”, mas mais pedagógica:

“Já iremos falar sobre isso. Agora escuta uma história de que me lembrei agora a propósito: eu tinha mais ao menos a tua idade e fui, a mando da minha mãe, comprar especiarias à Rua do Bonjardim. Sabes onde fica?” - Ele respondeu que sim que até tinha um amigo que morava nessa rua. “Bom”, continuou a professora, “na altura a pimenta, a canela, o pimentão e até o chá compravam-se a peso”. E continuou: “pedi o que queria e o dono da loja pesou, embrulhou e entregou-me o pedido. Enquanto pegava no embrulho, entreguei-lhe uma nota de 50 escudos (ainda não havia euros). O merceiro entregou-me o troco que fechei cuidadosamente na mão pois, com algum esforço, tentava enfiar o pacote na minha mala já que, na época, não era hábito dar ao cliente um saco plástico. Entretanto dirigi-me para a porta e saí. Fui subindo a rua e depois de

acomodado o embrulho achei conveniente guardar o troco no porta-moedas. Ao fazê-lo percebi que o merceiro se tinha enganado. Com o troco tinha-me devolvido a mesma nota que eu lhe tinha entregado. Na minha mão estavam os cinquenta escudos mais uma nota de vinte e várias moedas. Voltei para trás. Reentrei na loja. Dirigi-me ao dono, que era quem me tinha atendido e que, entretanto, estava ocupado com outros clientes e disse: “O senhor desculpe, mas enganou-se. O troco está errado”.

Com olhar irritado e voz de poucos amigos respondeu: “Problema seu. O troco confere-se na loja não é na rua! Agora já era!” Acrescentou triunfante, deduzindo-se vencedor.

A professora fez uma pausa, dirigiu-se de novo ao Pedro e perguntou: “O que farias se fosse contigo Pedro? Devolvias o dinheiro como parece ser o legal e eticamente correto ou aproveitavas para ensinar ao senhor que se deve saber usar as palavras certas não fazendo juízos precipitados?”

Ele olhou para a professora e disse “É o davas Ele que não se armasse em esperto. Não lhe dava e até lhe mostrava a nota para ele ver que tinha sido um trouxa pois tinha ficado a perder. Depois punha-me a andar a rir à gargalhada...”

A professora sorriu e disse: “Parece que estamos de acordo que o merceiro perdeu a razão no momento em que em vez de tentar perceber que tinha errado, passou logo ao ataque como forma de defesa. Concordamos que ele teria sido mais inteligente se tivesse escolhido as palavras certas.”

Olhou para a turma e a opinião era unânime. O merceiro não merecia a devolução do dinheiro.

Voltando a dirigir-se ao aluno concluiu: “percebes agora, Pedro, porque mesmo que eu considerasse não registar a falta de atraso agora não posso deixar de o fazer? Tu não soubeste usar as palavras certas!” Vencido e convencido o aluno assentiu com a cabeça.

A partir daí a aula decorreu normalmente. Quando terminou, o Pedro dirigiu-se à professora e sorrindo disse:

- “Ainda vou a tempo dizer as palavras certas?”

- “Claro”, respondeu a docente, “as palavras certas são sempre bem-vindas”.

- “Então é assim: desculpe por chegar atrasado, estava na conversa e distraí-me com as horas. Prometo que não volta a acontecer.”

- “Obrigado Pedro. Essas palavras já não apagam a falta, mas fazem melhor: dão-te um crédito importante na minha consideração. O erro mostra-te humano, mas o seu reconhecimento prova que és um bom candidato a um adulto de carácter”.

A professora fechou o computador e pegou na sua mala enquanto dizia: “Bom feriado. Até segunda.”

“Até segunda, professora. Pontualmente....”

52. Cultivar a memória

(maio 2014)

A crónica de hoje é suscitada por uma questão reflexiva, quase retórica, de um meu aluno do 10ºano da disciplina de Área de Integração. Esta questão, pelo seu poder heurístico, deixou no ar e em todos nós a certeza que na História há factos e sobretudo consequências que a escola deve considerar uma obrigação moral discutir de uma forma transversal, não permitindo que se diluam na pressa de completar um programa ou num conjunto de eventos e datas que cronologicamente explicam o seu desenvolvimento.

Quando introduzi o tema-problema “A cidadania europeia” resolvi iniciar a análise pelos antecedentes que tornaram necessário e urgente a construção na Europa de um “sentimento de nós” que no futuro a protegesse de outras intenções imperialistas de qualquer país ou ditador.

Fiz uma análise diagnóstica sobre o que sabiam da II Guerra Mundial. Muito pouco, assustadoramente pouco. Não só sobre o que estava na génese do conflito e no seu desenvolvimento, mas, sobretudo, sobre ideias que resultaram mais de uma má interpretação cinéfila do que de aprendizagens consolidadas. Por exemplo um aluno referiu que Hitler “invadiu a Alemanha e tomou conta do poder”. Ora, uma das maiores lições que a História pode dar aos jovens é que efetivamente foi o poder demagógico, o marketing político (Hitler transformou a propaganda política numa arma poderosíssima) e a desvalorização do que atinge os “outros” que possibilitou que as diferenças fossem desculpa para atos de barbárie, que pessoas aparentemente normais se transformassem em assassinos e matassem, a sangue frio, um semelhante como se fosse um inseto.

Resolvi então guardar algumas aulas para analisar e refletir sobre o conflito. Falamos sobre os antecedentes que conduziram à guerra e mostrei algumas imagens

sobre a que ficou conhecida como “a noite dos cristais”. Discutimos sobre o caráter simbólico desta noite, como um indicador profético do que estaria para acontecer que o mundo ignorou. Estudamos a progressão hegemónica do nazismo e como a realidade transcendeu qualquer ficção de terror. Como o ódio e a tolerância se transformaram num Holocausto.

Analizamos uma apresentação documentada com muitas das fotos que o General Dwight D. Eisenhower, aquando da libertação, ordenou que fossem registadas para memória futura. Referi que alguns relatos dizem, que ao fazê-lo, terá justificado a sua ordem dizendo: “Que se tenha o máximo de documentação – façam filmes – gravem testemunhos – porque um dia virá em que algum idiota se vai erguer e dizer que isto nunca aconteceu”.

Para concluir visionamos o filme a “Lista de Schindler”. Sobre o filme fizeram um trabalho de grupo concluído por um debate. O filme tocou os alunos de uma forma extraordinária. O visionamento preparado pelo estudo preliminar, resultou conseqüente e implicativo. Todos pareciam ansiosos por falar do que estudaram e viram.

No fim da aula o referido aluno perguntou, quase como se dispensasse resposta: “Será que um dia se vai estudar o Holocausto como outra coisa qualquer? Como se fosse apenas uma coisa horrível que aconteceu? Só umas páginas nos livros de História?”

Desejando que não, referi que a União Europeia tem provas materiais e documentais que marcam esta memória, acrescentando que qualquer afirmação que desminta o Holocausto é mesmo penalizada juridicamente, mas contraditou dizendo que não chega, que devia haver um dia por ano em que todos alunos de todas as escolas debatessem o Holocausto. A sugestão levou-me a pensar que efetivamente esta indignação pelo inumano “demasiado humano”, pela intolerância vergonhosa do nazismo devia ser alimentada em todas as gerações. Porque é a ignorância que persegue o erro não o contrário. É necessário passar a mensagem de que não há pequenas crueldades e grandes crueldades, mas apenas crueldade e que é desvalorização da sua essência que a permite crescer e reproduzir. Que toda a crueldade é criticável e é um imperativo moral não ficar a ela indiferente.

Um dos paradoxos da História reside no facto de ser nos períodos mais negros da Humanidade, onde o Homem demonstra que o seu lado lunar pode não ter limites, que florescem os verdadeiros homens e mulheres que se afirmam pela diferença, porque

não aceitam a injustiça, porque não se resignam. Homens e mulheres que ousam sair da esfera confortável da indiferença e assumem a defesa do que é eticamente correto.

Homens como o alemão Óscar Schindler, o inglês Nicolas Winton, o nosso Aristides Sousa Mendes, deviam ser apresentados para os jovens como modelo de ação ética. Não porque eram perfeitos, mas porque eram pessoas decentes que souberam que desvalorizar o mal dos outros não é uma afirmação de liberdade, mas de egoísmo.

Vivemos tempos em que a memória não se protege, nem é protegida (como provam as ruínas da casa de Aristides Sousa Mendes). Vivemos tempos em que a memória parece uma forma primitiva de conservar informação. Porque guardar o que nos aconteceu, no cérebro ou no coração, se já há tantos *microchips* que o fazem por nós? Basta fazer um ficheiro. As memórias correm um sério risco de se transformarem em documentos. Que se leem, que se analisam, mas já não se sentem. Os factos são os factos, mas as memórias dos factos impõem-se e consubstanciam-se no efeito que eles tiveram (têm) em nós.

A nova geração tem ferramentas tecnológicas incríveis para preservar a memória, é necessário que a escola a ensine a avaliar os acontecimentos, a conferir valor ético às ações, a seleccionar a informação e a guardar aquelas que, por acomodação, um dia a irão salvar da indiferença e a assumir corajosamente posição.

Nos últimos dias a televisão traz-nos a notícia de mais de 300 jovens raptadas na Nigéria por fanáticos religiosos que se dizem dispostos a vendê-las como escravas pois não aceitam que estejam a ser “conspurcadas” com a educação escolar. Para eles a escola não é um lugar para mulheres. Esta notícia é dada entre outras com tom neutro e rapidez económica porque em televisão o tempo é dinheiro. Ouvimos, lamentamos e passamos para o programa seguinte. Depois das notícias fala-se de coisas importantes como futebol em debates acessos.

Como cidadãos do mundo como organizamos a sociedade para exigir que estas crianças sejam salvas? Quando o fanatismo não encontra oposição cresce como erva daninha em roseiral. Amanhã podem ser mil.

Como ensinamos os jovens a não ficar indiferentes?

O Holocausto começou partindo vidros e terminou queimando vidas. É preciso que a Terra não esqueça.

53. E se a magia falha?

(maio 2014)

Acabei de ler um artigo sobre a violência doméstica e como uma má situação financeira potencializa a degradação relacional de uma família. Ao lê-lo não pude deixar de me lembrar com uma conversa que tive nos últimos dias com uma aluna.

Tentei incentivá-la a investir mais num projeto de carreira profissional pois reconheço nela capacidades e competências que, julgo, ela própria desvaloriza. Argumentei que se mesmo sem dedicação sistemática ao estudo, consegue resultados auspiciosos, poderia ter grandes expectativas se se empenhasse de um modo mais consistente. A sua reação de indiferença trouxe-me alguma perplexidade até pelo anacronismo da resposta. Uma constatação de facto, não um juízo de valor.

- “Professora eu não quero uma carreira, quero casar e ter filhos” disse-me perentória. Com toda a legitimidade. Mas não pude deixar de pensar: “E se o fim da história não for “felizes para sempre?”. Qual é o plano B?”

A dependência económica da mulher confere-lhe uma fragilidade que embora não interfira no seu estatuto e papel pois não deixa, por isso, de ver reconhecida a sua relevância efetiva e mesmo simbólica, não lhe confere a força suficiente para afirmá-los quando são postos em causa por quem “põe pão na mesa” (mesmo quando é ela que o faz, compra ou prepara).

Todas as mulheres foram crianças e mesmo com múltiplas personalidades, a sua especificidade emocional constrói um imaginário alimentado por diferentes “contos de fadas”. Por vezes são concretizáveis. Na minha opinião, mais pelo investimento pessoal do que pela intervenção da fada. Outras vezes não. Não será altura de as mães reinventarem os **Contos de Grimm**? É que o mundo mudou muito desde 1812 Não será altura de as mães passarem a mensagem que hoje até as princesas trabalham fora do castelo? O argumento de que as esposas e mães são para o marido e para os filhos e não (também) para si está hoje posto em causa por diferentes correntes da psicologia que contrapõem o tempo diluído na obrigação ao tempo intenso de qualidade que pode fazer muito mais por estas relações do que o tradicional “marcar o ponto “doméstico.

Preparar um/a filho/a para a vida familiar é dar-lhe referências para as horas boas, mas também para as horas más, é ensinar a viver com os outros, mas também consigo próprio.

Jean Paul Sartre nos seus vários livros demonstra uma valorização de supremacia para o papel do homem na sociedade, o que levou a que numa entrevista, quando questionado se se considerava machista assumia essa característica – ainda que com algumas reservas - dizendo que “é uma natureza que leva dentro de si” e que se manifesta em “circunstâncias favoráveis” (como querendo dar-lhe uma roupagem benévola). A assunção deste traço da sua personalidade é explicada numa outra entrevista onde surpreende a entrevistadora dizendo que os homens só são machistas porque as mulheres são machistas. Perante a incompreensão da jornalista ele explica que são as mães que educam os filhos e desde cedo separam os limites da ação das filhas dos filhos: “tu ajudas na cozinha e arranjias a mesa, tu sentas e comes...”. Porque as mães dos príncipes os ensinam a ser servidos e as mães das princesas (por vezes as mesmas) as ensinam a ser “fada do lar”. Apenas.

A socialização educacional de uma criança incute-lhe padrões de comportamento que se transformam em normas de ação que se reproduzem geracionalmente. É por isso que a violência doméstica deve ter na escola a força que quebra o ciclo. Debater, refletir sobre o assunto pode levar a que esse padrão se desnude e seja destruído.

O mesmo filósofo numa das primeiras entrevistas que dá a Simone de Beauvoir assume que o seu machismo resulta de ter crescido entre mulheres e não ter tido consciência, nessa altura, que é esse tipo de educação que leva à opressão e violência das mulheres, acrescentando: “eu considerava o imperialismo como um defeito individual do homem e uma certa obediência particular como traço de carácter da mulher”.

Educar para a igualdade de género é sobretudo um imperativo cívico da escola. É fundamental ensinar a questionar sobre os padrões experienciados, sobretudo se são negativos. Porque ninguém está condenado aos seus contextos. É sua obrigação ser melhor, apesar deles. Ao educar para o respeito do género a escola educa para os afetos, educa para uma sociedade melhor. Mostrar que o respeito pelos outros começa e acaba pelo respeito que temos por nós mesmos e à fidelidade que mantemos à dignidade de ser pessoa. E que só assim ele é coerente e consistente.

Desde a família e do Jardim de Infância torna-se imperioso reconstruir os modelos, pincelar de realidade os contos de fadas. A imaginação, a fantasia, os sonhos devem alimentar a infância, mas prepará-la para a realidade é não deixar que se transformem

em alienação e impreparação para a vida adulta. A melhor das lições e a mais proactiva das aprendizagens é a que ensina para a realidade desejável. Aquela realidade que a criança pode não conhecer, mas que está na sua mão contruir. Esta é uma das responsabilidades mais nobres dos educadores e professores.

Educar para a igualdade de género é ensinar que nos dias de hoje a gestão do castelo é conjunta e que a princesa não é bibelot. Ela é também secretária, vendedora, pintora, engenheira, médica, professora.... E se decidir ser apenas princesa é por opção, não por defeito.

A realidade ensina que, para os dois géneros, todas as liberdades se consubstanciam e viabilizam na independência económica. Que esta só é irrelevante enquanto a magia se mantiver. Mas toda a felicidade é eterna enquanto dura. E se a magia falha? Todos os contos de fala serão, então, lembrados como publicidade enganosa.

54. Não quero falar..., mas preciso que me escutem

(maio 2014)

A dimensão de como os tempos difíceis nos afetam vive-se não se relata. Cada uma experiência o seu sofrimento de forma particular. Mesmo quando a revolta é o sentimento dominante (pois ninguém sente merecer ser mais infeliz que os outros) esta manifesta-se de formas diversas. Ostensivamente, mascarada de estoicismo ou simplesmente em silêncio.

A primeira é catártica, quase nunca resolve, mas alivia. As outras duas escondem e remoem o sofrimento colocando a sua vida em suspensão até que as coisas melhorem. Na primeira a angústia muitas vezes manifesta-se por deslocamento transferindo para outras situações, pessoas ou objetos, comportamentos inadequados e quase sempre desequilibrados pela desproporção reativa. E daí as expressões que frequentemente usamos como: “a gota de água que transbordou o copo” ou o “rastilho que incendiou a pólvora”.

Mas quando a resposta à angústia é fingir que nada se passa e o silêncio a forma de (se) enganar, os efeitos psicológicos podem ser ainda mais perigosos, pois são geradores de autocomiseração. E sem interlocutor, sem um ouvido externo esta é

potencialmente depressiva. A dor sem partilha é uma dor que se autoalimenta na constatação dessa solidão, o que por vezes ainda magoa mais do que a impossibilidade de resolução do que afeta a pessoa. Às vezes este fingimento transforma-se quase numa “dupla personalidade”: em casa, junto daqueles que conhecem as razões da sua angústia, tira-se a máscara e mostra-se a revolta com todas as suas caras. Mas entre estranhos há um recato defensivo para não desnudar o que nos faz diferentes pois se compreensão é uma necessidade, a “pena” ofende.

Este ano fui testemunha de três situações que, a partir da mais recente, me suscitaram uma reflexão sobre se em tempos difíceis a escola está preparada para ouvir até os que não querem falar. Se enquanto estrutura com funções definidas para cada ator sabe encontrar um tempo, um espaço e interlocutores vocacionados para ouvir. Se percebe quando a prioridade é interpretar os silêncios daqueles que calam a angústia. Uma escola que saiba quanto se ganha quando se “perde algum tempo” a observar mais atentamente as pessoas que a constituem. Porque a escola são as pessoas. Quando podemos fazê-lo, compreendemos que afinal muitos sinais silenciosos são ensurdecadores e que só pela turbulência da nossa vida não o tínhamos conseguido perceber.

Eis os meus pretextos reflexivos:

1 - Esta semana conversei com um aluno de uma das minhas turmas acerca do seu comportamento inadequado com uma professora, a propósito do qual ele estava a ser alvo de um procedimento sancionatório. Disse-lhe que estava muito desiludida pois, até aí, considerava-o um aluno equilibrado, educado e interessado, mas pelo que me tinham contado colocava, agora, em causa o meu juízo. Perguntei afinal quem era ele. O aluno que desde o início do ano conhecia com uma postura escolar correta ou aquele aluno boçal capaz de protagonizar uma situação tão pouco edificante como aquela de que tinha tido conhecimento. O aluno olhou para mim e com voz tremula só foi capaz de dizer num suspiro. “Ó professora, a minha vida é tão complicada ...”. Ouvi o que me quis contar, disse o que podia dizer. E só pensei: “como se consegue esconder dos outros tanto desencanto, tanta tristeza?”

2 - Logo depois da interrupção da Páscoa, na sala de atendimento dos encarregados de educação e a propósito de uma situação disciplinar semelhante, uma angustiada mãe depois de ouvir atentamente os contornos do mau comportamento do

seu filho, referiu de forma envergonhada o que poderia ser considerado uma atenuante para tal comportamento: “Ele não diz nada, mas sinto que ele anda muito revoltado. Comigo, com o pai, com toda a gente. Sabe, ainda na Sexta-Feira Santa ficamos sem gás e só consegui dinheiro para comprar outra botija no fim da tarde de segunda-feira. Passamos todo o fim-de-semana a comer pão com fiambre, enquanto os amigos dele comiam cabrito e amêndoas.” Eu não conheço o aluno, mas senti que ele também precisava de muito mais do que a ajuda institucional que foi desde logo procurada pela sua diretora de turma. Ele precisava de ser ouvido, nem que fosse no seu silêncio de revolta. Talvez para perceber, nesse silêncio, que os seus pais também não têm culpa.

3 - O último caso impressionou-me muito. Foi há algumas semanas. Voltava para a escola do almoço quando vi uma das minhas alunas muito agitadas, tentando forçar o funcionário da portaria a facultar-lhe o número de telefone da sua Diretora de Turma. É uma aluna calma, muito calada e não percebi porque estava tão transtornada.

Chamei-a e perguntei-lhe qual era o problema, dizendo que a sua diretora de turma não viria da parte da tarde, mas, caso se justificasse, eu podia telefonar-lhe. Disse-me que não estava preparada para o teste de avaliação da disciplina, de que a diretora de turma era titular, no dia seguinte. Eu sorri e disse-lhe que não me parecia uma boa razão para telefonar. Melhor seria estar a usar o tempo a preparar-se.

Olhou para mim e disse-me baixinho: “é que a minha irmã morreu e ontem foi o enterro. Não pude estudar”. Assim. Fiquei sem palavras.

Perrenoud identifica o bom professor como aquele que sabe o que responder mesmo quando apanhado pela situação, quando é capaz de “tomar decisões no momento, sem grande ou nenhuma reflexão”. Não fui. A única coisa que me ouvi dizer foi: “E o que estás aqui a fazer? Porque não ficaste em casa?” Ela olhou para mim e toda a adrenalina reprimida se soltou: “então não sabe que nos cursos profissionais não se pode faltar?” - disse em tom anormalmente alto.

O absurdo da resposta mostrava que tudo o que aquela aluna precisava era de derrubar as barreiras psicológicas que reprimiam o choro que não repara, mas alivia o peso de um coração que já não consegue segurar a dor.

Fomos para um lugar recatado e ela falou da doença da sua irmã, de como isso tinha abalado a vida familiar, do vazio que sentia e que não sabia explicar. Cada palavra era um passo em frente para enfrentar a dor de uma realidade que ela tentava minorizar

repetindo várias vezes: “que era uma coisa que já esperavam há muito. Que sabiam que um dia ia acontecer...”. Ao verbalizar os seus sentimentos ela ia percebendo que era mentira. Que, no fundo ela esperava que nunca acontecesse....

Chorou. Falou e eu quase só ouvi. No fim pediu-me para usar o lavatório da casa de banho das professoras para lavar a cara. Queria ir para a aula e pediu-me que não contasse a ninguém. “Porquê? Todos vão perceber que estás triste”, perguntei. Ela olhou para mim e disse: “Nunca ninguém reparou.”

E eu percebi que ela tinha razão. Será porque ela disfarça muito bem ou porque todos andamos distraídos?

55. A motivação extingue-se por falta de uso

(maio 2014)

No fim da semana passada a imprensa fez eco de um estudo levado a cabo pela Universidade do Minho que conclui que dois terços dos professores estão desmotivados. Pela significativa abrangência do universo em análise esta conclusão deveria ter merecido mais do que uma referência de apontamento na comunicação social e sobretudo deveria ter motivado um agendamento reflexivo nas escolas. É importante que a escola se questione se o ensino se está a transformar apenas num modo de vida. É que ele deve ser uma forma de mudar vidas. Quando funciona, muda a vida dos alunos e dos professores. Para melhor.

É preocupante que estes professores a poder escolher, preferissem abandonar precocemente o ensino, rescindir o seu contrato profissional ou simplesmente mudar de profissão. Numa adaptação particular das palavras de Miguel Santos Guerra sobre ser professor poderíamos afirmar que “um professor desmotivado é como um atirador de facas com a doença de Parkinson”. É potencialmente nefasto para o ensino, mas é sobretudo potencialmente autodestrutivo. Fazer por obrigação pode ser eficiente, mas quase nunca é eficaz. A eficácia exige implicação, exige compromisso pessoal com o que fazemos, porque o que fazemos é parte de nós. Quando fazemos com gosto o que gostamos de fazer.

A mestria de todas as profissões está no que cada um põe de si no que faz, como transforma o que aprendeu num saber compósito que combina a sua visão do mundo, a sua experiência, a sua maneira particular de se relacionar com os outros e a forma

como articula esse saber com os problemas que precisa resolver. É isto que distingue um médico de um “bom médico”, um arquiteto de um “bom arquiteto” e o mesmo acontece com todos os outros profissionais. Esta demarcação é flagrante quando falamos de um professor. Porque não é o domínio do conhecimento específico que faz dele um “bom professor”. É a forma como ele se torna relevante no crescimento, psicocognitivo, socio-afetivo e acadêmico do aluno. Em todas as profissões a neutralidade funcionária do que se faz tira brilho, tira encanto à obra produzida. Está feito, mas não está nos limites do que poderia ser alcançado. Isso só é possível quando estamos apaixonados pelo que fazemos. Quando o que orienta a nossa ação não é apenas o cumprimento substantivo da tarefa, mas uma implicação para que ela se aproxime da perfeição e transforme numa bela obra.

As raízes da profissão docente estão na Grécia, não estão em Esparta. Os Espartanos defendiam que até o belo tinha que ser útil. A beleza do que se produzia era um fator acessório. Os gregos, no entanto, afirmavam que até o útil deveria ser belo. Porque a beleza do que fazemos é essencial. Para produzir o belo é preciso muito mais do que fazê-lo por dever. É preciso estar motivado para o fazer.

Félix Rodríguez de la Fuente que durante a década de 70 produziu, entre outros, um cativante documentário sobre a vida animal na RTVE chamado “El Hombre e la Tierra”, estudou medicina e através de uma especialização tonou-se dentista, mas na verdade o que apaixonava era o estudo da vida animal. Numa entrevista excepcional confessou que cada dia que passava no seu consultório era um dia a mais de negação de que a sua desmotivação profissional não o deixava fazer melhor. Então um dia deixou para trás o seu consultório e resolveu fazer aquilo que o motivava continuamente. Nessa entrevista concluiu que o mundo perdeu um mau dentista, mas ganhou um dedicado e apaixonado estudioso e sobretudo um formidável divulgador da vida animal. Ainda hoje o mundo recorda os seus inovadores e excecionais programas e a forma pedagógica com que deixou em todos nós a semente de querer conhecer mais. Porque amava o que fazia conseguia seduzir os outros a partilhar essa paixão.

Amar para sempre é difícil porque para sempre é muito tempo.... O tempo desgasta e a sua erosão deve ser compensada com imaginação. Vinícius de Moraes dizia que: “todo o amor é eterno..... enquanto dura”. Para durar é preciso ser resistente,

mais, é preciso ser resiliente, triunfador em todas as ameaças de falsificabilidade. Amar é também continuar a gostar não só pelo, não só porque, mas apesar.

Como diria Kuhn não deve ser uma ou outra anomalia que nos deve desmotivar, embora seja claro que a sua acumulação provoca a crise. E são muitas as razões que explicam a desmotivação dos professores. São imensas as frustrações acumuladas e as faltas de reconhecimento recorrentes, mas incomensuráveis as razões que os devem levar a procurar uma saída para conseguir (re)alimentar a sua motivação.

É difícil. É mesmo muito difícil. Mas quando se começa a desistir todos os dias um bocadinho o caminho para reencontrar a motivação perdida é progressivamente mais custoso. É fundamental parar para reciclar fraquezas e inventar soluções pois o risco de que a desmotivação se transforme numa viagem de sentido único é exponencial e a perda irreversível.

A notícia e as conclusões do referido estudo devem merecer um espaço e um tempo de reflexividade de todos os professores porque os problemas enfrentam-se e fugir deles só adia o confronto, atrasa a intervenção e mata por omissão. Cada dia que passa os problemas ganham peso e as soluções perdem oportunidade.

Cada dia que passa sem reflexão é um dia a mais sem chama. É preciso encontrar formas de lembrar o que nos trouxe para o ensino. (Re)inventar novas formas de permanecer. Inteiros. Comprometidos, implicados. FELIZES.

56. A destruição de um sonho ou a revolta do mensageiro

(junho 2014)

Sebastião da Gama diz-nos no seu belíssimo poema: “Pelo sonho é que vamos..... Chegamos? Não chegamos? – Partimos. Vamos. Somos”

Eu vejo o sonho como uma idealização do possível e não como um projeto ideal do impossível. Pelo sonho ganhamos coragem para ser. Sem o sonho somos apenas uma pequena parte do que poderíamos ser, ou seja, não somos inteiros.

No ano letivo que agora termina tive (tenho!) uma aluna que tem um sonho. Um sonho que não é grande, mas para ela é um grande sonho: ser veterinária. No rosto e nas palavras são evidentes o seu entusiasmo e paixão quando fala desse sonho.

Às vezes a vida é justa. Dá-nos os trunfos e cabe a nós jogá-los. Então a forma como ganhamos ou perdemos o jogo da vida depende do nosso mérito. Outras vezes, demasiadas vezes, a vida não é justa e todas as cartas que nos dá são apenas cartas. E é difícil jogar assim, principalmente num mundo onde muita gente faz batota.

Esta simpática e sonhadora adolescente nasceu com menos trunfos do que merece. Tem um problema degenerativo na visão. Irremediável. Tem sido doloroso testemunhar como ela vai perdendo acuidade visual progressivamente. Tem tido apoio para aprender Braille embora ela demonstre alguma rejeição nesta aprendizagem, pois para uma adolescente é muito difícil aceitar o “nunca mais” e o “para sempre” e é isso que as aulas de Braille significam para ela.

Tudo se tem, também progressivamente, tornado mais difícil para ela e para os professores. Nas disciplinas de caráter experimental a parte prática é agora, para esta aluna, potencialmente perigosa. Mas ela insiste que quer participar. E os professores angustiados por não lhe poder proporcionar esta forma de aprendizagem vão inventando outras formas de participação que apenas mascaram o que ela não quer entender.

As disciplinas teóricas também estão a ser afetadas. Ela precisa de uma potente lente de aumento (que se recusa a usar na aula) para, por exemplo, fazer os exercícios na aula de matemática. Os professores dão-lhe todos os materiais e documentos de estudo em letra maximizada, mas tudo isto são diferenças que lhe custam aceitar. E sofre. E todos sofremos com ela. No entanto estes são “apenas” obstáculos logísticos que enfrenta todos os dias.

Ela tem outros muito mais intransponíveis que vão tornar o seu sonho muito difícil de concretizar. Porque muitas vezes, demasiadas vezes, o sistema educativo não estimula o sonho, mata-o com a realidade dos números. Porque as cotas, as notas de ingresso, os números da conta bancária dos encarregados de educação, os números do conveniente para o mercado de trabalho é que definem o tamanho do que o sonho de cada aluno.

E também porque qualquer ato clínico tem na observação do paciente a excelência do diagnóstico e não poder ver é efetivamente um obstáculo. Talvez intransponível. Foi considerado que é preciso dizê-lo à aluna. Os seus pais não conseguem. Ela fala do seu

sonho com uma intensidade e um calor que os magoa e eles, rendidos, calam a sua intenção de fazer regressar a filha ao possível.

Então e se fossem os professores a dizer-lhe “com jeitinho” que ela não vai conseguir? Num Conselho de Turma falamos sobre isso. Todos concordaram que seria bom para a aluna. Todos assumiram que não tinham coragem.

Esta semana a professora de matemática, que lhe dá apoio pedagógico individual, falava-me da sua angústia quando vê os seus números disformes que saltam as linhas tornando as equações quase impercetíveis. A professora pede-lhe para usar a lente. Uma espécie de pirâmide de vidro um pouco intimidante, mas que lhe foi recomendada pelo médico. Mas que ela teima em não usar. Porque para ela é a parede de vidro que a separa do seu sonho.

Penso naqueles pobres de espírito que reduzem o papel do professor ao de técnico de ensino. Que apenas transmite conhecimentos além do cumprimento das tarefas burocráticas. Estes nunca perceberão que um professor é incomensuravelmente mais do que isso.

O professor é também um mensageiro, um arauto de uma mensagem: “acorda o teu sonho e luta por ele”. Quando o aluno não tem um porque a vida o fez amorfo, complacente com a inércia social que os seus contextos parecem determinar, cabe ao professor mostrar a imprescindibilidade do sonho. Como um caminho para contextos melhores. Aqui o professor assume-se como co construtor de caminhos, como um facilitador de sonhos.

Mas como ser um professor ser mensageiro da morte anunciada de um sonho? Como se mata a ambição legítima de que esse sonho seja o seu projeto de vida? Como se substitui o projeto de vida que alimenta desde criança quando o sistema educativo tem quase nada para dar em troca?

57. Porque a aprendizagem é um bumerangue

(junho 2014)

Perguntei a um dos meus alunos o que se passou este ano letivo para ele nunca atingir o nível que lhe conheci no ano anterior. Respondeu-me: “Sabe, estou naquela

fase: não sei se vou, não sei se fico... Não sei o que realmente quero para mim nesta vida..."

Armada da "grande sabedoria" dos lugares comuns eu retorqui: "e enquanto pensas, perdes um ano importante da tua vida..." Ele olhou para mim como se fosse o professor e disse-me com algum paternalismo: "perco ou ganho?"

Sorri e pensei que se a conversa estivesse a ser avaliada ele teria a melhor nota pela argúcia do contra-argumento retórico. Às vezes é preciso perder para ganhar. Pelo menos também sinto que há alturas na vida em que é preciso acreditar nisso.

Não sei quais as suas razões, mas respeito a dúvida que põe em suspensão as nossas decisões. A dúvida que tem um carácter provisório e que permite explorar deliberativamente outros percursos que a nossa mente deve percorrer. Sempre fui adepta de que se alguma coisa tem que ser feita que seja agora e que adiar um problema nunca deve ser o plano B. Mas serão as duas posições incompatíveis? Decidir apenas porque não suportamos a angústia da dúvida que precede a decisão pode ser afinal uma forma de criar um novo problema.

No seu caso talvez seja o constrangimento de um sistema educativo que exige que o aluno escolha o seu percurso académico demasiado cedo, sobretudo se pesarmos que as opções estão muito espartilhadas e a transitoriedade entre cursos muito, muito complicada. Talvez seja uma razão mais prosaica ou até mais profunda. Mas ele percebeu que na vida há situações dilemáticas que enfrentamos e que são resolvidas de uma forma demasiado rápida para o que está em causa. Que só o fazemos porque confundimos decisão com resolução. Perceber isto é uma forma muito assertiva de assumir o seu processo de crescimento. Ia escrever uma forma adulta, mas compreendi que ser adulto não garante esta sobriedade de pensamento.

Parar para pensar pode ser, efetivamente, perder tempo, mas ganhar a vida.

Procurar o seu caminho com calma, querer perceber noutros atalhos uma forma de implicação que a rota que escolheu não lhe oferece é, efetivamente, uma forma de ganhar um futuro onde o trabalho não seja apenas uma forma de custear a vida. Creio que ele procura uma resposta para uma vida preenchida por um trabalho que lhe dará prazer. E isso é um ótimo projeto de vida.

Há dias em que os alunos nos ensinam e esses são tão gratificantes como aqueles em que ensinamos e sentimos que co construímos aprendizagem.

58. O bom senso não tem idade

(junho 2014)

No final da semana passada os alunos das minhas turmas de filosofia terminaram o seu percurso de aprendizagem na disciplina, no presente ano letivo, com a apresentação e defesa de um trabalho de pesquisa sobre um tema-problema da sociedade contemporânea. O trabalho era feito por grupos de 3 alunos.

Um dos temas escolhidos por um dos grupos foi o racismo. Este trabalho muito interessante e sobretudo extremamente interpelante mostrava que o racismo não tem cor. Em todas as raças existem pessoas que olham para outras de raça diferente como inferiores. Todos os que são diferentes são “bárbaros”. O preconceito não tem dono nem alvo exclusivo, mas tem uma génese indesmentível: nasce de uma educação socializante incompetente e cresce alimentado pela alienação tóxica provocada pela convicção de que há seres humanos de primeira e os outros. E não devemos escamotear que ele existe entre nós. Nas famílias, nas ruas e também nas escolas. Aqui deve ser visto como um inimigo. O único pré-conceito aceitável numa escola é que não se admitem preconceitos. Identificado, ele deve ser discutido, desconstruído e sobretudo desmascarado como um vírus mortal numa sociedade saudável.

Do referido grupo fazia uma aluna negra. Depois da apresentação e no período de debate, uma colega na assistência perguntou-lhe se ela alguma vez tinha sido alvo de algum tipo de discriminação que a tivesse marcado. Ela respirou fundo e com voz lenta contou que quando andava na escola básica havia um grupo de alunos mais novos que sempre que passavam por ela diziam: “sai da frente ó preta!”. “Um dia, acrescentou, quando eu descia as escadas de um dos corredores um dos rapazes repetiu pela milionésima vez o insulto. Como vi que estava sozinho e farta dos insultos dei-lhe um estalo.”

Continuou contando que o seu ato irrefletido foi comunicado pelo encarregado de educação do referido aluno à direção da escola que frequentava e valeu-lhe um processo disciplinar. Não contente com o processo instaurado, o pai do aluno um dia, no fim das aulas, esperou-a no portão da escola e ameaçou-a caso voltasse a repetir “a graça”.

Aqui a aluna parou o seu relato. Então um colega perguntou: “Mas ele fez-te algum mal?”. Ela assentiu suavemente com a cabeça e disse “O pior mal de todos, nunca me

pediu desculpa pelo facto de o filho sempre que me via me chamar preta com desprezo. Como se isso não tivesse importância. Como se eu não tivesse importância”. “Na escola disseram-me que eu era mais velha e por isso devia ter mais juízo, mas nem o pai nem a escola disseram àquele miúdo que me devia pedir desculpa. Porque eu tenho um nome como qualquer outra pessoa e também posso andar por onde quero como ele, concluiu com uma lágrima indiscreta a correr-lhe no rosto.”

Houve um momento pesado de solidariedade pela colega depois transformado em indignação. Sentada no fundo da sala, perguntei: “Imaginem que estavam na comissão de disciplina da referida escola. Como analisariam esta situação? Como penalizavam ambas as atitudes?”

Informalmente os alunos viraram-se em grupos e refletiram. Passado algum tempo um dos elementos de um dos grupos sentenciou: “nós colocávamos os dois a trabalhar num projeto conjunto!”. O grupo que estava no lado oposto da sala entusiasmado pela coincidência da posição quase gritou: “Nós também e até já tínhamos pensado num projeto: um trabalho de pesquisa e apresentação sobre o racismo e as suas consequências sociais”.

Sorri e pensei: tanto normativo, tanto articulado para regular (supostamente...) e sancionar os comportamentos e atitudes dos alunos quando tudo o que é necessário é bom senso.

Até os alunos quando refletem sobre as anomias comportamentais que põe em causa os direitos humanos, a harmonia e a convivência social sabem que a virtude está no diálogo.

59. O fator clima de escola

(junho 2014)

Quando se trabalha numa grande organização a identidade profissional de cada um passa pela sua competência, mas passa também e, não com menos importância, pela sua capacidade de integrar positivamente uma equipa. Os laços que unem estas equipas de trabalho chamam-se “sentimento de nós”. Uma espécie de corrente de cumplicidade que segundo Kurt Lewi transforma uma amálgama de personalidades num grupo.

A escola enquanto organização é um microcosmo social cuja qualidade depende muito do trabalho colaborativo das suas equipas. Nela interagem todos os conflitos que cada um transporta dentro de si e os conflitos inerentes à própria dinâmica da escola.

Todos os organismos vivos precisam de um habitat natural oxigenado por um clima adequado ao seu desenvolvimento e reprodução. A homeostasia que testemunha a saúde de um organismo é o equilíbrio conquistado na combinação de fatores endógenos e fatores exógenos. A assertividade com que se consegue esse equilíbrio é determinante. Nota-se no brilho, na cor, na beleza, no ritmo com que a vida transparece desse organismo.

Enquanto organismo vivo, a escola é um horizonte de vida social onde se desenrolam vários cenários de relação interpessoal. Tardif fala em cenários de rutura de equilíbrio, de exacerbação das contradições sociais e da naturalização cristalizada da resistência à mudança.

O primeiro é despoletado por sucessivas reformas e alterações do sistema educativo que ao invés de melhoria só provocam perturbação. Porque são implementadas sem preparação. Porque são definidas, mas não compreendidas. Porque são impostas e não discutidas. O segundo é a afirmação dos professores como pessoas. Pessoas que transportam as suas circunstâncias como uma *“petite vagage”* que se assume como uma segunda pele. E não se pode deixar a *“mochila”* da vida à porta da escola.

Cada professor combina em si uma multiplicidade de fatores que determinam a sua personalidade. A sua conceção do mundo, a sua visão ideológica do ensino, a forma como sente (ou não sente) a profissão, a forma como sente (ou não sente) reconhecida a sua ação pedagógica, são apenas gotas no oceano de componentes que os tornam únicos. Muitos professores numa escola (ou *“pior”*, agrupamento) são muitas gotas, muitos oceanos de conhecimento, sentimentos e emoções e a sua gestão muito complexa.

O terceiro cenário ilustra um mecanismo de defesa profissional que perante a ameaça suscitada pelo primeiro e segundo cenários, prefere o conforto do *“status quo”*. A resistência à mudança surge como a procura de um território de conforto perante as alterações que não se dominam, não se controlam e sobretudo não se compreendem. Mudar exige perceber, exige compromisso com todo o processo: preparação,

implementação, consistência, avaliação e sobretudo persistência até à internalização da mudança.

Estes três cenários, mesmo coexistindo, numa escola não são necessariamente inibidores de uma dinâmica de ação e de melhoria. Para que não sejam é fundamentam que quando se manifestam não cristalizem. Que sejam desconstruídos pelo diálogo e reconstruídos noutros também por ele. Só assim a escola cresce. Só assim o clima da escola é respirável.

A alegria, o sorriso, a disponibilidade, a empatia, a calma, são instrumentos pedagógicos de valor acrescentado. Tudo o que um professor faz resulta melhor quando os possui para distribuir. E grande parte destes recursos recarregam-se todos os dias no clima colaborativo e dialogante da escola onde trabalha. Quando este não é saudável, o professor torna-se pálido de alegria e anémico de empatia. Sobrevive na escola, mas é *zombie* nos seus corredores. Às vezes só renasce na sala de aula inventando por necessidade e convicção a alegria e o sorriso que o clima de escola lhe nega.

Todos os projetos de intervenção com que um candidato a diretor materializa a sua ambição de liderança, todos os planos de coordenação de uma qualquer liderança pedagógica intermédia deveriam colocar nas suas prioridades de ação promover e praticar uma cultura de purificação do clima de escola.

Estamos no fim do ano letivo. O meu desejo para o próximo ano letivo para todos os meus colegas é que ao percorrer os corredores da sua escola, respirem fundo e a sintam como um local onde estão bem. Como um local onde querem renovar e se renovar com alegria no próximo setembro.

Que ao olhar para os corredores e as salas agora vazios, sintam uma cumplicidade nostálgica de intervalo e que tenham a certeza que depois de concluído todo o trabalho burocrático de fim de ano letivo e esgotadas as reconfortantes e merecidas férias, sintam que têm “a sua escola” à espera como um local de reencontro, como um local de partilha e cumplicidade e não apenas como um local de trabalho.

60. E a ameaça e a ansiedade tornaram-se um ritual anual

(julho 2014)

O final do ano letivo transporta sempre consigo os rituais de fim de ciclo que balizam a ação pedagógica do professor, lhe permitem refletir sobre o trabalho realizado

e preparar o arranque do novo ano antes das merecidas férias. No entanto o trabalho do professor burocratizou-se de tal forma que atualmente este termina um ano de exaustiva dedicação perdido num mar de papéis, processos e *dossiers*.

Sobrecarregados com inventários, relatórios e matrículas os professores vão esgotando as reservas de energia que o exigente trabalho letivo e organizacional ainda não tinha levado.

Conheço estes rituais há mais de trinta anos. Com o tempo tornaram-se mais burocráticos e o espaço para o balanço reflexivo naturalizou-se numa qualquer “proforma” que se materializa num relatório a entregar como obrigação administrativa e não como uma evidência de que é revistando o que fizemos que se dá um passo em frente para o próximo ano fazer melhor. As reuniões previstas de fim de ano são, elas próprias, um ritual de comissão liquidatária de ano e não a ponte para o que já desenhamos na intencionalidade de um ano com mais qualidade.

Nos últimos tempos a estes rituais antigos juntaram-se outros rituais mais nefastos. São rituais filhos da crise (económica, financeira, demográfica, de priorização de valores...).

São rituais de ansiedade e medo. Nos olhos dos professores, sobretudo dos que se encontram nos números mais baixos das listas graduadas dos seus grupos de recrutamento, o cansaço é substituído pela intranquilidade e a notícia de cada turma, que não ainda não se “fechou” por falta do número de alunos exigido, corre entre os professores como uma ameaça silenciosa que assusta e magoa. O *horário zero* transformou-se na epidemia de fim de ano que afeta professores de qualquer idade.

São colegas que conhecemos há muitos anos que com lágrimas nos olhos nos confessam como receiam não ter horário na sua escola. A bolsa de mobilidade surge como uma ameaça e transforma o seu início de férias num tempo de tristeza e ansiedade. Muitos adiam ou desmarcam as férias planeadas num qualquer local onde pensavam descansar depois de um ano de trabalho extenuante. Estes são os que sofrem mais, pois a notícia não era esperada. Julgavam-se a salvo. Mas esta é a característica mais dolorosa do novo ritual: ninguém está a salvo.

Uma visão economicista do trabalho docente apenas vê os professores como “recursos humanos” que só são úteis numa relação de oferta e procura. Uma visão humanista que vê o ensino como forma de reconstrução do aluno numa socialização

multidimensional (cultural, científica, técnica, profissional, ética, cívica...) sabe que esta não se esgota na sala de aula e que a escola precisa de professores que preencham projetos que respondam a tal exigência. Ver os professores como “1100 minutos de mão-de-obra semanal” tornou essa missão uma irrelevância. E a escola perde o seu valor acrescentado na educação/formação de qualidade e transforma-se numa caixa (cada vez mais negra) que funciona numa lógica binária: *input/output* cuja qualidade “técnica” é supostamente aferida por exames nacionais e um *ranking* medidor.

Assim a escola só precisa de “quem faz falta” para preencher horários. E todos os anos os professores desesperam enquanto esperam pelas matrículas. Para ver se “fazem falta” ou se recebem ordem de partida. E o tempo de férias desejado transforma-se num tempo de ansiedade e temor.

Eu tenho sorte. Não me sinto ameaçada (para já...) Mas deixo aqui a minha solidariedade pelos que vivem nestes momentos os rituais do medo. Sei que quem fala “de fora” pode dar-se ao luxo de ser “filósofo”. Mas, mesmo assim, arrisco um conselho: não cedam à tristeza ou à revolta. Assumam a mudança que não procuraram (e acham que não merecem...) como um novo desafio, como uma oportunidade de aprender com outras pessoas e outras escolas. E “vinguem-se” do vosso desalento conseguindo regressar para o novo ano letivo com o firme propósito de ser felizes. BOAS FÉRIAS.

61. De roda em roda

(agosto 2014)

Procurei na rádio uma estação a gosto que amenizasse a viagem. Parei num programa de “discos pedidos”. No lado de lá alguém pedia um disco para dedicar à sua “irmã da roda” que já não via há muito tempo e de quem sentia muitas saudades.

Já não ouvia esta expressão conotativa há muitos anos. Mais de quarenta, calculo. A primeira vez que a ouvi foi numa venda de peixe perto da casa onde vivi a minha infância. Na altura perguntei à minha mãe o seu significado e ela mais do que explicar, mostrou-me.

Antes de voltarmos a casa subimos a rua Antero de Quental e paramos no passeio em frente a um casarão austero, com um enorme portão de batente robusto ao centro. “A esta casa o povo chamava a “Casa da Roda” apresentou a minha mãe. E continuou explicando: na parede ao lado do portão central, à altura da cintura, uma pequena porta

escondia um prato giratório (a *roda*) onde na calada da noite mães desesperadas pela vergonha de um filho que seria marginalizado socialmente ou pela angústia de não saber como alimentar mais uma boca num lar onde faltava quase tudo, colocavam os seus filhos recém- nascidos na certeza de que as freiras do outro lado da “roda” os recolhiam sem perguntas, sem recriminações.”

Mesmo passados tantos anos consigo lembrar como a história me provocou sentimentos ambivalentes: uma tristeza imensa misturada com alguma solidariedade (mais fácil quando se é adolescente, mais difícil depois de ser mãe, pois nenhuma razão para abandonar um filho parece sobrepor-se ao amor e à proteção que lhe devemos) mas sobretudo uma forte revolta por viver num país que, por hipocrisia ou incompetência, não garantia àquelas mães a possibilidade de ver os seus filhos crescer e às crianças o direito ao amor de uma família.

Aquela “*roda*” era mais do que um mecanismo, era uma fronteira onde o amor se despedia e a dor nascia pois acredito que aquelas mães nunca mais tivessem um dia na sua vida onde a lembrança do que tinham deixado por trás daquela porta, não trouxesse uma dor lancinante e a angústia da perda.

Na altura a demografia não era um problema, o problema era como ela se escapava entre as malhas do tecido social. Na fuga à pobreza, na emigração. As crianças nasciam o país é que não as merecia. E elas perdiam-se ou numa vida sem perspectivas ou noutros países e noutras culturas. O problema era a “roda”. A “roda” institucional que mascarava infâncias e a “roda da vida” que maltratava a esperança num futuro melhor, mesmo para as famílias que ousavam criar os seus filhos.

Quarenta anos depois a vida mudou. A mentalidade mudou, as condições sociais prometem (prometiam...) mudanças. Hoje parece consensual que as crianças, como tem mostrado o excecional Papa Francisco, independentemente do que as trouxe a este mundo são o melhor da vida e devem ser assumidas como responsabilidade de todos. A liberdade cívica e profissional da mulher, o seu novo estatuto e papel social fizeram com que a “*roda*” institucional se tornasse anacrónica, mas a “*roda da vida*” não foi vencida. A ameaça que esta representa para as famílias que querem ter filhos não foi valorizada e hoje trucidada todas as expectativas dos jovens casais. Ter filhos é, também hoje, um ato heroico.

O país queixa-se da sua demografia que definha, mas não protege a coragem de quem quer aceitar o desafio de ter um filho. A ameaça é real. O velho Portugal está a ficar um Portugal velho.

Nas cidades, o barulho de grupos de crianças que brincam é cada vez uma imagem de infantário, uma criança por família é já uma espécie de serviços mínimos que as finanças domésticas ainda permitem. Para muitas famílias as crianças são projetos virtuais adiados, cuja materialização depende das voltas da “roda da sorte” da economia nacional e familiar. Nas aldeias, sobretudo nas aldeias, as crianças são, para muitos habitantes recordações nostálgicas da sua infância e as “rodas de mãos dadas”, as cirandas infantis, uma brincadeira que não tem herdeiros.

Há quem diga que a invenção da roda marcou a fronteira para o Homem moderno. Em Portugal talvez seja a altura de reinventá-la (nas suas várias aceções) num “material” amigo do Homem. É preciso recuperá-la como uma forma de percorrer caminhos e vencer as pedras que vão surgindo. Como um meio para alcançar um horizonte de possibilidades. Para que as crianças nasçam e cresçam num país onde tudo “corre sobre rodas”. E a “roda da vida” se transforme numa vida que roda...Sempre para melhor. Então a demografia já não será uma ameaça, mas uma promessa.

62. Areias na engrenagem

(agosto 2014)

Uma das minhas leituras de férias situa o leitor na Itália do pós-Segunda Guerra Mundial. O livro leva-nos numa viagem interior de diferentes personagens que procuram nas recordações do período anterior à guerra as referências, as âncoras que lhes possibilitem reconstruir a sua vida a partir dos estilhaços provocados pela crueldade do conflito. Uma lembrança afetiva, uma recordação emotivamente positiva que una esses “despojos de vida perdida” na certeza que as cicatrizes permanecerão, mas na esperança de que a unidade emocional conseguida reestruture a sua existência e dê lugar a uma nova vida.

Uma das personagens mais significativas do livro é o jovem Alessandro que a guerra promoveu a *partigiani*, um elemento da resistência ao regime de Mussolini. Curiosamente Alessandro acredita que encontrou o movimento da resistência devido ao seu desinteresse na aula de matemática que o levou a ler, por baixo da carteira, um

dos panfletos políticos que um seu colega tinha furtado na tipografia clandestina do seu pai e que falava de justiça e liberdade. Apanhado em flagrante pelas Brigadas Negras e depois de um episódio assustador encontrou na clandestinidade uma forma para sobreviver.

Depois de terminada a guerra Alexandro procura reconstruir a sua identidade e revisita o seu último ano na escola: a cena terrífica que se desenrolou no ginásio, uma cave sinistra onde, segundo se dizia, já teria havido torturas e execuções e onde jovens quase da sua idade mostravam a vaidade nas suas fardas negras humilhando os estudantes sob a ameaça das armas. Lembra-se como sentiu a metralhadora encostada no seu tórax e como, curiosamente, não sentiu medo como se a hipótese de ser morto fosse demasiado incrível para que a levasse a sério. A par desta recordação quase trágica, a suspeita, que guardava para si, de que a denúncia teria partido de uma colega da turma, filha de um comandante das Brigadas Negras não eram recordações edificantes.

Alessandro não lembrava a escola como um bom período da sua vida não só pelo que atrás referi, mas também por um estigma que guardava no baú das más recordações. Não era um bom aluno. Calado, tímido, estava colocado nas últimas carteiras pois era o mais alto e sobretudo.... repetente. De pensamento lento e raciocínio muito concreto ainda sente o olhar de desprezo com que a professora de matemática, não o perdendo de vista, exclamava: **repetentes são areias na engrenagem!**

Chegada aqui na minha leitura, parei e trouxe o meu pensamento de 1945 para os nossos dias. Tantos anos passados e a conclusão persiste: a História ensina tudo, o Homem é que não sabe aprender com ela. As más recordações da escola de Alessandro derivam da perda (ontem como hoje) de valores fundamentais, a saber:

- **A escola como lugar seguro:** a escola enquanto “catedral” do conhecimento deveria ser local “sagrado”, onde toda a comunidade que a compõe se sente protegida, segura. Porque ela guarda pessoas, pensamentos, conhecimento. Ela é um manancial de soluções não um berço de problemas. É geradora de ideias, não gera ideologias.

Hoje como ontem, as escolas da ONU em Gaza, foram transformadas em túmulos porque os Homens não sabem respeitar as escolas e tudo o que significam. Uma escola

manchada pelo sangue de inocentes é a profanação do seu valor civilizacional. É um crime contra o Humanismo e uma afronta à Humanidade.

- **A escola que rejeita a diferença.** A prática pedagógica concretiza a visão do ensino de um professor. De uma forma ostensiva (mais fácil nos anos 40 do século passado, mais difícil hoje onde a hipocrisia do diplomaticamente correto por vezes esconde a ideia que está por detrás do gesto) ou de uma forma camuflada, a escola suspira pelos alunos que se encaixam no mecanismo do ensino/ aprendizagem, que se enformam numa planificação híbrida. Alunos que trabalham e não dão trabalho. Estes são os alunos desejados.

Os “alunos-areias” são alunos que destabilizam os planos, que põem em perigo o cumprimento dos programas, que significam riscos para a engrenagem do sistema e dos seus amigos (dele) rankings.

Tantos anos depois da visão derrotista da professora de matemática de Alessandro ainda é importante discutir se a eficiência e a eficácia de uma escola têm uma relação restrita de causalidade na existência de “alunos-areias na engrenagem” ou na própria engrenagem.

Hoje sabemos que para subir e progredir distâncias a roldana não é a única solução. Para “subir” melhor, mais rapidamente adequamos a solução ao problema. Com conhecimento. Com imaginação. A receita adequa-se à escola.

É fundamental que a escola seja, também para alunos com dificuldades de aprendizagem, uma boa recordação. Os bons alunos lembram a escola como o local onde desabrocharam. Os alunos como o Alexandro têm o direito a lembrá-la como um local de entreajuda, um local onde foi potencializado o pouco com que entraram, sentindo que de lá saíram mais ricos, mais capazes, mais sabedores.

É determinante para a sua integração e plenitude social que a Escola seja, também para estes alunos, a âncora de autoestima e de identidade que Alexandro não encontrou.

63. De que cor é a tua esperança?

(agosto 2014)

Levantei os olhos do livro e percorri o areal com o olhar. Ao meu lado, à distância de duas toalhas, um garoto de 6-7 anos olhava para o céu fixamente. Segui o seu olhar procurando o motivo que detinha a sua atenção. Nada. Olhava o céu simplesmente.

“Mãe” – perguntou à senhora que, ao seu lado deitada, lia uma revista - “sabes porque o céu é tão azul?”

“Não” – respondeu a mãe distraidamente. “Tu sabes?” - perguntou, talvez porque habituada a um filho opinativo, talvez para interromper, desde logo, uma daquelas intermináveis sequelas de “porquês” com que algumas crianças caracterizam o seu potencial de curiosidade.

“Porque a esperança é azul. E o céu é um mar de esperança.”

A mãe abandonou, por instantes, a leitura da revista e negou: “não, a esperança é verde. Até se diz: verde como a esperança.”

A criança lançou um olhar de desafio à sua mãe e disse perentoriamente: “Não, para mim, a esperança é azul. E não me interessa o que outros dizem!” E acrescentou como que fechando a discussão: “e o céu está cheio de esperança!”.

Virou-se na toalha e o seu olhar cruzou o meu. Com aquele à vontade que só uma criança tem e a intromissão na privacidade que só a praia permite, perguntou-me: “não acha?”.

Sorri respondendo: “Concordo contigo. A ter uma cor a esperança, para mim, é muito mais azul do que verde...E a ser um mar de qualquer coisa, que o céu seja um mar de esperança é uma ideia de que gosto muito.”

“Vês?” - disse dirigindo-se, de novo, à mãe. “Esta senhora concorda comigo!” A mãe sorriu-me agradecendo a gota de autoestima que acrescentei ao garoto que, no entanto, me parecia muito “senhor de si” e nada carente de aprovação.

Voltei ao meu livro. Mas antes de reiniciar a leitura, pensei que se tivesse de escolher uma cor para a esperança ela não seria azul, nem verde, mas de todas as cores do arco-íris e morava dentro do tal pote que dizem estar no seu fim. Sim, definitivamente, seria muito profícuo saber que em vez de ouro o pote tem esperança e mais reconfortante pensar que ela está viva e não ganhando mofo no fundo da caixa de Pandora.....

64. A inesquecível professora Carolina

(agosto 2014)

Eu não gosto de praia. A praia não é a “minha praia”. Assim, quando aceito submeter a minha vontade à vontade da família, vou sempre protegida por um livro ou pelos jornais diários. Por vezes passeio à beira-mar. Nesse dia sentei-me numa rocha perto da arrebentação a olhar os corajosos que se banhavam nas frias águas do mar. Passado algum tempo uma garota que segurava umas toalhas de praia sentou-se, literalmente, ao meu lado. Quase encostada a mim, não parecia à vontade.

- “Queres que te segure nas tolhas para que possas ir ao mar?” - perguntei. Aproximou-se ainda mais um pouco, virou-se e respondeu: “Não, obrigado. Eu só estou a segurar as toalhas para os meus irmãos porque não vou tomar banho.” Baixando um pouco a voz, confidenciou-me: “eu tenho medo do mar.” E acrescentou, um pouco envergonhada: “eu até tenho medo das algas...”

- “Então está bem.” - disse eu distraidamente. A miúda olhou para mim um pouco admirada e disse: “e não diz mais nada? As pessoas normalmente ou riem-se do meu medo, principalmente do medo das algas, ou tentam convencer-me de que é burrice ter estes medos...”

A espuma das ondas, coberta de algas verdes e castanhas ameaçava, agora, chegar perto da nossa rocha e eu sentia que ela se retraía. “Não” - respondi e acrescentei: “eu respeito muito os medos de cada um. Todas as pessoas têm direito aos seus medos e eu também tenho os meus. Fazes muito bem em ter medo do mar, ele é perigoso quando não o respeitamos. Para não lhe ter medo temos de ter muito cuidado, como todas estas pessoas que não se afastam muito das margens. Quanto às algas talvez te ajude pensar nelas como plantas do mar.”

Olhei para ela e pensei que deveria ter 10-11 anos. Lembrei-me do filme “A pequena sereia”. E então disse: “imagina o fundo de mar como um jardim e que as algas e os corais (sabes o que são corais? são aquelas lindíssimas arvores coloridas tão rígidas que dão para fazer colares e anéis) são as plantas do mar.”

Ela olhou fixamente para mim e inesperadamente perguntou: “a senhora é professora?”. Sorri e respondi brincando: “apanhaste-me. Disfarçada de fato de banho e óculos escuros julguei que passava por turista.”

A garota deu uma gargalhada e disse nostálgicamente: “é que a sua maneira de falar me faz lembrar, a minha professora Carolina”. E com um suspiro, que senti vir do mais profundo do seu jovem coração, acrescentou: “tenho tantas saudades dela!”

Suspeitei que falava da sua professora do primeiro ciclo e atirei, para ver se estava certa: “então estás no 5º ou no 6ºano?”.

- “Passei para o 6ºano, vou fazer doze anos” respondeu.

- “Então viveste um ano de grandes mudanças. Foi um ano difícil?” - Perguntei. Ela olhou para mim e sem falar assentiu com a cabeça. Depois disse: “É tudo tão diferente! “. A escola é muito grande, as funcionárias não sabem o meu nome e tenho muitas professoras. Ah e só se fala em testes! É tudo por causa dos testes! Até em casa só perguntam: “quando vais ter teste? Já recebeste o teste?”.

Dei uma pequena gargalhada e concordei: “tens razão isto do ensino está cada vez mais uma *testolândia*. Quanto a ter muitas professoras, pode ser uma coisa boa. Tens oportunidade de ter muitas professoras Carolina em disciplinas diferentes.”.

- “Não. São todas diferentes da minha professora.”

- “Em quê?” - quis eu saber. “O que tinha de tão importante a professora Carolina?”

Ela pensou durante algum tempo e respondeu com um brilho nos olhos que denunciava uma lembrança feliz: “acho que parecia que, com ela, tínhamos sempre tempo para aprender. Não tinha pressa e tinha muita paciência.” E depois como se fosse imperdoável não se ter lembrado disto em primeiro lugar acrescentou: “E muita alegria. Ela chegava todos os dias bem-disposta e dizia sempre que sem alegria ninguém aprende. Quando alguém estava triste primeiro cantávamos ou contávamos uma história e só depois dava a lição”.

A descrição era tão afetiva que eu fiquei logo a gostar da professora Carolina.

Olhei para a garota e garanti-lhe que a melhor forma de prolongar ao longo da vida essa doce memória era ser a pessoa que a professora Carolina esperava que ela fosse. Então, perguntei-lhe se tinha alguma coisa que ela tivesse ensinado, uma palavra, uma frase, que pudesse ficar como uma espécie de orientação para toda a sua vida.

Ela pensou alguns segundos e disse: “sempre que nós dizíamos que não percebíamos uma coisa, ela sorria e emendava: ainda Não percebes ainda...” E nós sabíamos que mais cedo ou mais tarde íamos conseguir.”

“Que extraordinária professora devia ser a professora Carolina. Acho que até eu já sinto saudades dela.” – pensei, partilhando uma memória que não era minha.

Os irmãos da minha companheira de conversa aproximaram-se procurando as suas toalhas e disseram:

– “Vamos Teresa ou hoje queres molhar os pés?”. Ela olhou para mim, sorriu e respondeu aos irmãos: “hoje não, mas vou pensar no assunto e amanhã talvez.”

Assenti suavemente e despedi-me:

- “Adeus Teresa. Gostei muito de te conhecer. A ti e à professora Carolina”.

65. A redenção de Maléfica

(agosto 2014)

Sempre encontrei na narrativa, na história ou no conto de cariz infantil formas extraordinárias de produzir pedagogia. As suas conclusões ético-morais ensinam e produzem arquétipos valorativos que perduram durante toda a vida. Com a Ilíada ou a Odisseia, com os contos de Grimm ou outros de raiz mais popular muitas gerações aprenderam e guardaram normas de ação que estruturaram a sua tabela axiológica e balizaram a sua competência ética de decisão.

Quando li que Robert Stromberg tinha realizado um filme com uma nova versão do conto “A Bela Adormecida” fiquei curiosa. Seria apenas uma versão reciclada pelo tempo ou uma nova leitura da história? Ontem vi o filme e gostei. Gostei, sobretudo, porque a história foi reconstruída não apenas na forma, mas também na essência e a sua carga pedagógica foi exponencialmente melhorada.

No filme, intitulado “Maléfica”, a personagem central não é Aurora a bela princesa, mas a fada “Maléfica”. A versão clássica fala-nos de uma fada má que, despeitada, lança um encantamento a Aurora para que esta, ao completar 16 anos, pique o seu dedo num fuso de tecer e morra. Esta condenação mágica é, depois, atenuada por uma das fadas boas que, não podendo retirar a maldição, abre a possibilidade de que esta morte seja apenas aparente. Assim a sentença final ditava que a acontecer o acidente, a princesa adormeceria num sono profundo que só um beijo de amor verdadeiro poderia resgatar.

A maior parte (porque não tenho legitimidade de afirmar todas ..., mas acredito que não me desviaria muito da verdade) das histórias infantis de todos os países e

civilizações parecem cumprir o mesmo padrão pedagógico: clarificar as linhas que separam o bem do mal. Pessoas boas e pessoas más são caracterizadas de forma vincada e caricaturadas nos limites das suas potencialidades negativas ou positivas. Os heróis e os vilões situam-se inequivocamente em campos de ação opostos e só assim se considera que o seu efeito vicariante é efetivamente pedagógico.

Na “versão normal” da “Bela Adormecida” a vilã é vencida pelo Bem, personalizado no amor de um príncipe perfeito, como um virtuoso representante do amor cavalheiresco e protetor. E, mais uma vez, o que se oferece à imaginação infantil são modelos de ação que se esgotam na donzela que necessita de ser resgatada e de no jovem salvador.

Na versão “Maléfica” o potencial pedagógico induzido é muito mais rico. A história começa na infância de Maléfica, na altura uma fada boa. Bondosa, prestativa, amável foi enganada por um humano e transformou-se numa bruxa-mulher má, ressabiada e vingativa, decidindo cobrar em Aurora a dívida de dor que o pai desta lhe provocara. Para proteger a filha o rei entrega-a à guarda das três fadas boas numa floresta afastada. E é, principalmente, aqui que a história, nesta versão moderna, se reinventa e enriquece. Maléfica decide vigiar de perto Aurora para assegurar que ela atinja os 16 anos para que o seu encantamento se cumpra. Sem se aperceber ela, primeiro de uma forma camuflada, depois de uma forma próxima embora anónima, vai velando por ela e pela sua segurança. Pouco a pouco entre as duas vai nascendo uma amizade muito sólida. Inconscientemente maléfica é conquistada pela beleza interior e exterior de Aurora. Quando esta, finalmente, atinge os 16 anos, maléfica tenta desesperadamente anular o feitiço. Não conseguindo, procura o jovem príncipe que tinha impressionado Aurora para que com beijo a resgate para a vida.

Se na versão antiga Maléfica tenta mobilizar todos os seus recursos para impedir que o príncipe salve a princesa do seu sono profundo, nesta versão é ela própria que promove o encontro. Mas, e esta é a diferença angular, quando o príncipe beija a princesa, nada acontece. Aurora continua prisioneira do seu sono encantado.

Perante a inevitabilidade da sua própria vingança, Maléfica chora impotente. Sofrendo, promete-lhe velar para sempre o seu sono e beija-a na face. Então Aurora acorda para a vida. Ela tinha sido salva por um improvável beijo de amor verdadeiro.

Na versão “Maléfica” a moral da história não é “e foram felizes para sempre”. É muito mais do que isso. Nesta visão, a história ensina que as balizas maniqueístas com que é hábito rotular as pessoas são artificiais, que embora as amarguras da vida difícil de uma pessoa não justifiquem as suas más decisões podem fazer-nos compreendê-las e perdoá-las. Ensina que há sempre esperança de redenção para uma pessoa perdida no erro nas suas próprias decisões e que quando ela surge deve ser recebida como uma bênção libertadora. Este novo olhar sobre a história tem um potencial pedagógico grávido de consequências axiológicas quando ensina que o amor verdadeiro pode estar nos corações mais improváveis e que a relação entre as pessoas é (re)construída e consolidada por ele e com ele.

Nesta versão da “Bela Adormecida” o pedagogo tem um manancial de recursos que permitem levar a criança a um universo axiológico muito rico. Filmes, histórias, contos são autoestradas da imaginação que convidam criança a questionar e a se questionar. “Maléfica” é sobretudo um exemplo de que quem conta deve sempre acrescentar um ponto. As Histórias devem ser reconstruídas continuamente. A fidelidade de quem conta é à intenção pedagógica, à oportunidade de lição ética ou moral e não à rigidez do seu conteúdo.

O legado geracional do conto infantil está na sua essência pedagógica e as suas personagens estão ao serviço deste fim. Assim, embora seja, na sua base, a mesma história, o legado ético de “Maléfica” é incomensuravelmente maior do que a versão original da “Bela Adormecida”.

Este filme pode constituir um exemplo e um desafio para que os educadores, através da fábula e da imaginação, “des-cristalizem” e co-construam com as crianças novas e atualizadas” realidades ficcionadas” procurando nelas âncoras ético-morais facilitadoras de um desenvolvimento psicossocial axiológico sustentado e sustentável.

66. Uma equipa improvável.

(setembro 2014)

Ainda no Algarve. Depois de um dia de trabalho resolvo descansar à beira-mar. Sentada na areia, junto da linha que separa a parte seca do areal daquela que a maré baixa vai deixando molhada. Perto de mim dois garotos estrangeiros (percebo depois

que são ingleses) vão construindo um castelo de areia. Com cuidado, colocam quatro torres nos ângulos de um quadrado imaginário. Depois de confirmar, com o olhar, que as posições estão corretas, delicadamente arranjam as ameias de areia que a forma do balde descuidou. Terminada esta tarefa, fazem quatro montinhos de areia molhada nas linhas que unem as torres. Voltam ao primeiro e sucessivamente erguem as paredes do castelo até materializar o quadrado.

Entretanto duas crianças aproximam-se e param, observando interessadas. O rapaz permanece de pé, a menina senta-se próximo dele. Parecem-me irmãos.

Uma das crianças construtoras dirige-se para a parede que está de frente para mim e com a pá desenha uma porta. Depois, com ajuda do seu parceiro de trabalho, começa a desenhar um caminho que sai dessa porta.

Então o menino espectador chega mais perto dos meninos estrangeiros e diz com naturalidade:

- “Sabem o que ficava bem? Uma ponte levadiça e um fosso”.

As duas crianças inglesas olham para ele mostrando incompreensibilidade. Ele não se inibe e demonstra. Com cuidado caba um túnel por baixo do caminho desenhado. Continua a escavar e faz um buraco que só a imaginação infantil poderia chamar de fosso.

Olha triunfante para o seu contributo, esperando aprovação. Os meninos ingleses parecem gostar. Dão um jeito no buraco, estreitando-o um pouco.

Reparo agora numa outra criança que regressa do mar com um balde cheio de água. “Não podes pôr aqui essa água?” Pede-lhe o miúdo português que já demonstrou que a timidez não é a sua imagem de marca. A criança olha para ele e sem falar despeja o balde da água, que rapidamente se escoia na areia, para desolação de todos.

Sem dizer a que vai, a menina até aí sentada, levanta-se e sobe para a zona dos guarda-sóis. Volta daí a pouco com um saco de plástico de supermercado. Sem explicações coloca o saco no buraco e prende-o com areia molhada, calcando-a energicamente sobre as asas. Aprovando com a cabeça a iniciativa, um dos meninos ingleses vai perto da arrebentação e traz dois seixos grandes para reforçar essa zona.

- “Bem pensado!” Diz o menino virado para a menina como se dissesse: “grande complemento para a tua ideia” e ao mesmo tempo: “grande contributo dos dois para a minha ideia”.

Dada por terminada a construção todos olham para o resultado final com orgulho. Então apercebo-me que uma menina de lindas tranças ruivas, molhadas pelo mar de onde vem, olha atentamente para a construção. De repente um sorriso ilumina-lhe o rosto como se acabasse de ter uma ideia luminosa e volta para o mar. Regressa depois com uma alga castanha e um pequeno pau. Coloca a alga no chão e com um pequeno objeto cortante (de onde estou parece-me uma concha partida) recorta um quadrado. Com muito jeito afunila um dos lados e com cuidado tenta enfiar o pequeno pau na alga. Os outros, sem palavras, observam-na curiosos. Na primeira tentativa o pau parte. A menina não se incomoda, o pau ainda mede um palmo. Volta a tentar, gentilmente, e é bem-sucedida. Constrói uma pequena bandeira que coloca numa das torres com muito cuidado. Contenta vira-se para as outras crianças e diz triunfante: - “Voilà! Le château est maintenant fini”.

Não se conhecem, não se compreendem, mas todos se encontraram num lugar mágico: a colaboração espontânea. E todos batem palmas.

Olho para o papel onde escrevo estas notas (à boa maneira do observador acidental) e penso: sempre foi evidente para mim que o trabalho de equipa se funda na comunicação. Estas crianças (será que só é assim com as crianças? Será possível eternizar este espírito, de forma a que nos integremos espontaneamente sem preconceito e sem reservas numa tarefa colaborativa?) mostraram-me que a montante da palavra está a vontade genuína em participar num projeto coletivo.

A disponibilidade em ser uma mais-valia. O desprendimento que permite àquele, que não sendo autor, dar o seu contributo comprometido numa dádiva de enriquecimento. A humildade do autor que deixa o outro “entrar” na sua ideia e participar dela.

Porque uma ideia partilhada ganha força e sentido. Se um projeto solitário pode chamar a atenção, um projeto coletivo ganha asas.

67. As dores do crescimento ou um bom (re)começo

(setembro 2014)

Novo ano, nova viagem. De regresso à escola, ao entrar no átrio reparei numa das minhas alunas que, sentada no banco de madeira da entrada, lia atentamente uma folha de papel.

Dirigi-me a ela e cumprimentei: “Olá. Então pronta para o recomeço? As férias foram boas?”.

- “Olá professora. Prontíssima. Quanto às férias nem por isso. Podiam ser melhores!”

- “Então foram normais”. Respondi. “Grande parte da bondade das férias é esperar por elas. A construção das expectativas, o sentimento de liberdade. Depois queríamos sempre que tivessem sido melhores.... Sabes qual é o segredo para não ficares desapontada? É começar já a pensar nas férias do próximo ano.”

- “Ah...Então é por isso que eu estava tão interessada a ler o calendário escolar para ver quando começam as férias de Natal” - concordou rindo.

Despedimo-nos até à próxima semana. Ia já no corredor que leva à sala de professores quando me chamou:

- “Professora esqueci-me que lhe queria dizer uma coisa.”

- “Então diz lá.” – e voltei ao seu encontro.

- “Lembra-se daquela aula em que nos disse que há um espaço de decisão entre ser adolescente e tornar-se adulto, em que aprendemos a importância da fidelidade a um compromisso? Primeiro a nós, aos nossos valores e depois aos outros? Lembra-se que eu não concordei e o que disse na altura?”

Procurei no baú das minhas memórias de professora. Remexi, esforcei-me. Nada. Não me lembrava especificamente dessa aula, muito menos do que ela teria dito a propósito. Lamentavelmente. Gostaria de me lembrar. Mas a minha memória já não é o que era antes e foi então que um clarão a iluminou e eu “disse” silenciosamente: “Espera é isso!”. “Bendito *priming*...!”- suspirei.

- “Não disseste qualquer coisa como: *o compromisso é como a tradição, já não é o que era antes...saiu de moda?*” - Perguntei, triunfante, armando-me em professora - elefante.

“Foi isso mesmo! Grande memória!” - reconheceu. E acrescentou com um ar mais sério: “pois queria-lhe dizer que eu estava errada, a professora que tinha razão. Nestas férias percebi o valor do compromisso e a fidelidade ao que achamos que está certo”.

Ouvi. Não disse nada. E ela pensando que eu esperava alguma confiança, disse mais baixo: “Ainda não estou preparada para falar nisso. Mas era importante para mim que soubesse que percebi que tinha razão”.

Olhou para a porta. Alguns colegas da turma chegavam. Sorriu e rematou: “sinto que cresci nestas férias.”

Estendi a mão num cumprimento e saudei, sorrindo também: “Muito prazer senhora adulta. Bem-vinda à complicada vida dos *grandes...*”.

Deu uma sonora gargalhada, daquelas que só soltamos quando estamos de bem com a vida, e atirou: “Agora é mesmo: até para a semana”.

Fiquei a ver os meus retornados alunos a abraçarem-se saudando o reencontro para um novo ano letivo. Todos levantaram o braço acenando-me e prometendo encontro para a semana.

Enquanto os olhava pensei como, acidentalmente, com a maturidade em gestação daquela garota, tínhamos passado de uma conversa de circunstância para a lição do dia:

“Melhor do que desgastarmo-nos com o que terminou é usar a aprendizagem que ficou como investimento no que recomeça.”

68. O (falso) dilema do reformador: arriscar ou (apenas) riscar?

(setembro 2014)

Enquanto espero por uma colega na sala de professores deserta olho, pela janela, o pátio interior da escola. Sinto que uma onda de nostalgia me invade. Decido deixar que me atinja. Ainda que por breves momentos permito-me sucumbir ao desalento. Depois levantarei o ânimo, sacudirei a poeira da queda, suspirarei pelo que não posso recuperar e seguirei em frente como uma sobrevivente.

Dos mais de trinta anos que sou professora, mais de vinte passei nesta escola. Conheço as suas paredes e salas como a minha casa. Lembro-me dos mais de dois mil alunos (diurnos e noturnos) que a frequentavam quando cheguei. O meu grupo disciplinar tinha 10 professores. Hoje resto eu. A última das “moicanas”. Não é caso raro. Na secundária mais próxima o mesmo grupo tinha ainda mais professores. Deve ter agora metade. Só um do quadro do Agrupamento. Os outros são horários zero de outras escolas.

Todas escolas que nos circundam, geograficamente, foram intervencionadas. A minha estava na calha para “o make over” quando, porque manda quem pode, foi dada ordem para ficar tudo como estava esperando por melhores dias. Na tentativa de

disfarçar a idade e não ser trocada por outra “mais nova”, a escola pintou a cara, vestiu alguma roupa de domingo, mas os alunos não resistiram à tentação de uma cara melhor maquilhada, melhores com argumentos estéticos e recursos mais apelativos.

A baixa natalidade não explica tudo e fatores endógenos e exógenos trocaram alunos por espaço e hoje estamos muito mais pobres. E muito mais tristes.

O palco escolar está a perder público, mas não é porque todas as pessoas já possuem o que lá se oferece. Portugal não sofre de “over education”. Um país só é efetivamente democrático quando todos os cidadãos tiverem o conhecimento que alimenta assertivamente a sua deliberação e o seu papel no contrato social.

“Onde fui buscar esta analogia cénica?” - a mim mesma pergunto. Percebo depois que, quase subliminarmente, a entrevista que vi esta semana com o atual diretor da Metropolitan Opera de Nova York tinha ficado em mim. Quando, há sete anos Peter Gelb assumiu a direção desta emblemática casa de espetáculos fundada em 1880 herdou uma empresa endividada, com o prestígio depauperado, cantores e músicos desmotivados e pior ... uma audiência residual dos poucos resistentes que ainda amavam o Belo Canto e a lembrança dos seus tempos dourados. Perante este cenário desolador ele não esmoreceu. Gelb constatou, diagnosticou, priorizou, gizou um plano estratégico de ação e arriscou. Segundo ele próprio reconhece, o mais fácil seria cortar. Riscar na produção, riscar nos atores, riscar no conforto, riscar na inovação, riscar na publicidade.

Ele fez exatamente o contrário: investiu! Arriscou em produções inovadoras e espetaculares, investiu no apoio para melhores cantores e músicos, deu ao Metropolitan um ar mais cosmopolita e acolhedor, arriscou dando um banho de atualidade temática e enquadramento contemporâneo à problemática dramatizada. E, sobretudo, arriscou quase tudo na divulgação de uma ideia (que vendeu exaustivamente com sucesso): a ópera é de todos e para todos. Defendendo que quem não gosta de ópera é simplesmente porque não a compreende, assumiu como missão estratégica do Metropolitan ensinar todos a gostar de ópera. Num movimento, digamos, de “ópera inclusiva”.

Começou por abrir as portas dos ensaios a todos para que vissem o ambiente da ópera e desmistificassem o seu clima, sentindo-se parte dele. Alugou grandes ecrãs gigantes em Lincoln Center e Times Square onde se transmitiam retalhos cénicos de

grande intensidade emotiva. Esta estratégia e as suas arditas escolhas das cenas em visionamento, deixavam os “não crentes” com vontade de ver o corpo final da peça. Resistindo aos puristas, deixou que as óperas fossem filmadas em direto para as vender depois a preços milionários a países onde é apreciada, embora não faça parte da sua tradição cultural. Hoje essas transmissões em HD são vistas em 64 países.

O atual Metropolitan (a quem agora os americanos se referem afetivamente por Met) tem uma assistência média de 4 mil pessoas e 350 mil a ver, em HD, por todo o mundo. Recuperou o seu brilho e ganhou dimensões que não tinha. Em sete anos transformou-se numa referência não só para os melhores artistas, mas para todos os públicos. Hoje até os que não gostam de ópera não fogem dela. Reconhecem o seu valor cultural e aprendem com ela. E vão ao Met para aprender!

Peter Gelb arriscou e ganhou. Como as pessoas não vinham ao Metropolitan ela levou o Met às pessoas. Fez com elas sentissem vontade de entrar e, uma vez entradas, deu-lhes motivo para voltar.

Esta conquista foi a tarefa de um homem só? Não. Foi uma tarefa coletiva. O risco visionário tornou-se inversamente proporcional à implicação que foi granjeando na equipa que liderava e nos cantores e músicos que com ele colaboraram. E então o meu pensamento indisciplinado encontra agora outro porto para ancorar. Vidas diferentes, uma sabedoria comum e lembro-me de outro empreendedor de sucesso. O dono da empresa “El Corte Inglés” recentemente falecido, que quando questionado sobre a pedra angular do seu sucesso, terá respondido que foi ter percebido que: “as pessoas são o ativo mais importante das empresas.”

Só quando os governos assumirem esta como sua norma primordial de ação, os países e em particular a educação dará “lucro.” Porque o sucesso é possível. É necessário arriscar comprometendo-se com as pessoas e comprometendo-as no risco. Apenas riscar é insultar a nobre missão do lápis.

A minha colega chega, coloca-me a mão no ombro e saúda: então pronta para o mais um ano de trabalho? Eu desperto da minha divagação e respondo sorrindo: como sempre, pronta para arriscar, porque não o fazer é o maior dos riscos.

69. Uma booklist que é mais uma playlist

(setembro 2014)

Em tempos de desafios (eu gostaria de outros, mas os tempos estão difíceis para o sonho) tenho visto, no Facebook, um em que se desafia um ou mais amigos a hierarquizar os 10 melhores livros da sua vida.

Vai daí resolvi desafiar-me a construir a minha booklist. Pensei, pensei e comecei a hierarquizar as minhas escolhas. Acabada a dezena, risquei e reordenei. Depois tirei alguns títulos e coloquei outros. Arrependi-me e voltei aos primeiros. Mas não, ainda, gostava da seleção. Parecia-me injusta com alguns livros ausentes com que eu tinha aprendido alguma coisa. Esses também fazem parte de mim. Porque nós somos, em grande parte, os livros que lemos. Jean Piaget explicou esta ideia, embora aplicada à aprendizagem (e o que são os livros se não um dos alimentos-mater da aprendizagem?), quando um dia uma entrevistadora o questionava sobre os mecanismos do aprender, usando uma imagem: “quando um coelho come uma couve, ele não se transforma em couve, mas a couve transforma-se em coelho”. Quando lemos (vivemos) um livro ele passa a fazer parte da nossa história.

Quando olho para nomes de livros como “Para que a Terra não esqueça”, “Carta de fuzilados” ou “A lista de Schindler”, recordo como foram importantes para a minha construção ética sobre a liberdade, a tolerância e a justiça. Mas para a minha edificação moratória de valores não poderia deixar de colocar na lista “A ética para um Jovem”. Olho para a lista e vejo “Os Maias”. Já o escrevi, já o risquei e voltei a colocar. Porque a minha relação afetiva com a obra não foi “amor à primeira leitura”. A escola matou-o à nascença. A minha professora de português era tecnicamente perfeita, mas faltava-lhe a emoção apaixonada pelos livros. Por isso a minha relação como incrível Ega, os apaixonados Carlos da Maia e M^a Eduarda ou o retorcido Dâmaso esgotava-se no dissecar formalmente e gramaticamente as personagens, os cenários.

Nesta fase eu não gostei dos “Maias” e eles não me ensinaram nada. Um dia comentando isto mesmo com a minha professora de Latim, que embora lecionasse uma língua morta era muito viva e apaixonada pela literatura, ela abriu-me pistas de leitura extraordinárias e eu percebi que as questões fininhas com que o espírito de moscardo de Ega provocava os seus amigos eram muito mais do que “questões retóricas”; que quando Carlos da Maia “gouvarinhava” com a condessa de Gouvarinho era muito mais

do que um neologismo queirosiano, era uma forma de caracterização da inutilidade social de uma certa aristocracia da época; que o importante não era caracterizar o realismo e o romantismo mas perceber que não são auto-excluíveis quando o próprio Carlos acaba por reconhecer que, no fundo, aqueles jovens que viam a realidade de uma forma desencantada, não passavam de românticos. Foi aqui que me apaixonei pelos “Maias” e ele passou a fazer parte de mim.

Como toda a adolescente os diários foram importantíssimos para me dar a conhecer outras adolescências em contextos mais complicados. Com “O diário de Anne Frank”, “O diário de Zlata” e até com “O diário de Adrian Mole” percebi como os meus problemas eram pequeninos e simples perante as situações terríveis de ameaças reais à sobrevivência ou à estabilidade emocional que aqueles jovens enfrentaram. Mas tirei estes livros da lista para substituir por outros, quando me lembrei a noite que passei acordada a ler a peça de Bernardo Santareno “A promessa”, que deu uma consistência muito mais refletida à minha fé; quando me veio à memória os dias em que lutei com o livro “Assim falava Zaratustra” para compreender a visão da natureza humana de Frederico Nietzsche, ou como respirava fundo quando lia algumas das obras de J.P-Sarte (principalmente “A Mosca”); o deleite com que me diverti a ver como Ulisses provava ao mundo que a inteligência humana é mais forte que o (mau) génio artiloso dos deuses do Olimpo ao ler a “Ilíada” e a “Odisséia”. Como “Os esteiros”, “As vinhas da ira” ou “Os Miseráveis” despertaram em mim uma consciência de responsabilidade e justiça social que ainda hoje tento alimentar. Como percebi em Pelágia a “Mãe” de Gorki, a força de muitas mães que descobrem que são muito mais fortes do que julgavam quando se trata de lutar por um filho e por uma sociedade em que ele viva melhor. Como livros como o “Coração da escola” ou mais recentemente “A arte da possibilidade” foram uma brisa de ar fresco na minha já longa vida de professora.

Chegada aqui percebo que a minha booklist nunca se fixará numa hierarquia assumida. Ela é muito mais uma playlist. A atualizar e a atuar continuamente conforme o alimento que os meus estados de alma precisam. Decido, então, que a minha seleção será uma hierarquia apenas com dois lugares. O primeiro e todos os outros ex aequo. Misturei qualidade de escrita, criatividade, temática, inovação, desafio ao leitor, sensações e emoções num cocktail de aprendizagem e afetividade e todos os que vierem em segundo lugar é porque me marcaram e fazem parte de mim.

Reduzi o dilema a encontrar o primeiro. Percorro todos os títulos dos livros já lidos, enquadro-os nos meus momentos, depuro o seu valor acrescentado, vejo-me com eles e recordo o poder das suas palavras em mim e então foi fácil escolher: era um livro grande e pesado com lindíssimas ilustrações que eu comprei num saldo da feira do livro. Eu fui uma pré-adolescente com fome voraz pelas leituras, mas com um orçamento limitado. Por isso trocava os livros num quiosque-livraria perto de minha casa. Só guardava os que marcavam particularmente. Para a feira do livro guardava as minhas economias destinadas aos livros ambicionados. No entanto naquela ida à feira fui pouco sensata. Gastei quase tudo num dos primeiros expositores. Folheei um livro (um livrão...) e fiquei apaixonada. O livro era “As mil e uma noites”. Sherazade foi a minha primeira heroína.

Ela personificava o engenho, a inteligência emocional feminina que se sacrifica pelo bem dos outros, sem lamentos ou cobranças, apenas porque sente que está a fazer o que está certo e confiante de que terá sucesso. Sherazade, traçou um plano para acabar com o terror em que viviam todas as jovens do reino em idade casadoira. Por ordem do califa o Vizir escolhia-lhe uma esposa que este mandava matar no dia seguinte ao dia de núpcias. Ela pediu ao Vizir, seu pai, que a escolhesse para tal destino. Porque acreditava que, com astúcia, ela poderia alterar esse destino.

Casou com o Califa e no dia seguinte pediu o desejo final a que tinha direito: contar uma última história à sua irmã mais nova. Na presença do califa, começou a contar uma história fantástica. Com uma técnica persuasiva que poderosamente manipulava o interesse pelo muito que prometia, pelo suspense do desenvolvimento da história (séculos antes nas telenovelas e das sagas cinéfilas) ela vai conseguir adiar a sua execução, um dia, dois dias, mil dias, ou seja, duzentas e noventa e uma histórias.

Todas as noites Sherazade superava-se a contar as suas histórias: com imaginação, com dinamismo, transmitia alegria, mas também conhecimento. Através delas ensinava o Califa a ver a vida difícil dos seus súbditos, a beleza dos sentimentos puros. Quando percebeu que tinha conquistado o seu interesse pediu-lhe que a resgatasse do seu destino. Então o Califa percebeu como ela era importante na sua vida.

Visto agora em retrospectiva, percebo porque que este é o livro da minha vida: foi o primeiro livro que li sobre educação e nele comecei a aprender como a palavra ensina, gera interesse e atenção, abre caminhos e muda destinos.

70. Procurar o conhecimento e não apenas respostas

(outubro 2014)

Na semana passada fui com os meus alunos do 11ºano ao cinema. Fomos ver filme “O Físico “. Um excelente filme, não apenas pelo seu conteúdo manifesto, mas pelo seu incrível potencial especulativo. Conosco foram também a professora de Físico-química e o professor de Biologia, pois o filme contém pistas de reflexão que se estendem por estas áreas do conhecimento.

Durante quase três horas (naquele cinema o filme não tinha intervalo) os alunos ficaram presos ao desenrolar de uma história que os remetia para uma realidade estranha (séc. XI). Fascinados pela vontade hercúlea de um jovem aprendiz cristão cuja mente queria saber mais do que aquilo que o ensino empírico do seu mestre “ tiradentes “ lhe oferecia. Ele não se satisfazia com as redutoras respostas de senso comum e as certezas cristalizadas na tradição e no hábito. A sua razão dizia que o conhecimento estava apenas à espera de quem o procurasse. E ele resolveu procurá-lo.

Na conservadora Londres onde vivia, o aprendiz Rob ouviu dizer que na Pérsia havia um professor que ensinava, estimulando essa procura. Um professor que percebia no espanto, na dúvida e sobretudo no conhecimento que os desconstrói uma forma de compreender e modificar a realidade.

Para encontrar este professor e ser seu aluno, ele atravessou países, mares, desertos, fingiu ser judeu, quase encontrou a morte. Mas quando o encontra e ele o aceita como aluno, sente-se recompensado da sua árdua epopeia. As portas que se abriram na sua mente, as promessas que descobriu na sua vontade de saber eram o tesouro que procurava. O seu mestre Ibn Sinã (Avicena) guiou-o para riqueza. Mostrou-lhe que o saber não tem recipientes e que o Homem é um ser multidimensional. O “Físico” deu-lhe a conhecer muitas dessas dimensões: astronomia, alquimia, geografia, psicologia, teologia islâmica, lógica, matemática, física, a poesia. Ensinou-lhe que se deve respeitar o saber que outros conquistaram como Galeno ou Hipócrates, mas que a mente não deve ficar escrava dessa autoridade. Que é próprio do espírito humano querer ir mais além. Ensinou-lhe que não há doenças, mas doentes. E cada um deve ser tratado na sua individualidade médica e considerado na sua identidade psicológica.

Sim, efetivamente o dia em que vimos o filme foi um dia em que aprendemos.

Mas foi, sobretudo, o que aprendemos da sua discussão que me fascinou.

Na análise do filme em sala de aula um dos alunos concluiu que a sua geração, porque julga que o conhecimento está à sua espera nos livros ou nos motores de busca de um computador, só procura respostas. Já pouco lhe interessa como se chega a elas. Ele tinha percebido que é exatamente isso que é desafiante no conhecimento: a procura.

A intervenção foi pertinente e pouco mais adiante já a turma especulava como o ensino, cada vez mais, forma técnicos e não especuladores especializados. Aqueles que não se conformam com um certificado de habilitações como um fim em si mesmo, mas como um meio para ir mais além. À guisa de exemplo e de estímulo, falei-lhes de um antigo aluno que sempre pensou para além do dado e que logo no seu primeiro ano, como universitário, apareceu no site de apresentação da sua faculdade com o reconhecimento de algumas conquistas académicas que não são usuais num “caloiro”. Tudo porque o Francisco quer mais do que respostas. Quer encontrar caminhos.

O tempo, inexoravelmente, tudo muda. A escola mudou. Todos nós estamos a tentar mudar com ela. Curiosamente a palavra escola deriva do grego σχολή (scholē), que originalmente significa "lazer", e era entendida como um espaço onde a discussão livre se assumia como aprendizagem ativa. Assim como uma espécie de pausa na agitação da vida para pensar, comunicar, debater, aprender. É importante que o lugar onde se deve privilegiar a aprendizagem (de caminhos) não “mude” para apenas um local de estudo (de respostas).

Porque mudar, também na sua de raiz grega μετάνοια (metanoia), significa conversão (tanto espiritual, como intelectual), transformação e não destruição.

71. Por mares nunca antes navegados

(outubro 2014)

Pela primeira vez tenho uma turma CEF. Herdei-a de um colega que rescindiu. Na primeira aula ficou claro que seja o que for que consigamos conquistar uma coisa é certa: vai ser uma experiência inolvidável. Depois da segunda aula enviei um *e-mail* ao meu colega “desertor”: “socorro! Preciso que me ajudes a conhecê-los para que eu encontre caminhos para chegar até eles”. Solidariamente ele foi célere na resposta, que

basicamente dizia: “não são maus miúdos, mas não esperes grandes coisas. São alunos sem projetos, sem interesses, sem motivação”. Respirei fundo e decidi que esta turma do 9ºano CEF seria o meu mais recente Adamastor. Aceitei o desafio e comecei a preparar a minha viagem determinada a ultrapassar todos os obstáculos que me impeçam de vencer este Cabo das Tormentas. A meta é transformá-lo em Bojador. Uma porta para outros mares: que os alunos sintam vontade de navegar para um curso profissional que prepare e consolide a sua integração no mundo do trabalho.

Estudei os conteúdos programáticos de CMA disponíveis para a lecionação e selecionei, para preencher a carga horária prevista, temas que constituam aprendizagem essencial para uma cidadania esclarecida e atuante. Comecei com a ética. A indispensável hierarquia de valores que orienta a ação humana e a responsabilidade individual e social.

Na terceira aula distribuí alguns documentos que suportavam um exercício analítico e reflexivo. Nele estavam listados alguns atos e comportamentos humanos e algumas situações dilemáticas. No primeiro exercício era pedido que distinguíssem, dos exemplos apresentados, atos cívicos de atos não cívicos. As suas escolhas e sobretudo as suas dúvidas disseram-me muito sobre a sua formação cívica. Percebi que as linhas valorativas orientadoras do seu agir estão completamente confusas e com uma superficialidade quase perigosa (sobretudo para eles e para o seu percurso de vida). São jovens com idades próximas dos 17 anos, quase com idade para contribuir civicamente na eleição de um primeiro-ministro ou um de presidente da república, no entanto não distinguem entre um comportamento eticamente correto e um comportamento eticamente reprovável.

Uma das situações propostas era: “ligar para o 112 por brincadeira”. A maioria dos alunos considerou ser um comportamento eticamente aceitável. Quando mostrei a minha discordância, argumentaram: “Não se mata ninguém, a pessoa só se está a divertir, por isso não há problema”. Porque estou apostada em promover a sua reflexão (apesar de avisada que “eles não gostam de pensar”) contra-arguntei: “imaginem que telefonam, por brincadeira, para o 112 e enganosamente comunicam um acidente num determinado local. Por coincidência a mãe de um de vocês tem um ataque cardíaco que necessita de rápida intervenção. A viatura de emergência médica disponível está

presa numa mentira. A mãe de alguém morre”. “A vossa opinião mantém-se?”- Perguntei rematando.

Olho para as suas expressões e percebo que tal conexão inferencial nunca passou pelas suas cabeças e as respostas que se seguiram mostraram que, efetivamente, não são “maus miúdos”. São apenas jovens a quem não foi dado o espaço e o tempo que precisam para perceber que é importante refletir antes de escolher. Os valores que trazem (e ao que parece a escola ainda não conseguiu mudar) misturam-se numa amálgama de lugares comuns e ensinamentos orais ressentidos pela vida (da sua ou dos outros), pelo espírito de sobrevivência que a dificuldade potenciou. Tudo isto ficou claro no exercício para reflexão que apresentei com a seguinte situação hipotética: “vão a passar no corredor e vêem uma carteira no chão que pode ser de um dos vossos colegas. Se soubessem que outras pessoas vos viram a apanhar a carteira e a entregassem na direção fazer o correto não era difícil. Difícil era fazerem o mesmo sabendo que corredor está deserto e ninguém vos viu pegar na carteira”. Mas é assumir essa responsabilidade que faz de vós pessoas...e antes que eu usasse a palavra “honestos”, alguém completa: “estúpidas”. Olho para ele com ar reprovador e ele justifica: “se eu não ficar com ela, vem outro e fica e a minha mãe diz-me sempre “não sejas anjinho que isto é meio mundo a enganar o outro mundo”.

O currículo informal tem a força do tempo...ele começa no berço. Só é depurável com a força da razão.

Ignorei o argumento e continuei: “E se soubesses essa carteira era de um colega que, pela tua ação, ficava, sem o dinheiro que a sua família lhe deu com muita dificuldade, sem a senha para o almoço, sem o passe para voltar para casa. Este conhecimento mudava alguma coisa na tua decisão?” Olhou para mim e respondeu rapidamente: “claro que, nesse caso, eu devolvia.” E acrescenta perentória e paradoxalmente: “eu não sou um gatuno!”

Antes de preparar a aula seguinte decidi melhorar a minha planificação para a turma. Tinha agora conhecimento dos alunos que permitia melhorar a minha ação estratégica e selecionar melhor os objetivos de aprendizagem, atividades e recursos. Enquanto escolhia atividades reflexivas sobre o binómio liberdade/responsabilidade, a violência doméstica, o preconceito, o racismo, o respeito inter-geracional e outros temas de integração social, não pude deixar de me lembrar de recentes notícias de

jornal sobre praxes violentas, crimes de violência doméstica sobre idosos, pais e namorados/as, crimes de intolerância religiosa ou racial. Muitos dos jovens que protagonizaram estes crimes frequentam ou frequentaram a escola e penso na decisão de quem pode reduziu o espaço de reflexão da disciplina de educação cívica para “quando e se houver tempo” afirmando que a educação para a ética “é transversal a todas as outras”. Como se não tivesse também sido decretado que “não há vida para além dos programas disciplinares”.

No momento em que envio esta crónica tomo conhecimento de um estudo da UNICEF divulgado hoje com várias conclusões inquietantes. Deixo aqui apenas um apelo ao seu significado abrangente: “mais de metade dos jovens de 15 aos 19 anos inquiridos consideram a violência perfeitamente aceitável.”

Temo que os Adamastores surjam cada vez mais em muitos jovens de todos os tipos de ensino (mesmo que não tenham “o rótulo” de CEFs). Tenhamos nós a coragem de navegar corajosamente em águas turbulentas para ajudá-los a encontrar outras fronteiras valorativas. Para bem da sociedade.

72. A diferença entre falar do que se sabe e saber do que se fala

(outubro 2014)

É voz comum que a juventude tende a ver a realidade em tons suaves e alegres. No entanto este é mais um dos mitos que persegue os jovens. A maior parte dos jovens vê a realidade a preto e branco. Ao descobrir o poder da razão os jovens assumem um egocentrismo decisório que os leva posições radicais: os limites são o ótimo e o péssimo quase ignorando a existência de qualquer coisa entre os dois. Para a maioria não há uma dimensão cinzenta das coisas, onde as *nuances* podem ser perceptíveis. O radicalismo jovem é uma forma de afirmação da sua identidade e não perdem qualquer oportunidade de o afirmar.

Nós, os adultos gostamos de acreditar que temos mais parcimónia nos juízos, mais tranquilidade na decisão e mais ponderação na aceitação da resposta. Mas isto também é mais uma caracterização do marketing com que gostamos de confrontar os jovens dando-nos como exemplo. Na verdade, nós acantonamo-nos na “experiência de vida” para “vender “a nossa verdade como “a verdade”.

É nesta intersecção geracional que a profissão de professor é fascinante. Sobretudo quando encontramos jovens que nos fazem sentir que a nossa experiência de vida pode ser longa, mas nem por isso é tão esclarecida como a de alguns alunos, que pode mais curta, mas muito mais ensinante.

Foi o que aconteceu esta semana na minha turma do 9ºano CEF. Depois de vários exercícios reflexivos sobre as balizas valorativas (axiológicas) da ação humana, resolvi complicar. Tínhamos conquistado terreno firme sobre a distinção do que é ou não valor positivo. Já tínhamos alcançado consensos sobre conceitos fundamentais como responsabilidade social, solidariedade, implicação cívica. Foram aulas onde se “partiu muita da pedra” onde se alicerçavam valores de indiferença social e egoísmo ético. Reconstruíram-se pedras angulares da moral enquanto suporte da ação ética.

Os alunos tinham colocado “tijolos” importantes na construção da sua identidade, mas percebi que ao sentirem que estavam mais capacitados para a decisão ética inferiram também que poderiam fazê-lo facilmente. Tinham percebido como funcionavam os marcadores morais e éticos e agora facilmente decidiriam que rótulo colocar nas situações, coisas ou pessoas. Suspeitava que, por falha minha, não tinham percebido que a riqueza e justiça da decisão está na qualidade e honestidade deliberativa que a ela conduz. No espaço reflexivo onde damos à realidade a oportunidade de nos convencer e à nossa razão a capacidade de distinguir as suas *nuances*. Que decidir em abstrato é fácil. Difícil é, antes de fazê-lo, explorar responsabilmente o percurso deliberativo que fundamenta a nossa decisão. Porque para uma pessoa eticamente considerada, decidir “porque sim” não é opção.

É importante que percebam onde a moral se emancipa e se transforma em ética (no sentido de uma reflexão sobre a norma), que compreendam que na vida o entendimento maniqueísta dos conceitos de bem e do mal é, quase sempre, redutor para uma decisão humanista. Que é fundamental ver a pessoa antes do rótulo, que mesmo não concordando se deve tentar entender. Então lancei a situação: “uma pessoa não denuncia uma criança que roubou um pão, pois percebe que ela tem fome”. Este comportamento é eticamente aceitável? – perguntei.

Depois de tanta insistência sobre rígidos critérios éticos, quase kantianos, com que eu tinha influenciado a reconstrução da sua tabela hierárquica de valores a maioria,

quase imediatamente, decidiu: “Claro que não. Roubar é roubar. E a criança deve aprender a não pegar o que não é seu!”

Eis que, com voz rouca, mas firme, a única rapariga da turma exclamou: “Só quem sabe o que é passar fome pode responder a essa pergunta!”

Pela sua condição singular os rapazes da turma costumam zombar sempre que ele participava na discussão. Quando isso acontece eu contraponho dando sempre relevância à sua opinião e assim não desincentivar essa participação. Não precisei de o fazer naquele dia. Olharam para ela com um misto de respeito e curiosidade e esperaram que completasse o raciocínio.

“Eu – acrescentou, com palavras rápidas e convictas - quando vivia com os meus pais passei muita fome. Quando temos fome e somos crianças, o bem e mal confundem-se. Não importa. O que interessa quando aparece qualquer coisa para comer, é comer logo. Não interessa o que é, não interessa se é hora ou não de comer. É comer porque há, porque sabemos que depois pode não haver.” Com um olhar desafiante, olha para mim e para os colegas com a consciência de quem domina o assunto: “neste caso, como diz a minha tia, quem está de fora racha lenha...”.

Enquanto várias opiniões de cruzavam no ar daquela sala de aula, quase todas concordantes com a colega, eu também pensava como ela tinha razão. Como por vezes opinamos sobre a realidade dos outros como se a conhecêssemos de cor. Como pensamos ter o direito de o fazer só porque consideramos a nossa razão esclarecida.

Olhei para o relógio. Estava quase a tocar para o fim da aula. E então pensei que teria de reformular o que já tinha planificado para a próxima aula. Enquanto os alunos saíam eu pensava em atividades e recursos para mostrar a importância do raciocínio hipotético – dedutivo no percurso deliberativo que antecede a tomada de decisão.

O tema será: “pomo-nos no lugar do outro – ou a legitimidade de decidir sem saber o que efetivamente está em jogo”

73. “Se eu fosse a minha mãe? Fugia de casa!”

(outubro 2014)

No fim da última aula eu tinha decidido levar a debate a importância de “vestir a pele” do outro antes de formular um juízo ou tomar uma decisão que o pode afetar.

Começamos a aula assistindo uma pequena entrevista com Fernando Savater. Desta partimos para a análise de alguns dos conceitos que transbordavam das suas palavras e que eram assumidos pelos alunos com a mesma ligeireza com o senso comum costuma, pragmaticamente, descomplicar a realidade. Fomos aos bastidores de conceitos como liberdade, pessoa, responsabilidade, identidade, personalidade, singularidade e procuramos a sua essência. Um dos alunos desta inusitada turma CEF (para mim que sou, neste tipo de alunos, marinheira de primeiras águas) concluiu “que as coisas que dizemos têm muito mais por trás do que eu pensava”

Depois lemos dois pequenos textos. Dois excertos das páginas introspectivas de dois jovens. Neles, Joana (do livro “A lua de Joana”) e Adrian (do livro “Adrian Mole na Crise da Adolescência”) desabafam sobre uma constatação comum: a incompreensão dos outros. Como se sentem sós mesmo quando estão com os outros. Como sentem que a comunicação não se estabelece, como sentem que ninguém os conhece como realmente são. As suas palavras mostram-nos dois jovens que assumem o direito ao reconhecimento e à atenção dos outros. Pais, irmão, colegas, professores, parecem ignorar o seu lugar no mundo, embora se perceba que, para ambos, o mundo deve ser visto a partir do seu umbigo. Só o seu diário lhes oferecia ouvido.

Quando acabamos de ler os textos, perguntei a sua opinião sobre o que ouviram. Na globalidade identificaram-se com eles. No conteúdo, não na forma. Desdenharam do facto dos jovens terem um diário. “Que coisa, professora, escrever o que nos “chateia” Isso já se usou? No seu tempo era assim? Não conheço nenhum cromo que tenha um diário...” foram as primeiras reações. Expliquei que quem sente que não precisa de um diário para desabafar é porque tem o privilégio de ter alguém com quem partilhar confidências e está preparado para a crítica das suas ideias. Pois a vantagem do diário é que escrevemos tudo que queremos, sem medo da crítica.

“Nesse caso acho que vou começar a escrever um...-disse um dos alunos mais divertidos. Mas acho que meu vai ser um “minutário”, pois não há um minuto que eu não tenha uma ideia Eu sou um verdadeiro idiota “. Os outros riram-se. Eu ri também: “Se és um idiota, então todos nós reconhecemos que és do tipo mais simpático e inofensivo: do tipo lúcido” concordei, entrando na brincadeira.

- “Obrigada professora.... Acho eu – acrescentou indeciso!”

Limado o problema da forma, fomos à substância. “Então concordam que os jovens são incompreendidos?” - perguntei. Claro. Parecia evidente. Responderam quase unanimemente (só aqueles que ainda não consegui que participem não se manifestaram). E foram vários os argumentos apresentados. Bons argumentos devo acrescentar.

“Bom, então vamos concordar que a comunicação dos adultos com os jovens é muito difícil pela incompreensão da vossa realidade específica. Mas a comunicação é um caminho com dois sentidos. Será que vocês também fazem esforço para compreender quem acusam de não vos compreender? Tentam colocar-se no lugar dos outros, para perceber as suas opiniões, as suas atitudes, as suas ações?”

Ninguém respondeu. O mesmo aluno, sempre destemido, diz: “A professora é de Filosofia, não é? Pois nós não somos do regular e não percebemos nada dessas coisas.”

- “Claro que percebem. A filosofia é a arte de pensar e o que estamos aqui a fazer é treino para aprendizes de artistas do pensamento”. Riram-se. Retomando o meu raciocínio, resolvi exemplificar: “pensa num motivo que saibas que leva, muitas vezes, a tua mãe a zangar-se contigo.”

Ele respondeu de imediato: “até lhe digo dois: a minha mãe fica furiosa porque quando me liga nunca lhe atendo o telemóvel e também porque nunca paro em casa. Então quando chego tarde e não aviso.... Eu estou sempre a dizer-lhe que não me apetece ir para casa, mas ela não compreende.”

- “Bom, agora imagina que tens um problema durante o dia, sei lá, perdeste a carteira e não tens dinheiro para o transporte ou deste uma queda e foste para o hospital. Ligas para a tua mãe, repetidamente e ela não responde. Ou chegas a casa e ela não está. O tempo passa, chega a hora do jantar, chega a noite cerrada e nada. Não chega nem te atende o telemóvel. Esperas, esperas e quando finalmente chega e lhe perguntas porque não te atendeu, respondente que simplesmente não lhe apetecia ir para casa. Como pensas que te sentirias?”

Ele perdeu o seu ar risonho. “Não achava graça nenhuma! Ela tinha obrigação de me avisar, porque mãe é diferente” - disse sem firmeza, percebendo que o seu argumento poderia virar-se contra ele.

“O que sentiste é exatamente o que ela sente. E não há diferença. Não a preocupar é a tua obrigação de filho. Como vês é simples. O truque para não te zangares com ela é, antes agir ou responder, perguntares a ti próprio “E se eu fosse a minha mãe?”.

Inesperadamente ele respondeu: “se eu fosse a minha mãe? Fugia de casa!”.

Olhei para ele e disse: “então, estás a ver como tens um bom motivo para querer ir para casa? Sabes que ela está lá. Apesar de tudo, ela está lá.”

Fez-se silencio. Pensei que seria um bom fecho para a aprendizagem sobre o assunto em questão. Talvez todos nós pensássemos o mesmo, mas foi aquele aluno que nunca falou que fechou a discussão com chave de ouro: “pior do que ter uma mãe que está sempre a implicar, é não ter uma mãe para implicar connosco!”.

Estava tudo dito.

74. O poder subestimado do “bom exemplo”

(outubro 2014)

Se cada pessoa é um mundo então um aluno é um universo porque, enquanto não se identifica com nenhum, nele se cruzam muitos mundos. Assim, quando falamos em educação, todas as teorias devem ser vistas como auxiliares de diagnóstico e orientações de ação, nunca esquecendo que é na prática pedagógica que elas se confirmam ou corrigem.

Mas essa é a riqueza das ciências da educação. Não são compilações teóricas que nos dizem por onde ir, mas um manancial de estudos, perspetivas e propostas que nos permitem escolher, assertivamente, por onde queremos ir. Não podemos ver o seu suporte teórico como receitas metodológicas ou jogadas estratégicas pré-formatadas, mas informação científica que qualifica a profissionalidade docente estimulando-a continuamente aprender para melhor ensinar, para melhor decidir. Porque a decisão é a pedra angular da liderança pedagógica e esta não deve ver apenas o contexto teoricamente considerado, mas também o aluno como pessoa, individualmente (re) conhecido.

Uma das decisões complicadas que o professor toma em sala de aula prende-se em como gerir a relação aprendente de alunos que, na mesma turma, demonstram conhecimentos, capacidades, competências, atitudes e comportamentos muito

diversos. “Separam-se”? “Misturam-se”? Nestas decisões identificamos perspectivas diferentes: os pessimistas (ou meio otimistas depende do “ângulo” de visão) receiam o efeito osmose (o bom e o mau equilibram-se tornando a turma média...) e os otimistas convictos que procuram o efeito vicariante, pensando que tudo que os “maus” alunos precisam são referências positivas, exemplos de reconhecimento, espelhos que mostrem que a sua imagem pode efetivamente ser diferente. Eu pertenço ao segundo tipo. Ontem tive uma prova que este é um caminho que vale a pena percorrer.

Aconteceu numa turma do 11º ano de um curso profissional. Quando o ano passado entrei pela primeira vez na turma, percebi que esta pertencia àquele tipo de turmas que nós professores, diplomaticamente, denominamos de “turmas difíceis” mas que, na verdade, se integra naquelas que a nossa primeira impressão faz soltar um suspiro silencioso: “Meu Deus, o que é isto?”

30 Alunos, um assustador panorama de atitude aprendiz: alguns alunos quase boçais, outros completamente estacionados numa escola onde não queriam estar, um pequeno grupo que “não se importava” de aprender desde que isso não significasse esforço (condição para que deixassem de se “importar”), um grupo, da mesma dimensão, com ambições de integrar o mercado de trabalho através de conhecimento adquirido e dispostos a empenhar-se nesse projeto, tentando ostensivamente não ser identificados com os outros dois terços da turma. E um aluno completamente implicado na escola que brilhava neste céu nublado.

Nele tudo se conjugava (conjugava) harmonicamente: conhecimento, empenho, trabalho, atitude. Era (é) um “*gentleman*.” Com todos. Professores, funcionários, colegas. Não de uma forma empertigada e artificial. Interessado, educado e prestativo, porque é a sua natureza. Ele deve ter percebido que os colegas lhe atribuíam apelidos pouco simpáticos como “betinho” ou “cromo”, mas até para esses ele era (é) simpático. Sem receios, pois, tinha consciência do seu poder de liderança que levou, por exemplo, os colegas a elegerem-no como delegado de turma. Este aluno era (é) também o melhor aluno da turma. Em várias conversas e reuniões ouvi opiniões de colegas que comentavam que “nem parecia um aluno de um curso profissional” que era “mal empregue” neste curso” como se a sua opção não fosse um direito, mas um desperdício de um direito.

A nossa sala de aula não tem cortinas (o que dificulta muito o visionamento de qualquer recurso interativo), mas tem um ecrã LCD com leitor de vídeo, pelo que eu tenho por hábito ligar o meu computador ao ecrã, para que os alunos possam seguir o registo do sumário, um PowerPoint, uma entrevista, um documentário, o manual interativo, etc.

Sem que eu tenha feito qualquer pedido, desde o ano passado a minha aula inicia-se com uma espécie de “ritual”: enquanto apresento à turma a temática da aula, o referido aluno levanta-se e monta toda a logística técnica: abre o meu computador, liga-o ao ecrã, desloca estrategicamente a estante do equipamento para o local da sala com maior visibilidade. Quando surgem problemas informáticos logo ele, solicitamente, se levanta e resolve o problema.

Reconhecendo a sua disponibilidade e competência, nomeei-o, quase por brincadeira, meu “secretário técnico” perante a turma. Mas muito a sério faço questão, sempre que posso, de mostrar como é útil para mim e para a turma o seu contributo.

Desde o ano passado os colegas foram substituindo, progressivamente, os seus comentários sarcásticos por uma admiração não confessada. Diretamente proporcional a ela, alguns dos alunos mais renitentes ao trabalho, começaram a procurá-lo quando precisavam de ajuda numa tarefa ou esclarecimento num qualquer assunto.

Numa das aulas desta semana, enquanto os alunos se sentavam, um deles que, no ano passado, foi caracterizado como dos mais problemáticos, aproximou-se de mim e informou-me: “professora, o R.....não vem. Está doente. Posso ser o seu secretário técnico, hoje? Eu gostava muito. Sei fazer tudo como ele”.

Olhei para ele. Lembrei-me dos seus sorrisinhos sarcásticos e alguns comentários sibilinos acerca do colega que muitas vezes critiquei. Ignorei tudo e respondi: “Claro. Agradeço muito a tua disponibilidade. E estou contente porque agora tenho dois secretários técnicos. Sou uma professora com sorte.”

Sorriu como se eu lhe tivesse dado um doce. Por vezes, uma sala de aula é como um espelho onde olhando os outros percebemos que também nós podemos ser vistos (e vermo-nos) com “outros olhos”.

75. Formação contínua: interessada ou “interesseira”?

(novembro 2014)

Numa conversa informal um colega perguntou-me: “Ainda está em vigor a obrigatoriedade da formação contínua? Se sim, só obrigatório para a progressão, não é?” E concluiu: “Como está tudo congelado não faz sentido fazer formação para progressão”. Dei-lhe a resposta administrativa que procurava, remetendo-o para o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 e para o E.C.D. Depois pedi-lhe permissão para defender a minha posição.

Estas questões e sobretudo as suas respostas são uma importante fonte de diagnóstico da adequação e assertividade de um modelo de avaliação de desempenho docente que, estando no final do seu primeiro ciclo de vigência deve, cumprindo aliás o previsto nas próprias normas transitórias, ser refletido e muito melhorado, até a nível conceptual. Um dos mais importantes caminhos deliberativos a percorrer nessa melhoria é o próprio conceito de desenvolvimento profissional, implícito no referido modelo de avaliação.

Nele a importância do investimento num desenvolvimento profissional mais informado, mais conhecedor, mais reflexivo não é valorizado. Se aparece implícito é apenas na dose do “politicamente correto”. Nada no modelo mostra que a atualização científica e pedagógica é fundamental, relevante ou mesmo muito importante. Ela é apenas uma dimensão da avaliação que pode ou não ser cumprida. Claro que não “fazer formação” penaliza a classificação final da avaliação, mas apenas como uma espécie de reforço negativo o que é muito pouco para promover a formação como um investimento de melhoria.

Se tivermos uma visão em perspetiva do que se tem visto na posição oficial fica-se com a sensação de que a qualidade de um professor fica decidida à partida e à chegada através de uma (surreal a que já se fez) prova de acesso.

Em tempos perigosos para investimentos em capitais de risco, investir na atualização do capital científico e pedagógico de um professor é um investimento sem riscos. Ganha o docente, mas ganham também os alunos e a escola a que pertence. Ganha o País. Todos ganham!

A lei diz que cabe à tutela promover esse investimento, mas nós sabemos que em Portugal a expressão “*dura lex, sed lex*” só se aplica quando ela não está em “*stand by*”,

porque é dura para ...os cofres do estado. Talvez esta seja a razão por que a formação “conta mais” para a progressão na carreira. Assim um professor que não frequente qualquer ação de enriquecimento científico ou pedagógico pode “viajar” suficientemente (satisfatoriamente????) no seu desempenho profissional pois a única consequência será que permanecerá “ad eterno” cristalizado no mesmo escalão da sua carreira. Pode ser uma má notícia para a melhoria de práticas, para a melhoria das escolas, mas é um ótimo notícia para as finanças do estado e para o economicismo quase religioso que é priorizado na atual forma de reescrever o contrato-social.

O não cumprimento da oferta de uma formação continua e continuada patrocinada pelo estado nas universidades ou nos centros de formação, a ligação deste sobretudo a uma melhoria de vencimento e não a um efetivo reconhecimento do mérito de procura de melhoria, transformou muito da formação que se faz no cumprimento “interesseiro” de um requisito e não na procura de uma vivência interessada de um direito profissional. Ser melhor no que fazemos não pode ser decorrência de um plano B, mas uma exigência de crescimento individual e coletivo que realizamos, por isso, com prazer. Só assim é efetivamente uma mais-valia profissional.

O último relatório da OCDE sobre educação reforça a ideia de que existe um nexos de causalidade muito forte entre a melhoria da qualificação (científica e pedagógica) dos professores e a melhoria dos resultados dos alunos. É, pois, vista como um “pro-maior”. Por cá depende. Se a ideia é a progressão ela ganha relevo (para o decente em causa, sobretudo), se falamos em avaliação é apenas um pormenor para o modelo (porque para os profissionais implicados ela é um dos seus maiores objetivos quando autoavalia as suas necessidades de atualização).

Este ano tive o privilégio de trabalhar, no âmbito do SAME, com muitos professores de contextos muito diferentes (em Paredes, no Porto, em Portimão). Sou, por isso, testemunha do poder potencializador da formação continua interessada. Vi, com alegria e cumplicidade, professores que ao fim de um dia, de uma semana, de um ano letivo de intenso trabalho, encontravam motivação e implicação para refletir colegialmente sobre novos caminhos para as suas práticas.

Nestes tempos de reflexão disseçaram-se contextos, inferiram-se diagnósticos, reinventaram-se visões estratégicas de ação, renovaram-se compromissos, ousou-se desenhar propostas inovadoras. Porque os professores não são apenas empreiteiros de

maquetes fornecidas, são arquitetos de novas construções, *designers* de novos percursos e escolhas alternativas.

É neste o cenário conceptual que se deve desenrolar o desenvolvimento profissional. Revisitar o que se faz, ponderar porque fazemos, perceber o que falhou, celebrar todas as conquistas. A formação contínua deve ser alimentada numa sala de uma universidade, de um centro de formação, de uma escola, mas deve nascer do desejo de saber mais, de querer melhor para a nossa prática e deve crescer na discussão colegial, no trabalho colaborativo de uma escola. Não pode nem deve esgotar-se num certificado ou num documento de registo.

Por que o desenvolvimento profissional não deve ser um movimento de acumulação, mas uma dinâmica de acomodação enquanto adequação do novo ao já adquirido, numa lógica de aplicação conhecedora e interessada. Numa espécie de cultura profissional que semeia sempre que pode para colher todos os dias.

76. Contradições ...e falta de argumentos.

(novembro 2014)

Antes de terminar uma aula do 11ºano tentei sensibilizar os alunos da turma para a importância cívica da participação nas eleições para o Conselho Geral do Agrupamento. Argumentei sobre o significado democrático do órgão mais importante da escola ter alunos com voz ativa sobre o que se espera e exige de uma instituição educativa.

Olhava para o ar de indiferença ou mesmo descrédito com que ouviam os meus argumentos e pensava que daqui a poucos anos terão a idade necessária para contribuir civicamente para a eleição de um governo ou um presidente e como desvalorizavam essa capacidade ...esse poder!

A escola está sem tempo útil para coisas úteis. No sentido grego que procura um valor e uma beleza genuína nas coisas simples e úteis. Não, a escola acoitada por normativos insanos só tem tempo para o pragmático espartano. Puro e duro. Pensar é perda de tempo, o importante é cumprir a regra. Assim, se há (ainda?) tempos e espaços a preencher nos horários carregados de professores e alunos há sempre um apoio, um apoio ao apoio, o fantasma dos exames passados e o fantasma dos exames futuros à

espera de atacar essa brecha de oportunidade. Não há tempo para valorizar suficientemente o associativismo e o debate cívico. Os professores preocupados com cumprimentos de programas, falta de funcionários, falta de recursos, falta de motivação, falta de reconhecimento e sobretudo falta de paciência para suportar tantas faltas não têm tempo para promover, na ação, a contribuição democrática da voz do aluno na vida da escola.

Mesmo a educação cívica pode conceptualmente surgir como um excelente pretexto para incentivar a reflexão sobre os pilares da intervenção de responsabilidade social, mas rapidamente se transforma numa disciplina presa a uma planificação artificialmente considerada numa logica mais normativa do que reflexiva.

- “Professora, sei que a sua intenção é boa, mas acredita mesmo que a voz dos alunos tem alguma importância nesse Conselho Geral?”. “Claro que sim”, convictamente, respondi. “Os bons argumentos valem pela qualidade e não pelo membro do Conselho que os profere.”

Olharam para mim como se estivesse a dizer que ainda acreditava no Pai Natal. E explicaram-me como diz o anúncio: “como se eu fosse muito ingénua...”: “Por exemplo, sabe que nós estamos sempre a queixar-nos da falta de qualidade do almoço na cantina e continua tudo na mesma. Acha que se nos queixarmos disso no Conselho Geral muda alguma coisa?”. Imediatamente pensei: “estás sempre a dizer-lhes que a força do argumento é o êxito da razão, agora prova da tua receita.....”

Queria dar-lhes uma palavra de esperança de que há muito mais vida para além do preço contratualizado pela refeição que comem mas lembrei-me, curiosamente, de uma notícia que tinha lido no jornal ao pequeno-almoço: O ministério da Justiça tinha contratualizado com a empresa vencedora de um concurso levado a cabo para o efeito, um pacote de 4 refeições diárias para os presos pela exuberante quantia de 3,50 euros (não, não me enganei na escrita é isso mesmo: 4 refeições por três euros e meio...). Então a minha vontade era pedir: “não podiam arranjar outro exemplo?”

Respirei fundo e disse: “Talvez só os alunos a reclamar seja um pouco difícil, mas o Conselho Geral é lugar certo para sensibilizar os professores, os encarregados de educação, os funcionários, os representantes das diferentes instituições para o problema e muitas cabeças a pensar chegam mais depressa a uma boa solução. “

Houve um pequeno “sururu” de troca de opiniões e um aluno perguntou-me:

- “Professora, então o Conselho Geral é assim uma espécie de Assembleia da República, não é? “

- “Sim, se consideramos que o Conselho Geral tem representantes de setores da comunidade educativa e a Assembleia da República tem representantes de setores ideológicos do País, são semelhantes no peso que têm na vida democrática da escola e do País.”

Apercebendo-me que lhe tinha “cortado” o raciocínio dei-lhe de novo a palavra: - “mas, porque perguntaste isso?”

- “Por que isso é a prova de que o que disse é publicidade enganosa para nós participarmos na eleição.”

Perante o meu olhar confuso ele, divertido, concluiu: “Acho que os deputados provam que o raciocínio “muitas cabeças juntas chegam mais depressa a uma boa solução “é uma falácia.”

Não respondi de imediato e enquanto, mentalmente, preparava uma resposta pedagógica de elogio à democracia, tocou. Salva pela campainha. Bendito efeito de Pavlov

Então, apenas sorri pela subtileza argumentativa e, enquanto se preparavam para sair, disse: “uma coisa é certa, tenho grandes expectativas para teste de lógica na segunda-feira.”

77. LER. Faz toda a diferença.

(novembro 2014)

Nos meus tempos de juventude ler era (quase) tudo o que tínhamos para nos sentirmos livres. Outros sítios, outras vidas, outros pensamentos eram o nosso passaporte para ultrapassar as fronteiras das nossas convicções. A ler estimulávamos a inteligência, a imaginação, a sensibilidade, as emoções. Nos livros encontrávamos suportes reflexivos que nos ajudavam a privilegiar valores orientadores da nossa ação e a construir a nossa identidade axiológica.

Hoje a maioria dos jovens procura isto tudo nas páginas de um computador. Estimulam as mesmas dimensões da sua personalidade jogando jogos ou vendo filmes e séries da sua preferência. Nada contra. Eu sou fã das novas tecnologias como

instrumento facilitador da aprendizagem e da proximidade inter-relacional. No entanto sei que elas também podem ser (não por sua culpa, mas pelo seu uso de forma acrítica e abusiva) transformar-se na sua antítese. Por vezes a aprendizagem é falaciosa e isola o seu utilizar compulsivo das outras pessoas, às vezes do seu círculo próximo. Mas o problema não está na tecnologia, pois isto pode acontecer quando se lê um mau livro (que também existem) ou quando se prefere a companhia de um livro a um amigo com quem o possamos discutir. Então onde vejo o problema? Na ideia que circula entre muitos jovens de que o computador tornou o livro obsoleto e inútil.

Durante vários anos levei a cabo, nas minhas turmas, uma iniciativa a que chamava “um livro é um amigo que se troca”. Os alunos traziam um livro da sua preferência ou indicavam um à biblioteca da escola que não o tendo e reconhecendo a sua valia, o adquiria. Os livros eram lidos e trocados num prazo definido. Quando terminava de ler o livro o aluno, no caso de ter gostado da leitura, “vendia o livro” à turma incentivando outro a aluno a escolhê-lo. Se não tinha gostado fazia o contrário, fundamentando a sua opinião. Normalmente eu conseguia o apoio dos Conselhos de Turma pois para agilizar e dinamizar o processo todos os professores colaboravam deixando um pequeno espaço no fim da sua aula, para o aluno que terminava o seu livro poder argumentar a troca.

Nos primeiros anos a adesão dos meus colegas foi um pouco difícil, sobretudo nas turmas profissionais onde uma atividade deste tipo era pouco temerária para a sua reputação de indisciplinados, o que exigiu uma argumentação muito persuasiva. Mas depois esta adesão foi muita facilitada pelos efeitos positivos em todas as disciplinas, não só na oralidade e na escrita como também na forma mais cívica e democrática com que ouviam as opiniões dos outros, com que assertivamente solicitavam a fundamentação destas e sobretudo, pela forma inteligente como as refutavam.

Nos dois últimos anos não promovi esta atividade. Quando no início dos anos letivos eu decidia na minha planificação da ação pedagógica anual, esta atividade foi progressivamente revestindo-se de dificuldades endógenas. As turmas eram maiores do que o razoável para criar o dinamismo necessário. Os colegas muito pressionados por tarefas indescritíveis dentro daquilo que deveria ser a ação docente, os alunos obcecados pelos exames ou no caso dos profissionais o facto de se valorizar, a meu ver erradamente, cada vez mais aspetos técnicos em desfavor de competências sociais ou interrelacionais, quando a qualidade do perfil de um profissional de qualquer área passa

muito pela facilidade e assertividade do seu diálogo e a sua capacidade em trabalhar em equipa, foram fatores que me levaram a abandonar a iniciativa.

No ano passado um dos meus alunos de filosofia distinguia-se pela qualidade do seu raciocínio. De uma perspicácia, de uma profundidade dialética quase perfeita. Ou pelo menos eu suspeitava que seria assim, pois se a resposta ao que eu perguntava era facilmente encontrada e por vezes até para além do que eu esperava, a sua fundamentação era muito pobre. Era como se para ele a resposta fosse tão evidente que explicar como lá tinha chegado fosse mais difícil do que encontrá-la. Eu ficava sempre à espera do que ele não conseguia dar. A minha frustração aumentava quando lia os seus testes escritos, onde esta dificuldade era ainda mais evidente. Quando lhe entregava os vários testes recorrentemente dizia: “este não é, ainda, o teste que eu sei que tu podes realizar. Ainda não conseguiste vestir o teu raciocínio com as roupas que ele merece...”

Várias vezes lhe disse que ele precisava de ler. De se encontrar com outras palavras que não apenas as dos manuais. De estimular a imaginação. De conferir valor argumentativo ao grande valor dos seus pensamentos.

No fim da última aula do ano letivo passado conversamos sobre o facto de a leitura constituir o que o separava de ser um bom aluno, de ser um aluno brilhante.

No início deste ano letivo levei a turma ao cinema e nos tempos de espera ele contou-me que tinha seguido o meu conselho e tinha lido vários livros. Falou-me de uns que eu lhe tinha aconselhado, de outros que eu conhecia e de outros de que eu não tinha conhecimento. Estava muito animado com as suas conquistas. Trocamos ideias. Deu-me conselhos de leitura. Eu ouvia e temia que ele estivesse a sobrevalorizar um par de meses de leitura.

Em cada dia que passava a sua mudança na confiança, no domínio da língua era evidente. Fiquei com receio que a minha suposta constatação estivesse a ser influenciada por aquela conversa. Quis tirar a dúvida na reunião intercalar da Turma. Todos os professores concordaram. A maior prova foi dada pela professora de Português, que não sendo a mesma do ano passado, ficou perplexa com a referência à sua anterior dificuldade de exposição oral e escrita, pois reconhecia nele uma qualidade invulgar.

Mas tudo ficou claro no seu sorriso quando lhe entreguei o resultado do seu primeiro teste deste ano letivo: excelente! Olhou para mim e com um suspiro, daqueles que saem da satisfação de um dever cumprido, disse-me: “tinha razão professora, ler faz toda a diferença”.

78. Nos bastidores de um olhar sem luz

(novembro 2014)

Chegada de um rápido almoço, atravessei o pátio da escola e reparei num dos meus alunos sentados num dos bancos de madeira. Cumprimentei-o, mas ele muito concentrado nos seus pensamentos, de olhar perdido, sem luz e com uma expressão apreensiva nem se apercebeu. Sentei-me ao seu lado e disse: - “*a penny for your thoughts!*”. Como se tivesse acordado naquele momento, olhou para mim um pouco atordoado e disse: “Como?”. Eu sorri divertida pelo ar confuso com que me olhou e respondi: “*a penny for your thoughts* é uma forma simpática dos ingleses serem tão intrusivos como nós portugueses quando perguntamos: em que é que estás a pensar?” E acrescentei: “posso saber para onde olhavas tão fixamente?”

- “Nem eu sei”, respondeu. “Acho que para dentro de mim.”

- “Isso chama-se introspeção” – expliquei. “Para o ano vais saber mais sobre isso em Psicologia”, aproveitando a oportunidade para angariar “clientes” para a minha disciplina.

- “Aí é? Pois eu chamo-lhe medo do futuro.” Como não percebi a ligação ele explicou-me que durante o almoço tinha conversado com alguns colegas da turma sobre a necessidade de começar a pensar o que queriam fazer no seu futuro profissional, pois no próximo ano teriam de se decidir sobre opções disciplinares e cursos a escolher. Disse-me que o pai repete frequentemente que os tempos não estão para escolhas de coração, que a razão deve prevalecer e é importante escolher uma profissão com “mercado”. E concluiu desesperançado: “E eu não sou bom aluno!” - Olhei para ele, dei um suspiro e pensei: “que tempos estes que ser um aluno médio (creio será um aluno enquadrado numa média de 14-15) é angustiante...”

- “Podes fazer melhor, tenho a certeza, mas não desvalorizes o que já alcançaste. Não é coisa pouca! Se não estou enganada nunca chumbaste qualquer ano de escolaridade. É algo de que te deves orgulhar.”

- “Pois e isso dá para escolher algum curso de jeito?...”. Voltei a olhar para ele. A tarde estava linda e o sol de inverno aquecia a nossa conversa. Decidi que não iria contribuir para estragar o momento, nem iria maquilhar o futuro de cores mais apelativas. O tempo se encarregaria de lhe mostrar a nudez de uma realidade que não é amiga dos jovens. Não naquele dia. Estragar um dia de sol com pensamentos tão pesados para os seus 15-16anos, era um contributo que eu não queria dar.

- “Queres saber minha opinião?” Perguntei retoricamente. “Não é medo, não é a angústia da escolha o que te “atormenta” hoje. Reparei que tu e a tua namorada estão zangados, pois já não vos vejo por aí de mãos dadas e trocas doces de olhar.... Deves estar a passar por uma fase de sentimentos mal resolvidos. Pelo “mesmo preço”, dou-te também um conselho: resolve isso que tudo te vai parecer menos sombrio. Por que o futuro não se teme, enfrenta-se.”

Tocou para entrar e despedimo-nos até ao dia seguinte em que teríamos aula.

Nessa manhã cheguei cedo pois tinha uma tarefa que queria realizar antes do início da aula. Em frente à porta da sala de aula ele e a namorada, sentados conversavam afetuosamente de mãos entrelaçadas e sorrisos cúmplices. “Olá, bom dia” - cumprimentei. “Tudo bem?” - dirigindo-me especificamente a ele. “Bom dia professora. Tudo ótimo!” Respondeu com entusiasmo.

Sorri e ao abrir a porta da sala de aula mais uma vez pensei que os russos têm alguma razão quando, cinicamente, dizem que “um otimista é um pessimista mal informado”.

Neste caso bendita ignorância que permite que a juventude se cumpra.

79. O Insustentável significado dos rankings das escolas

(dezembro 2014)

Segunda-feira. Enquanto decorria a aula os meus olhos pararam várias vezes no mesmo aluno. Um dos mais perspicazes da turma. Sempre atento e participativo, hoje parecia alheado e apreensivo. Testei a sua atenção lançando uma questão à sua medida.

Daquelas que ele gosta de problematizar e eu gosto de potencializar para alargar a discussão à turma. Não reagi. Percebi, mas não fiquei preocupada. Deveria falar com ele no fim da aula perguntando se estava tudo bem? Decidi que não. Um dia não são dias e talvez na próxima aula o que quer que ocupasse o seu pensamento naquele dia, já tivesse tido solução.

Acabada a aula, enquanto eu arrumava as minhas “tralhas” dispersas em cima da secretária, ele aproximou-se e atenciosamente começou a enrolar o carregador do meu computador. Sem transição perguntou-me: “professora, o que pensa dos rankings?”. Pela frescura da notícia, ainda que da véspera, percebi a que se referia. Fiz “de conta”.

- “Em geral ou especificamente?” - Perguntei, acrescentando: “em abstrato ranking é uma hierarquização de entidades, coisas ou seres semelhantes. Das escolas não sei bem. É uma espécie de colocar por ordem coisas dissemelhantes. Enfatizando os valores e negligenciando as pessoas. Na minha opinião é como todos os quantificadores. Reduz a realidade a números e o valor acrescentado da escola a inutilidade”. Olhei para a sua cara e percebi que não me acompanhava. Então troquei as palavras emotivas por uma simplificação pela imagem: “Para mim esses rankings não dizem nada porque comparam, além de outras marcas, Ferraris com Smarts, para concluir o óbvio: os primeiros são mais rápidos e com mais hipótese de chegar mais longe, mais facilmente. Os rankings seriam realmente interessantes se mostrassem hierarquicamente a performance de várias marcas de automóveis que com o mesmo investimento científico, técnico, material e em recursos humanos especializados conseguissem resultados muito diferentes. Aí aprendíamos todos e melhoráramos imitando os melhores”.

Creio que ele compreendeu o meu raciocínio analógico porque aderiu ao argumento dizendo: “pois é o que digo ao meu pai “só quem está nas escolas é que sabe como lá se trabalha e as dificuldades de alguns colegas e professores para que se consigam bons resultados”. E continuou, agora com um exemplo: “a minha prima, que está na escola X, disse-me, um destes dias, que na sua turma do 12ºano muitos dos seus colegas não têm livro. Eu perguntei se não tinham A.S.E. e ela disse-me que não pois os rendimentos das suas famílias, embora baixos, ultrapassam os mínimos que são baixíssimos. E que os livros do 12ºano são muito caros. Os colegas emprestam uns aos outros os manuais, mas não é a mesma coisa.”

“Sim, mas essa é apenas uma condicionante num mar de condicionantes. E por isso a hierarquização é injusta- conclui.” Fechei a porta da sala de aula e saímos. Comecei a percorrer o corredor e ele acompanhou-me. Pressenti no ar uma pergunta que ele queria fazer e a que eu não queria responder.

Apressei o passo dirigindo-me para a sala dos professores e mudei de assunto: “amanhã envio os objetivos e a matriz do teste para analisarmos na aula de revisões”.

Ele, como se não tivesse ouvido, voltou à carga: “professora o meu pai perguntou-me se queria mudar de escola. A minha avó mora perto da escola Y que ficou muito bem colocada no ranking. Pode ser que conseguisse transferência fazia lá o 12ºano. Mas sempre andei nesta escola. Estão aqui os meus maiores amigos. O meu pai diz que quando se trata do futuro não há amigos, há competidores. Os amigos são para os fins-de-semana e férias. Que acha?”

“Olhei para ele sem saber o que dizer. Apeteceu-me inventar uma desculpa e sair a correr para um compromisso que eu não tinha. Lembro-me que pensei: “e a bendita da campainha que não toca!”

Resolvi ser honesta. Com ele e sobretudo comigo: “este é um dos casos que o melhor conselho é não dar nem seguir conselhos pois como disse Sócrates a propósito do casamento “quer mudes, quer não mudes vais sempre arrepender-te “, pois nós só sabemos que uma escolha foi a mais correta quando analisamos o seu resultado. Tudo que posso dizer-te é o que sinto: vou ficar triste se fores embora. És importante para a turma, para a escola e para os teus professores. Agora pergunta-te se esta escola é importante para ti.

80. A emergência de uma geração de “falsos dilemas”.

(dezembro 2014)

Abril de 74 encontrou-me com catorze anos. Nos seus ecos construí a minha moratória identitária maturando um conceito de liberdade que se consubstancia na pluralidade da escolha e até no reconhecimento dos seus limites. Aprendi que o trabalho é uma das mais humanas formas de libertação. Que o trabalho é uma forma de “sacralização” da ação humana que dignifica e realiza, sobretudo quando temos o privilégio de fazer o que gostamos. Assim, socializei-me na convicção de que a sociedade

moderna tinha reabilitado a palavra TRABALHO, negando a sua raiz etimológica no vocábulo latino "TRIPALIUM", assumindo que trabalhar não significava mais ser torturado pelo "tripalium" (instrumento que subjugava os cavalos a ferrar). Jamais associei o conceito de trabalho a "obrigação" ou "castigo". Para mim trabalhar é um privilégio que conquistei. E como tudo que tem implicação social confere direitos e cobra deveres. Percebi esta semana que os meus jovens alunos estão a socializar-se num conceito muito mais redutor (e confrangedor...) conceito de trabalho. Essa percepção tem acompanhado a minha reflexão nos últimos dias e está na origem desta crónica.

Escolhi para concluir o quarto módulo da disciplina de Área de Integração do 11º ano dos cursos profissionais um tema que me pareceu de relevante importância para aspirantes a um lugar no mercado de trabalho. O tema-problema denomina-se: "O desenvolvimento de novas atitudes no trabalho e no emprego: o empreendedorismo". Ao planear estrategicamente o meu ensino decidi que a melhor forma de um aluno perceber o que uma empresa espera dele e o que pode esperar do seu empregador; de compreender a importância de trabalhar em equipa e manter uma atitude de abertura permanente à aprendizagem e à melhoria; de assumir que só pode haver autonomia quando há assunção de responsabilidade; de ter a consciência da importância de uma inteligência emocional que lhe permita evitar conflitos e construir relações interpessoais sólidas e de confiança, seria construir virtualmente a sua própria empresa.

Dividi a turma em equipas de 4/5 alunos para uma tarefa de autonomia e decisão: "projetar e desenvolver uma empresa". Propedeuticamente fiz uma pequena apresentação sobre conceitos básicos de gestão, ensinei-lhes a análise SWOT para escolherem a natureza da empresa a criar, discutir a sua localização e viabilidade. Construí um guião com orientações reflexivas pertinentes para potencializar o êxito da empresa que projetavam.

Durante algumas aulas mantive-me atenta, mas à margem. Esta semana fui-me sentando em cada grupo, perguntando, ouvindo. E o que ia ouvindo foi-me mostrando, transversalmente aos seis grupos, uma realidade que me preocupou. Não sei se devido ao discurso político filho da crise económica, não sei se por vivências familiares negativas ou talvez porque crescem numa época que não fertiliza a esperança estes jovens têm do conceito de trabalho uma visão estreita e sentem o ato de trabalhar apenas como um constrangimento necessário à sobrevivência. O apreço, o

reconhecimento social do seu valor, as realizações pessoais não fazem parte da equação. Ou como me disse um aluno: “só quero ir trabalhar porque roubar dá cadeia”.

Sentei-me no primeiro grupo:

- “Então a que se dedica a vossa empresa?” - perguntei

- “Faz consertos rápidos ao domicílio” - respondeu o coordenador da equipa

- “Muito bem!” - disse eu. “Parece-me uma empresa com muito mercado.”

Mostraram-me que foi o que perceberam com a análise SWOT. Adiantados no projeto mostraram-me como as questões do guião estavam quase todas resolvidas. Até já tinham um slogan publicitário (uma das últimas tarefas do guião):

“O nosso preço é normal. Se o cliente não paga a bem, paga a mal.” - Fiquei espantada: “isso não é publicidade é uma ameaça! Assim não arranjam clientes!”. O slogan deve indicar profissionalismo, trabalho com garantia. A qualidade da diferença dos serviços. Por exemplo: preços a pagar parceladamente para clientes com menos posses...”

Olharam para mim, como se eu vivesse noutra planeta. “Ó professora o que interessa é agarrar o dinheiro. Nós consertamos, não garantimos que fica bem. Por isso só podem escolher: ou pagam a bem ou a mal”.

Tentei mostrar-lhes a importância do brio profissional. Rodei por outros grupos. Em todos, as decisões de gestão assentavam em falsos dilemas: “ou por mim ou contra ti”. Parei no último grupo. Debatia-se uma questão do guião: “Como potenciar o capital humano da sua empresa?”.

- “Professora o que quer saber com esta pergunta?” Perguntaram-me.

- “Como investir nas pessoas que trabalham na empresa para que trabalhem melhor.” – esclareci tentando não dar pistas. Pensaram um pouco e começaram a dar sugestões:

- “Chamam-se os empregados e diz-se: ou trabalham mais ou vão para a rua!”

- “Se não produzem mais, descontamos no ordenado ao fim do mês!” Disse na mesma linha, um outro elemento do grupo.

- “Se tiver filhos, fazemos chantagem psicológica!” - disse numa paradoxal ingenuidade maquiavélica um dos alunos mais simpáticos da turma, mas que não quis ficar para trás na autoridade do raciocínio...”

Antes que outra ideia de gestão iluminada nascesse daqueles pequenos ditadores empresariais perguntei se não seria mais motivador para os funcionários trabalharem melhor, oferecer um incentivo, proporcionar formação, criar laços de pertença e cumplicidade no êxito da empresa mostrando que o bem desta é o bem de todos.

“Visto dessa maneira”, reconheceu o coordenador daquele grupo, “pode ser. Mas acho que ameaçando dá mais resultado”. Comentei que a vida não deve ser decidir na angústia de falsos dilemas. Que não a podemos reduzir a escolhas extremas. Que a sua beleza está na liberdade de decidir procurando os melhores caminhos.

81. Abrir o Baú da Esperança em 2015

(dezembro 2015)

Apareço por aqui de novo depois de uma monumental gripe. Isto de pautar a vida por exigências de profissionalidade e compromisso tem os seus reveses. Até a gripe só chega na interrupção letiva!!!! Mal terminam as aulas e os projetos adiados parecem querer conhecer a luz do dia, logo uma gripe mostra-nos que isto de fazer planos para a vida está muito sobrevalorizado.... A mulher pensa e a gripe dispõe.

Não sei se da letargia própria da gripe, da época ou da idade dei comigo a fazer uma revista sobre 2014. Não sou de grandes suspiros. O que aconteceu já deu, não vale a pena perder muito tempo com queixumes, mas é importante revisitar o passado não para alimentar o lamento, mas a aprendizagem.

Como professora e membro de uma classe profissional que sente a falência emocional do não reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento de um país mais humano, mais competitivo, mais bem-sucedido, o ano de 2014 não foi um bom ano. Uma classe que não foi ouvida (porque não foi “perguntada”), não foi protegida e sobretudo não foi respeitada.

2014 foi um ano de debandada física e psicológica da vontade da implicação “carola” dos professores que davam tudo, apesar de tudo, a troco de quase nada. Este ano assisti, desolada, à desistência de professores de grande valia que tinham muito ainda que ensinar, partilhar, oferecer aos alunos, à educação, aos seus pares. Muitos pediram rescisão, cansados e vencidos por uma luta que já não sentiam ter coragem para continuar a travar, alguns com graves prejuízos para o seu pecúlio. Outros permanecem, mas sentem-se cada vez mais no limbo da sua vocação, com “um pé no

dever e um pé na vontade”, uma espécie de sobreviventes que insistem em mostrar que o ensino é uma forma de vida que produz vida, embora o seu olhar denuncie que até eles já têm dificuldade em acreditar nisso.

Mas também conheço outros. Estes, são os heróis que todos os dias entram na escola com um sorriso no rosto e uma vontade férrea de semear esse sorriso para que ele se reproduza no rosto de todos. Estes colegas que às vezes percorrem centenas de quilômetros para chegar à escola, que têm problemas em casa, que a vida não poupa de todos os seus enganos e penas, mas que continuam a amar o que fazem e fazem-no o melhor que podem e sabem.

São sobretudo estes que mereciam um 2015 em que a verdade da sua ação pedagógica fosse reconhecida. Que se inaugurasse, neste ano, um esforço “escutatório” para que a sua experiência e conhecimento sejam ouvidos. Que 2015 inaugure um ano de um novo relacionamento entre os professores, a escola e as estruturas que os tutelam.

Descentração, autonomia, municipalização. Chamem-lhe o quiserem. Os nomes não resolvem problemas apenas os rotulam. O fundamental é ouvir. Perceber porque os professores estão desmotivados, as escolas exauridas, os alunos sem esperança.

Fundamental é olhar para trás e perceber que o tipo de relação, de bloqueio, de enfermidades que dificultam que a voz e o sentimento profissional dos professores sejam ouvidos não produz melhoria, não funciona.

É fundamental reinventar em 2015 uma nova forma de relação. Porque só quando se corre ao lado se tem hipótese de que todos cheguem à meta. Insistir que só quem vai à frente conhece o caminho é esquecer que, por vezes, este só julga conhecer.

Obama afirmou recentemente que revistou 50 anos de bloqueio a Cuba para concluir que dele nada resultou que melhorasse a vida de ambos os povos e então tenta agora uma nova abordagem nas relações bilaterais dos dois países. O Papa Francisco olhou para tantos anos de relações doentes entre os elementos da Cúria e diz que feito o diagnóstico é necessário reavaliar e redefinir essas relações.

Talvez por cá seja altura de algum governante sensato que habite na 5 de outubro encontrar novos caminhos para o diálogo. Só assim os professores enganarão a Pandora do nosso tempo e conseguirão abrir o baú onde ela aprisionou a esperança. É necessário requalificar o clima das escolas naquilo que ele depende da “licença” para renovar o seu

oxigénio. É barato e não necessita de qualquer Parque Escolar gestor. É urgente e necessário criar condições para que a esperança renasça, cresça e sobretudo se reproduza. Porque uma escola sem esperança é um rio sem água; é uma promessa vazia.

Assim o meu desejo para 2015 é que nasça como qualquer bebé: uma esperança em potência.

Que como qualquer botão de flor seja uma renovação de vida, que cresça com autonomia e responsabilidade, que mature no calor das relações humanas e que se despeça em dezembro como um ano bom, sem remorsos ou lamentos pois nos bons e maus momentos aproximou as pessoas.

Que seja por elas recordado como um ano em conheceram algumas das faces da Felicidade.

Reagiram. Argumentou um dos mais perspicazes: “Professora não somos nós que criamos isso dos “falsos dilemas “, eles estão por todo o lado: “ou tiras boas notas e és inteligente ou não tiras e és burro;” ou ficas sem emprego ou imigras!”; “ou fazes o que te digo ou apanhas!”

“Ou vens para a escola ou fazem queixa ao IPJ”; “ou estás calado ou vais para a rua...” acrescentou um dos mais ariscos, com conhecimento de causa.

Olhei para eles e sorri. Brinquei, muito a sério, fiz uma pequena vénia e disse: “argumentação inteligente e aceite”

A única rapariga da turma deu uma gargalhada e disse: podemos não ser bons alunos, não “dar” bons padrões, nem empregados, mas diga lá se tem alunos mais espertos...e ainda dizem mal dos profissionais...”

Pois, reconheci, até isso é um preconceito que se funda num falso dilema...

82. Quem disse que não se importam?

(janeiro 2015)

Ontem falava com um colega sobre problemas que ele teria tido no desenvolvimento de uma aula de uma turma CEF de que ambos somos professores “para o bem e para o mal”.

Entre o sério e a simpática provocação amigável ele dizia-me: “não consigo fazer nada com eles! Não sei como tu consegues! Não querem saber nada! Não se importam com nada!”. Deves ser “uma santa”

Sem me querer justificar, lá fui dizendo que não, que a paz da minha sala se deve a uma gestão contínua dos problemas e uma negociação de atitudes que me levou a tomar determinadas decisões pedagógicas que mostraram a minha postura sobre a importância de um bom clima de sala de aula para todos os que nela participam. Assim, tentei mostrar-lhe que o fui conseguindo através de muito diálogo e do exercício de uma autoridade firme, mas que tento nunca confundir com autoritarismo, conseguindo construir uma relação pedagógica com a turma que me permite trabalhar.

Ele, ainda nas ondas de choque de uma aula que tinha terminado há pouco e que o tinha perturbado pela indisciplina desses alunos, argumentava com alguns episódios, efetivamente nada edificantes, em que a boçalidade e a indisciplina gratuita provavam que era “quase impossível” trabalhar com eles. E como eram fortes os seus argumentos! Tinha razão no grau de insatisfação que demonstrava. Difícil não ser solidária.

Sempre defendi que o problema disciplinar ou de aprendizagem de um aluno que qualquer professor de uma turma enfrenta, deve ser visto como um problema de todos os professores desse conselho de turma. Devemos saber criar condições de boa aprendizagem que frutifiquem não só nas nossas aulas, mas também nas outras ao interagir com os esforços que, com o mesmo fim, fazem todos os professores do conselho de turma.

Enquanto falávamos lembrei-me que, no início do ano, logo na primeira semana de aulas, um dos alunos que ele tinha referenciado nas suas narrativas, tinha, numa altura em que eu escrevia no quadro, treinado a sua habilidade em construção aeronáutica de papel e testado a sua pontaria ao alvo, no caso eu.

Avisei-o que não toleraria esse comportamento de novo. Não acreditou. Mostrei-lhe que normalmente sou coerente com o que prometo. Dei-lhe um tempo para decidir como seria o nosso relacionamento até ao fim do ano. Depois de cumprida a sanção que lhe impus, perguntei-lhe: “estou disposta a começar do zero, a conhecer o que és e o que podes ser a partir de hoje. Aceitas ou preferes que eu guarde a má imagem que me deste de ti naquele triste episódio?”.

Ele fez a escolha certa. Esse aluno é hoje um aluno com um comportamento que me serve de padrão positivo para os seus colegas, da referida turma CEF.

Hoje (quinta-feira) tive aulas com esta turma. Desde o meio de dezembro que uma bendita gripe recorrente me elegeu como companheira e entre a tosse e a fungadela a minha voz arranhada mal se ouve. Numa sala com computadores eu esforçava-me por explicar à turma uma tarefa formativa de análise e reflexão de dados para elaboração de uma apresentação em PowerPoint.

Não gostaram muita da ideia. “Está muito frio”, “Temos de ler os documentos?” - “Respondi que sim” – uma desolação audível. Demasiado audível. “Pode ser só com imagens?” Numa vozinha franzina respondi que a imagem deveria servir o texto e não o contrário! “Quantos slides? Têm de ser muitos?” No fundo da sala dois alunos reclamavam sobre qualquer outra coisa, mas quando iam falar, levantou-se tal “reabilitado” aluno e disse com voz firme: “Não veem que a professora está doente e lhe custa falar?” Todos olharam para mim como se ainda não tivessem percebido e, como por magia, todos se viraram para o seu computador e começaram a trabalhar.

Abri o meu computador e comecei a escrever o sumário. Tinha vestidas três camisolas e um casaco comprido, mas sentia-me gelada. Parei para aquecer as mãos e devo ter tido um arrepiro perceptível à distância, pois um dos alunos (com quem um dia me zanguei “feio” por uma atitude reprovável com um colega que presenciei) aproximou-se de mim e com um “senhor casaco” na mão, que tinha acabado de despir, estendeu-mo e disse: “ponha nas costas, professora, que tem pelo por dentro e é muito quentinho”.

Fiquei surpreendida não só pela generosidade do gesto, mas pelo seu dono improvável. Comovida até. Mas, mais uma vez a situação fez-me recordar que se os alunos sentem que nós nos importamos eles também se importam. E demonstram-no em gestos simples, mas muito gratificantes.

83. SER LIVRE PARA FICAR

(janeiro 2015)

Estava um dia gélido. Não conseguia perceber se me tinha esquecido dos pés em casa, pois não os sentia.... Apenas dois blocos de gelo que teimavam em não temperar, mesmo protegidos por grossas meias de lã. Com amplos corredores ao ar livre e muitas

paredes em pedra a minha escola não estava muito acolhedora naquele dia. Eu, na sala de professores deserta e fria, dizia mal da minha sorte por ainda ter de esperar uns bons minutos antes da próxima aula. Espirrei. E nos dias que correm um espirro pode ser o passaporte para uma pulseira verde e 20 horas de espera a ver todas as outras a desfilar numa urgência sem urgência, de um qualquer hospital pouco hospitaleiro. Então decidi ir ao bar da escola tomar um chazinho quente, se bem não fizesse, mal não fazia.

Estava no balcão a tomar o meu placebo líquido e aproximou-se um dos meus alunos:

- “Olá professora, bom dia.” E olhando para mim com um sorriso tão quente e animado que me fez melhor que o chazinho...anunciou:

- “Hoje faço anos. Dezoito. É o dia da minha liberdade”.

- “Muitos parabéns rapaz. Que a vida seja tua amiga e tudo corra bem para ti. Mas não te esqueças que com maior liberdade vem também maior responsabilidade”.

- “Acho que não venho mais à escola. Agora o meu pai já não me pode obrigar a vir. Já não há um subsídio que me prenda... Agora sou livre para ir embora”.

- “Sim, mas não te esqueças que agora também és livre para ficar”.

- “Não percebo...”

- “Até aqui vinhas para a escola “arrastado “por uma vontade que não era tua. Acredito que, mais do que conservar um subsídio, os teus pais querem que venhas à escola para construir um futuro melhor. Com o décimo segundo ano como escolaridade obrigatória, ficar pelo caminho, ir embora a meio de um curso profissional é desperdiçar o que já investiste e negar a ti mesmo a possibilidade de ter uma carreira profissional. É abandonar o grupo daqueles que enfrentarão o mundo do trabalho com uma habilitação certificada para entrar no contingente dos indiferenciados. Sem formação, sem conhecimento para fazer a diferença, as tuas hipóteses vão reduzir-se. Embora preguiçoso és inteligente. Podes facilmente perceber que tudo isto faz sentido. Se depois decidires ficar será não pelo teu pai, não pela tua mãe, mas por ti. Porque és livre para decidir. Porque decidiste ficar. Mesmo que agora sejas livre para ir.”

Olhou para mim. Acho que já devia ter ouvido palavras idênticas e os mesmos argumentos de outras bocas. Dos pais, dos professores. Mas agora estava a ouvi-las à luz da desejada e alcançada “alforria”. E fazia toda a diferença.

- “É, nunca tinha visto as coisas dessa maneira. Passo a vida a dizer à minha mãe e ao meu pai: “Aí quando eu tiver dezoito anos!”; “esperem que quando fizer dezoito anos, é que vão ver!”

- “Sim, hoje tens dezoito anos e o que mudou? Continuas a precisar da ajuda dos teus pais para sobreviver. Estás mais velho, mas não estás mais poderoso...” brinquei.

- “Mas isso é que estou!” Replicou com vivacidade. “Estou mais poderoso porque agora posso dizer que sim mesmo quando todos esperam que diga não. Deixei de ser previsível.”

Tocou para entrar. Dei um último gole no meu chá, brindando à qualidade do seu raciocínio quase insuspeito quando se mede rigidamente em competência académica. Bom nas disciplinas técnicas, desinteressado em quase todas as outras.

Despedi-me apressada: “Que tenhas o resto de um bom dia. E espero ver-te na segunda-feira!”

Riu e respondeu enigmaticamente: “Pode ser. Mas se vier não faltou mais. Porque se vier segunda-feira é porque sou livre para não vir.”

84. Ser professor é não deixar de ser aluno

(fevereiro 2015)

A relação pedagógica é uma relação de dois sentidos. É uma relação dialética professor - aluno.

Esta “inter-relação” permite construir um ambiente de aprendizagem grávido de consequências cognitivas: dá-nos o conhecimento do que o outro conhece, mas sobretudo pistas para o conhecer.

Ser professor passa pela exigência de não abdicar desta condição de aprendiz. Estar aberto ao muito que ainda precisamos de saber. Uma espécie de humildade socrática profissional que parte da identificação não das certezas (“quem ousa dizer na nossa profissão que nunca tem dúvidas e raramente se engana?”) mas, dos enigmas quotidianos que nos recentram no essencial: como resolver aquele novo problema pedagógico que nos desafia?

Esta perspectiva generosa da docência deve levar a um exercício intelectual, cognitivo, catártico que é fértil de aprendizagem: colocar-me no lugar do outro. No caso

do professor, tentar perceber na resolução desses problemas o lado do aluno. Ver a realidade através dos seus olhos. Podemos estar em completo desacordo com ela, mas (re)conhecê-la ajuda muito a compreender algumas atitudes, comportamentos e até desempenhos que sem esta tentativa são difíceis de desconstruir e por isso de compreender.

Estas é uma das muitas razões pelas quais a formação contínua dos professores é um instrumento de aperfeiçoamento como profissional e até como pessoa.

(Voltar a) estar do lado de lá de uma relação de aprendizagem, trocar o palco pela “carteira”, ensina muito. Sobretudo a valorizar algumas coisas que todos já sentimos e tínhamos esquecido (como eu olho para o formador, como caricaturar a sua atuação, como me deixo envolver pela empatia do seu discurso ou como, na falta desta, me distancio, me desconcentro).

Numa carteira de sala de aula o mundo pode parecer muito pequeno ou infinito. Podemos descobrir os nossos limites ou desafiá-los. Parte da diferença está em quem está no lado de lá. De pé. Como um pelourinho ou como uma seta. E é esta diferença que faz a diferença. Estar no papel do aluno mostra--nos como escolher que tipo de professor queremos ser. E se já sabemos, então sentimo-nos, ainda, mais privilegiados: recordamos porque fizemos essa escolha e gratificamo-nos por ela.

Embora, a minha perceção de formação contínua de professores não constitua uma relação clássica do binómio- quem ensina e quem aprende - mas uma relação dinâmica de comunidade aprendente, podemos distinguir nela fases de uma relação pedagógica que possibilitam a analogia. O formando acaba por ter dois estatutos que interagem proficuamente: o estatuto latente de professor e um estatuto ativo de aprendiz. A interação dialética destes estatutos, em alturas estratégicas do desenvolvimento profissional podem levar a momentos de reflexão e questionamento que podem reacender vocações, interesse, motivação. A profissão docente não pode correr o risco de se blindar numa esfera cristalizada de uma arquitetura cujos alicerces, à falta de manutenção, vão degradando com o tempo.

Mas não é só com conhecimento científico que devemos reforçar esses alicerces. A formação continua não deve limitar-se ao campo do saber em que o professor se especializou. É também fundamental consolidá-lo e conferir-lhe sentido com a pedagogia, a comunicação, a psicologia.

Ao voltar a estar do lado de lá da relação pedagógica temos a oportunidade de “ver-nos nos olhos do outro”. E a nossa exigência legítima a exigência dos nossos alunos. Até os direitos esquecidos e a ação decisória sobre os pequenos pecados, que agora reivindicamos e que, por vezes, punimos sem pesar aos alunos, são aprendizagem.

O questionamento sobre indicações de tarefas avaliativas, formas e tipos de avaliação, o investimento no trabalho de retaguarda e a participação, a relação de tudo isto com critérios e resultados da avaliação, agora vistos na perspectiva não de quem avalia, mas de quem é avaliado, podem constituir momentos poderosos de aprendizagem.

É esta contínua dupla personalidade aprendente que nos permite perceber a abrangência reflexiva da adaptação à profissão da afirmação de Albert Einstein que caricatura a incompetência profissional naquele que “fazendo sempre as coisas da mesma maneira, espera resultados diferentes”.

85. Numa fatia de pizza

(fevereiro 2015)

Tinha acabado a última aula da manhã às 12h e 45 minutos, mas precisei de ultimar uma matriz de um teste que queria enviar aos alunos que sabia não terem aulas de tarde podendo assim iniciar a sua preparação com melhor orientação. Olhei para o relógio. 13h e 25min. Tinha de me apressar para almoçar pois teria de estar, de novo, na escola às 14h e 30min e comer qualquer coisa no bar da escola há muito que não é opção. Fecha, neste período, por falta de funcionários... Mas quem se queixa? Falta tanta coisa....

Saí da escola, sede do Agrupamento, apressada, atravessei a rua, passando pela porta principal da escola básica. Lá muitos pais esperavam a iminente saída dos seus educandos. Ao passar por eles os meus ouvidos captaram um retalho de conversa que me pôs tensa: “Os professores deviam pagar para trabalhar. Não merecem ganhar. Até ouvi no Parlamento que não sabem escrever!”.

Parei. Mil palavras, mil argumentos, mil queixas passaram pela minha cabeça. Olhei para o relógio e cobardemente retomei a marcha. No fundo eu sabia que estava a esconder a minha vontade de resposta numa exigência de pontualidade. Ainda mais fundo eu sabia que, na verdade, estava cansada de confusões obtusas, de más

consciências, de ignorância dos contextos. Porque eu sabia que as palavras seriam sempre curtas. Fracas armas para guerras onde até os inimigos são, às vezes, o “fogo amigo”. Pois não foi um sindicato de professores que desculpou os erros e as reprovações da P.A.C.C. não com a incompetência da prova (que no presente deve ter causado o referido comentário) para selecionar os bons professores (pela sua natureza, pela sua falta qualidade, pela sua ineficiência) mas afirmando, prosaicamente, que os professores que reprovaram não são piores do que os professores que estão no ativo?

Continuei até à segunda travessia que me separava na confeitaria onde costumo almoçar. Um colega, em sentido contrário, detém-se para me cumprimentar e repara na minha expressão fechada. “Ainda estás com gripe? Estás cá com uma cara!”. Expliquei que não. Que estava apenas aborrecida com o que tinha ouvido e zangada comigo mesma por não ter dito nada em defesa da classe. “Fizeste bem, disse-me o meu colega. “E com um ar ainda mais desolado do que o meu, levantou os ombros e concluiu: “para quê?”. Uma interrogação retórica preta de outras: “O que esperas? Que reconhecimento? Valeria a pena? O que mudava?”

Naquele momento pensei que ele tinha razão. Deve ser Karma. Os doentes não são atendidos na urgência? A culpa é do sistema (e eu subscrevo) ou do frio (já não subscrevo tanto). Os programas e projetos políticos falham? A culpa é da conjuntura (esta não subscrevo mesmo ...). E por aí adiante. Não há sujeitos nestas culpas. Os resultados da Prova de Aptidão (seja lá de que for) são desastrosos? Todos os professores são incompetentes.

Voltei a olhar para o relógio. 13h e 45min. Estava a ficar, mesmo, atrasada. Acabei a pequena conversa e, com mais uns passos, entrei na confeitaria. Já almoço lá há alguns anos e numa monotonia paradoxal a minha escolha é sempre a mesma coisa variando todos os dias: uma sopa, uma limonada e uma salada fria que componho com o apetite do dia. Não naquele dia. Por consolo ou autopunição pedi a sopa, a limonada e uma fatia de pizza. Ao jovem que me atendeu no balcão, o mais recente funcionário do estabelecimento, perguntei: “de que são as pizzas?”. “De queijo e fiambre e de frango com ananás.” Respondeu. Optei por uma fatia desta última e sentei-me.

Quando a funcionária do costume me entregou o “fast” repasto, comentou que estava admirada com a mudança de menu. Sorri, comecei a comer a sopa e dei uma

dentada na minha pizza. Se era para ser punição, tinha tido mais êxito do que poderia esperar. Era de atum!!!!

Quando passou por mim, a referida senhora, percebeu que eu tinha resumido a minha gula às bordas da fatia de pizza e reparando na minha expressão de engano, perguntou: “tudo bem?”.

Olhei para ela, desencantada e disse: “a mudança foi uma má ideia. Pedi pizza de frango e veio de atum. E eu detesto pizza de atum... Mas não faz mal a sopa estava muito boa e quentinha”. Desvalorizei, compreensiva, pois tinha ela tinha ficado muito atrapalhada...

Uma olhadela para o relógio. A refeição mais rápida tinha-me dado um bônus de 5 minutos. Podia dar uma olhadela às notícias do jornal que estava numa mesa à minha esquerda.

Antes que o pudesse fazer a simpática funcionária regressa com uma magnífica fatia de pizza agora com o bendito frango e ananás.

“Não era necessário”. Disse eu, um pouco sem jeito pelo gesto de apreço.

“Claro que era necessário. Vem cá sempre. A professora merece.” e depois de uma forma muito simples homenageou todos os meus colegas que também frequentam o estabelecimento: “Todos os professores merecem a nossa atenção”.

Baixei os olhos para a minha fatia de pizza e com um suspiro reconhecido partilhei-a com todos os professores injustiçados. Com todos aqueles colegas que se dão à profissão como poucos profissionais, para quem o seu horário não letivo se confunde com as suas próprias horas, com as horas que deviam ser exclusivamente da sua família. Com aqueles que não desistem. Com os professores que levam os problemas do aluno que não aprende para casa, por se preocuparem demasiado para os deixar na escola. Mesmo sabendo que isso não é saudável.

Numa fatia de pizza coloquei a lembrança de todos os excelentes profissionais que tenho encontrado ao longo dos meus mais de trinta anos de professora. E brindei ao seu reconhecimento. Com uma fatia de pizza de frango e ananás.

86. Propedêutica Emocional

(fevereiro 2015)

Acabado o meu dia de aulas, resolvi “mudar de ares” nas três horas que me separavam da segunda parte de um Conselho Pedagógico iniciado na semana anterior. A previsão de que esta seria ainda uma maratona fez-me sentir a necessidade de medidas proactivas de preparação psicológica. Então, fui respirar o ar de uma das ruas da baixa do Porto. Quem partilha comigo o género feminino, sabe que “ver umas montras”, relaxa. Em tempos de crise também frusta. Mas relaxa.

Estava num desses momentos de conforto, quando alguém me tocou no ombro.

- “Olá professora. Não me reconhece?”

Olhei para um senhor de barba, na casa dos quarenta anos, que não reconheci. Havia no seu olhar alguma coisa de familiar, mas não me recordava de onde o conhecia. Ao seu lado um jovem com aspeto desportivo e ar divertido.

Identificou-se, situando-se num tempo e numa escola onde lecionei há mais de vinte e cinco anos.

- “Já me lembro!” Respondi, muito contente com o êxito da minha prova nemésica. Lembro-me até das nossas interessantes conversas sobre a utilidade da Filosofia. Eras um “não crente”. Defendias que só as ciências eram úteis ao Homem, não era? Que tudo o resto eram só palavras. Que a filosofia não era útil porque não produzia progresso?

- “O quê?????” - Disparou o jovem antes que o meu ex-aluno respondesse. “O meu pai enche-me os ouvidos com “a importância da Filosofia para aprenderes a pensar com a tua cabeça”. Está sempre a dizer que era um ótimo aluno a Filosofia Estou a ver que não era bem assim...”

- “Não” - clarifiquei. “O teu pai era efetivamente um bom aluno. Se me lembro bem, em tudo. Só que em relação à Filosofia precisou de perceber que antes de julgá-la deveria conhecê-la. Também te deve ter ensinado isso...”

- “Claro” -interveio o pai. “Estou sempre a dizer-lhe isso. Até porque ele tem disciplinas que não estuda simplesmente porque diz que não gosta delas!”

O jovem, percebendo que a conversa descaía para terrenos não desejáveis, interrompeu:

- “O meu pai contou-me muitas coisas sobre as suas aulas. Como aquela em que, no dia de um teste, a professora percebeu que alguns alunos estavam a copiar...o ensaio, não era pai? E não disse nada. Mas na aula seguinte, mandou os alunos fazer dois ensaios: um sobre o mesmo tema e outro com uma reflexão ética sobre o ato de copiar.... E, como não estavam à espera: “sem rede”!

Dei uma pequena gargalhada lembrando-me do remoto episódio. E até me senti um pouco comovida com a transmissão geracional da minha versão de “sem copianços”.

- “E tu, que pensas disso?” -perguntei-lhe.

- “Que os professores de antigamente (estremeci...) eram muito perigosos!”

Rimos os três. Reparei que continuávamos à frente da montra. Ia-me despedir. No entanto, o aluno-pai ainda disse:

- “Sabe, estou sempre a repetir-lhe, eu sei que à exaustão, que tenha muito cuidado com as companhias e uso sempre aquelas palavras que dizia tantas vezes: “Deixar que os outros pensem por ti e tomem as tuas decisões é uma forma de menoridade”.

- “Não eram palavras minhas. São de Emanuel Kant. Eu só dizia com as suas palavras.”

Então virei-me para o jovem e partilhei, em jeito de despedida:

- “Agora não tenho só alunos de Filosofia e Psicologia, mas de outras disciplinas e níveis de ensino e então adotei uma citação mais elementar que roubei à letra de um samba. É assim: “Presta atenção. Abre o Olho. Quem vive da cabeça dos outros é piolho.”

Muito mais simples, mas igualmente interpelante, pois ambos sorriram e o pai virando-se para o filho disse, também singelamente: “Vês?”.

Olhei para o relógio. Estava na minha hora. Despedimo-nos. Respirei fundo. Tinha-me feito bem o “ar da rua”. Estava pronta para enfrentar a próxima maratona do Conselho Pedagógico.

87. Em democracia, o debate é a “alma do negócio”

(fevereiro 2015)

J. Rawls na sua análise filosófica sobre a relação do Estado com os seus cidadãos defende que esta é suportada por um compromisso (que deve ser indelével) fundado em direitos e deveres respeitados por ambas as partes. A este compromisso tacitamente assumido, Rawls chama “contrato social”.

Como todos os contratos, também este estabelece responsabilidades específicas. As partes contractuantes abdicam de parte da sua liberdade para assegurar bens maiores. O Estado abdica de um poder absoluto e autoritário trocando-o por um exercício de poder democrático que se renova em cada ato eleitoral. Os cidadãos abdicam de parte da sua liberdade natural em favor da garantia da proteção dos seus direitos civis e sociais. Nesta perspetiva a democracia é um regime político em que todos perdem alguma coisa para assegurar que todos ganhem. Assim, quando aceita que há limites para a sua liberdade de decisão, o cidadão assume como assegurado que, em troca, é esclarecido das decisões de quem mandatou para o fazer. Esta assunção está implícita no “contrato social”.

Péricles afirmava frequentemente: “temo mais os nossos erros que os planos dos nossos inimigos” para mostrar que são as falhas na tomada de decisão que comprometem a sua eficácia e não os seus detratores. Ele percebia que todas as medidas a implementar devem ser apresentadas de forma transparente, com uma base reflexiva que permita, senão a aceitação pacífica da sua eventual bonomia, pelo menos a compreensão de que, mesmo discordando das medidas, seja possível perceber a sua utilidade e eficácia.

Mostrar, demonstrar, explicar, debater, argumentar são os instrumentos de um Estado democrático e decidir depois, a sua prerrogativa.

Estas notas reflexivas decorrem da necessidade que sinto em formar uma opinião sobre um tema em agenda que tem (terá?) efeitos na Educação em Portugal: a chamada municipalização do ensino.

Sobre este tema ainda não tenho opinião. E eu não gosto de não ter opinião.

Esta deve ser forjada num percurso deliberativo onde sejam analisados os “prós” e os “contras” de uma determinada situação-problema. Alimentar este exercício reflexivo na literatura sobre o assunto ou em posições avulsas de ambos os lados da

questão é útil, mas, nitidamente, insuficiente. Para defender uma opinião, que não seja cristalizada em terreno pantanoso, necessito de um chão construído pelo que fica depois da análise, do debate e da reflexão.

A minha implicação (a de todos) num projeto inovador depende, e não em pequena parte, de perceber o que se pretende atingir, como lá chegar e sobretudo dos mapas e veículos que nos disponibilizam para a viagem.

É, pois, fundamental que nas escolas, nos meios de comunicação social, nas assembleias das autarquias se discuta, abertamente, um assunto tão importante para os seus atores, para o País.

Um debate que chame à reflexão aqueles cuja opinião é uma mais-valia nos contributos que adicionam à discussão. Aqueles que, independentemente de serem a favor ou contrários à municipalização do ensino, estão dispostos a contribuir para a construção de uma base de sustentação de um ou mais projetos que visem melhorar o ensino em Portugal.

Para estes debates estão dispensados todos os comentadores de bancada que falem da escola como se nunca lá tivessem entrado de tal forma se distanciam da sua realidade. Comentadores que falam de como o ensino deve ser, quando há muito não sabem como a escola é. Porque só se constrói um futuro promissor a partir de um diagnóstico do que se tem hoje. E a eficácia deste depende muito de uma introspeção conhecedora do sistema educativo e não de uma visão periférica de quem fala da escola “por ouvir falar” ou tem da escola uma visão filtrada ideologicamente.

É para garantir este debate (todos os debates) que de quatro em quatro anos renovamos o nosso “compromisso social” com o Estado através do voto.

Com o voto abdicamos de parte da nossa liberdade para garantir que todos os direitos sejam salvaguardados, inclusive o direito a ser esclarecidos sobre medidas que interferem no exercício de funções estruturantes do Estado como é a educação.

Porque se o debate sobre a coisa pública e a sua administração não acontecer o tal compromisso social é um “mau negócio”.

E eu acredito, piamente, que a democracia é o melhor dos “negócios” políticos.

88. Porque também são escola.

(março 2015)

A escola é composta de gente. Gente que trabalha nas suas funções específicas que se entrecruzam numa rede de relações interpessoais que a transformam numa organização diferente de qualquer empresa. É diferente na exigência hierárquica, é distinta na relação entre pares. É muito diferente na relação que tem com os seus “clientes” (alunos). Pois eles não são “fora de si”, são parte constituinte de si e o que devem esperar de quem os “atende” e “entende” é muito mais do que qualquer outra empresa lhes poderia oferecer.

Professores, funcionários administrativos, auxiliares educativos ou mesmo os funcionários que prestam serviços externos (por exemplo nas cantinas) devem compreender que todas as suas ações de relacionamento com os alunos estão constantemente em escrutínio pedagógico. Consciente ou subliminarmente os alunos encontram neles referências de educação, autoridade, interesse, disponibilidade e até de afeto.

Hoje gostaria de falar particularmente do papel de pessoas que, por vezes, são injustamente desvalorizadas na importância de que pode revestir a sua ação educativa. Os não docentes são, quando têm o perfil e a formação específica, de uma importância fundamental no bom funcionamento e no ambiente empático que os alunos encontram na escola.

Um funcionário não docente, com os requisitos específicos para trabalhar numa escola é um elemento indutor de atitudes e comportamentos socialmente relevantes e integradores. Daqui decorre a necessidade urgente e emergente, dada a atual forma como muitos destes profissionais chegam à escola, de repensar a sua formação inicial e contínua.

No imaginário de muitos “menos jovens” com eu, está a recordação de um ou uma antiga funcionária ou funcionária da escola onde estudávamos, que nos tratava pelo nome, que nos chamava, educadamente, à atenção quando nos comportávamos de forma errada ou não cumpríamos regras de procedimentos regulamentados. Mas também que nos apoiava quando estávamos mal dispostos, quando precisávamos de uma ajuda para resolver um conflito. Eram “con-viventes”, “co-laborantes” numa realidade educativa e afetiva de grande valia.

Ao longo dos últimos anos tenho percebido que muito desta riqueza relacional tem sido, paulatinamente, reduzida e até temo pela sua eventual condição de residual ou mesmo extinção. Embora ocupem estas funções muitas pessoas com o perfil adequado e alguns, pela experiência adquirida, começaram apenas por ter um emprego e depois foram identificando-se progressivamente com a ação educativa, muitos, demasiados, dos que lá chegam são enviados por um centro de emprego, vindos das mais diversas profissões, sem vocação, vontade ou interesse num serviço de tão difícil missão. Pessoas que, por muito competentes que sejam na sua área profissional, não estão preparadas especificamente e sobretudo psicologicamente para um trabalho com as exigências educativas que pressupõe. Mas mais grave é que as escolas os recebem sem lhes assegurar um tempo inicial de formação específica que transforme a sua função senão no desejável pelo menos no exigível para a sua ação educativa ou mesmo organizacional.

Neste plano de formação contínua devem constar informações e reflexões sobre o relacionamento interpessoal, quer hierárquico quer funcional que podem ser profiláticas em relação a muitos problemas que, sem ela, correm maior risco surgir ou potenciar. E as melhores soluções são as que evitam os problemas.

Há tempos estava a lecionar numa sala de aula e uma funcionária, extremamente simpática e afável diga-se, abriu a porta e com um ar indagador percorreu e procurou em todos os cantos da sala. Os alunos e eu olhávamos a sua busca entre o indignado e o divertido. Depois, todos os olhares se viraram para mim. “Que dizer?” - pensei. Não dizer nada é ratificar o seu comportamento, quando nenhum aluno entra na minha sala, com a porta já fechada, sem bater, cumprimentar e explicar a razão da chegada tardia. Não podia. A única possibilidade assertiva era, educadamente, mostrar que o seu comportamento não era correto sem pôr em causa o seu papel de uma autoridade que, embora de base, não deixa de o ser.

Quando o fiz, ela espantada com o meu espanto respondeu-me: “desculpe professora, mas preciso do balde e achei que o tinha deixado aqui”. Assim. Ingentemente.

Uma colega relatou-me, um dia destes, que recentemente foi a uma escola enquanto avaliadora externa. Foi recebida por uma simpática auxiliar educativa a quem disse que era professora e ao que ia e que lhe indicou o local para onde se deveria dirigir.

Ela não percebeu a orientação e estava a dirigir-se para o local errado. De onde estava, a senhora gritou: “Ó amor é para o outro lado”. “Será para mim?” Pensou a professora. Era e, na verdade, foi uma boa orientação... A forma é que deixou muito a desejar.

Esta mesma colega a propósito desta minha reflexão contou-me como foi complicado para uma diretora de turma da sua escola acalmar um encarregado de educação, que a propósito de um problema disciplinar do seu filho se deslocou à escola e, enquanto esperava que a diretora de turma terminasse a sua aula, foi “posto ao corrente” da situação pela funcionária que o rececionou. E quem conta um conto....

Acredito que quem tem responsabilidades na supervisão da ação profissional destes profissionais tenha pensado que há coisas tão evidentes que não precisam de ser conversadas. Mas precisam. Só assim temos formas de exigir boas práticas em qualquer profissão. Uma Escola ou Agrupamento são definidos não só (como parece pretender-se) pelos resultados escolares, e não em pequena parte, pela imagem que a comunidade faz de si. E todos os que são escola são uma das cores dessa imagem.

Os professores têm uma formação inicial que, se for de qualidade, os socializa na ideia de que a sua imagem de educador passa pela forma como comunica pedagogicamente e como se relaciona de uma forma equilibrada e empática com os alunos e com os seus pares. Os alunos, se a escola cumprir o seu papel, são socializados desde a educação de infância na forma como devem relacionar-se com os professores, com os não docentes e com os seus pares. Porque será que os profissionais não docentes, sobretudo os que usam a significativa designação de “auxiliares de ação educativa”, podem prescindir desta preparação, como se educar fosse fácil ou evidente?

Porque todos somos humanos, mesmo tendo sido informados e formados nas exigências das relações interpessoais, professores e alunos, por vezes, erram. É fácil construir uma equação conceptual que prove que sem esta formação inicial, para qualquer pessoa que trabalha na escola, o comportamento desviante, será potenciado.

Porque não quero ser injusta não posso deixar de sublinhar que muitos dos bons funcionários que conheço e conheci chegaram à escola “porque não havia mais nada em carteira no centro de emprego”. E que apesar de saberem que era um trabalho temporário e mesmo aceitando que chegaram contrariados, sem perspetivas e que não tiveram qualquer preparação para as funções a desempenhar, deram o melhor de si. E são vistos e recordados com afeto.

Mas a escola deve exigir mais. Que estejam lá “sem prazo”, que gostem das crianças, que se preocupem com a sua segurança e bem-estar, com vontade de integrarem um projeto, que se identifiquem com a missão da escola. Porque eles também são escola.

89. Ser ou não ser ... é uma construção.

(março 2015)

Resolvi mudar de ares ... vinte e três anos numa escola e resolvi conhecer outro palco e outros atores. A propósito do próximo concurso resolvi virar uma página do meu livro de vida profissional. Refleti sobre a oferta, equacionei possibilidades e descobri que a minha psique profissional também tem um ID e um Superego.

O primeiro diz-me: “Muda que Deus ajuda! Foge da rotina, descobre novas realidades. Sacode a poeira do hábito, conquista novos espaços e reinventa um tempo novo”. É o meu lado inconsciente que me diz que é possível rejuvenescer numa profissão onde envelhecemos todos os dias num contexto de jovens que vivem freneticamente. Num local onde o conhecimento acontece em todos os cantos. Até nos mais improváveis.

O segundo assume-se como uma espécie de instinto de sobrevivência profissional que me aconselha tranquilidade, rotina. Que me mostra o conforto conseguido pelo meu estatuto de antiguidade numa escola onde conheço todos e todos me conhecem. O meu superego diz: “fica!”. “Deixa-te estar e deixa andar.... Cumpre o teu dever e espera pouco para evitar frustrações...”

Aqui chegada a minha reflexão, agradeço a cortesia intelectual de Freud que me ensinou a existência de uma terceira estrutura que harmoniza os dois contrários, diminuindo os meus níveis de ansiedade. Então o meu Ego recomenda: “Vai em frente, mas conhece primeiro para onde podes ir. Procura não jogar no escuro. Dá um passo à frente, mas certifica-te que o terreno onde pousas o pé é seguro...”

Dar ouvidos ao nosso Ego é uma aposta segura para uma vida equilibrada. E se o equilíbrio pode não se traduzir em felicidade, pelo menos dá-nos alguma garantia de que estamos preparados para lutar contra tudo o que a ameace.

Desta forma, depois de criar uma hierarquia de opções resolvi telefonar a colegas que conheço nas escolas das minhas primeiras preferências. As perguntas eram: “Como é o clima da escola? Como são os alunos? Que tipo de direção dirige a escola/agrupamento? Como se trabalha colaborativamente na escola?”

Telefonei a quatro colegas que estão a lecionar numa das escolas da minha preferência. E o que aconteceu fez-me refletir. Com algumas nuances deram-me duas visões completamente diferentes da mesma escola. Diametralmente diferentes. Para duas colegas a escola é formidável, tudo é positivo e garantem-me que vou gostar. Duas dizem-me exatamente o contrário, aconselhando-me a não considerar esta escolha. E o mais curioso é que os argumentos usados por ambas posições eram semelhantes para provar teses contrárias. Por exemplo quando falavam do clima de escola duas colegas falavam de uma escola viva, dinâmica, onde os alunos eram muito participativos em todas as atividades promovidas pela escola ou por eles próprios. Falavam-me na alegria e na integração dos alunos num ambiente muito agradável para quem ensina e para quem aprende. Estes aspetos eram também referidos pelas outras duas colegas que viam nesta característica uma forma de distração e dispersão dos interesses dos alunos do que era importante. Este clima de escola era visto mais como um obstáculo do que como um facilitador. As respostas às outras questões que coloquei seguiam este padrão. De excelente a medíocre havia argumentos para todas as posições.

Percebi que tentar ver uma realidade pelos olhos dos outros, neste caso, não era boa ideia. Se me pareceu sensato de início agora era um pouco perturbador. Quem teria razão? Compreendi que a razão neste caso não está presente, mas sim o tal lado que a razão dificilmente explica e que para Damásio nos caracteriza como pessoas. A escola em que trabalhamos é vista através de um caleidoscópio de emoções, conhecimento, reconhecimento, personalidades em inter-relação.

Depende também daquilo a que os Sofistas chamariam Kairos, ou seja, a oportunidade, o momento em que a pergunta foi posta. Porque a escola e a visão que temos dela também é vítima de contingências e constrangimentos que, por vezes, a levam a ser o que não quer ser. E se a pergunta é feita a um professor num dia em que estes fardos foram particularmente pesados, a resposta não pode ser animadora.

Decide não prosseguir o meu esforço prospetivo e seguir outras lógicas. A distância geográfica parecia-me um critério acertado. Pensando melhor já foi. Agora

com os Agrupamentos de escolas o perto pode ser muito longe. Só concorrer para vagas positivas? Não, estas são tão mentirosas como as outras. Não traduzem as necessidades das escolas. Nem a mobilidade que se deseja, que não existe agora, mas que será uma dança de cadeiras antes do início do ano letivo. Com as complicações que conhecemos. Vou ignorar o estatuto das vagas.

Como a minha antiguidade (pode ser que sirva para alguma coisa.) me posiciona razoavelmente, vou ordenar as minhas preferências com o meu “marcador somático” profissional esperando que o meu “cérebro “reptiliano” de que fala Paul Maclean (que nos previne duma “má notícia”) seja competente.

Empiricamente (embora a amostra fosse residual) percebi que o pensamos da nossa escola é muito uma construção dos nossos olhos e afetos. Muito da nossa frustração profissional pode assim passar pelo esforço inglório para que a escola se identifique conosco desbaratando algumas das sinergias que nos permitiriam identificar-nos com ela. E depois de a conhecer no seu melhor e nas suas fragilidades dar e pedir contributos para que possa servir melhor a todos.

Porque para um professor a felicidade de o ser passa muito por se sentir feliz onde exerce a sua profissão. Só assim a alegria de ensinar contagia o aluno a aprender.

Esta era a escola para onde eu queria concorrer. Onde todos tenham a oportunidade de se sentir bem nela. Onde até os menos “crentes” se rendam aos sorrisos que cruzam os corredores. Alguém sabe o código desta escola?

90. A lição desta semana: ser mulher

(março 2015)

Usando uma das mais desafiadoras possibilidades que a gestão do programa dos cursos profissionais oferece, agendei para coincidir com o dia 8 de março um tema-problema onde fosse possível discutir o estatuto social da mulher numa sociedade que se diz global. A globalização criou uma economia-mundo, uma cultura cada vez mais transversal, mas o papel e estatuto da mulher nas diferentes culturas tem resistido a essa transcultural idade, permanecendo presa a preconceitos legados por séculos de tradição em que ainda é vista como instrumento, ferramenta de muitos destinos e não como autora do seu.

Neste contexto exibi, na segunda-feira, para a minha turma do 11ºano um excelente filme, baseado numa história verídica: “A fonte das mulheres”. É a história de um conflito social entre a tradição e a razão. Porque a razão não deve ter género deve ter sentido, esta história fala-nos de uma jovem recém-casada que é levada pelo seu marido para a aldeia de onde é natural. É uma sociedade fechada num círculo de tradições e preconceito, onde todo o trabalho pesado é tarefa feminina. Das mais difíceis, uma das mais custosas é aquela que obriga as mulheres a ir buscar água à fonte em dois baldes presos num pau que transportam aos ombros. A fonte situa-se longe, no cimo da montanha, e os caminhos são pedregosos e difíceis. Na descida muitas das mulheres, quando grávidas, perderam os seus filhos. Esta constatação leva a que a jovem se revolte e tente convencer as outras mulheres a exigir que os homens canalizem a água até à aldeia. Estas argumentam a inutilidade de lutarem contra a tradição. O seu poder é muito pouco para alterá-la. Nem sequer vão ouvi-las. Então a jovem tem uma ideia: greve de sexo.

O filme tem um diálogo muito poderoso e uma vantagem extraordinariamente pedagógica: não abusa da imagem, mas faz os jovens vivenciar e pensar as situações, constituindo-se, assim, como um manancial de questões reflexivas. A jovem em questão tem um aliado improvável: o seu marido. Um professor local que a incentiva a lutar por uma causa que considera justa e, sobretudo, que não teme o uso da sua razão, ensinando-a a ler e oferecendo-lhe livros. Ele também travará a sua luta: é pressionado para renegar e substituir a sua mulher por outra que não constitua “mau exemplo para a aldeia”. Já não é só a mulher contra a tradição injusta, agora o bom senso e o progresso também são proscritos. Esta jovem tem também uma companheira de luta em cuja sabedoria renova a sua força quando ela parece fraquejar: a velha parteira da aldeia que não se cansa de lembrar às outras mulheres a sua condição de mães dos homens que depois desrespeitam todas as mães.

A turma tem vinte e seis alunos e uma aluna. O meu receio de que se desconcentrassem do diálogo à falta de ação não colhe. Todos olham atentamente o filme.

Parecendo não ter consciência que estava a falar para a turma um aluno disse: “O problema, é que os caminhos têm muitas pedras e elas usam chinelos”. Esse é o

problema????? Gritou a aluna. O problema é que os homens estão no café, enquanto as mulheres carregam todo aquele peso de água pela montanha abaixo!”

Antes que eu tivesse tempo de responder alguém procura uma justificação “de género”: “não vês que já se disse no filme que com a seca que dura há 15 anos e com tanto desemprego não há muito mais que fazer?”

“Então têm mais tempo para ajudar as mulheres! - disse irritada a aluna.” “É verdade”. Concordaram todos. E agradada percebi que o cerne da questão estava percebido: “se é possível facilitar a vida a todos porquê complicá-la em nome de uma tradição que explora a dignidade humana?”

O chefe da aldeia perante uma situação que cada dia se tornava mais (in)tensa, convoca todos os homens. Mais uma vez o argumento da tradição quer sobrepor-se à razão. A proteção do “status-quo”, do “sempre se fez assim”, é a única que confere segurança aos homens que estão mesmo dispostos a usar a força física para perpetuá-lo. São poucos os que estão dispostos a reconhecer que a água canalizada seria um bem para todos e uma medida justa para com as mulheres.

A turma participa na discussão. Discutem-se os direitos e os deveres. Das mulheres. Dos Homens. Dos limites do respeito pela relatividade cultural para a afirmação da dignidade da mulher. E como esta deveria ser transcultural. E os alunos percebem como é mais fácil perceber a dureza dos caminhos que outros percorrem quando andamos nos seus “sapatos”.

No dia seguinte, já na minha turma CEF agendei, para coincidir com esta data, o tema “Género e Igualdade: Todos os Homens são Livres e as Mulheres?”. A resposta a esta questão tem tido várias tarefas propedêuticas da reflexão. Os alunos já realizaram dois trabalhos de pesquisa sobre a luta das mulheres pelo direito ao voto e sobre a violência doméstica.

Lemos vários textos e testemunhos, no entanto verifiquei que os conceitos assimilados numa socialização que educa, sobretudo em contexto familiar, para a naturalidade de estatutos sociais muito mais vinculados ao género do que a conceitos de interajuda, não tinham integrado o que tínhamos estudado e debatido.

Numa ficha formativa pedi que comentassem algumas figuras. Numa delas um jovem rapaz dizia à irmã que o pretendia acompanhar na saída que “o lugar das raparigas é em casa a ajudar a mãe”.

Os comentários limitavam-se a constatar o que era dito, encontrando nesta caracterização uma forma válida (e acertada ... até porque todos os respondentes são rapazes ...) de organizar a vida doméstica. À questão se consideravam que a educação familiar pode condicionar a forma como vemos as atribuições, as obrigações e os direitos dos rapazes e das raparigas. Respondem que não! É assim que deve ser, argumentavam.

Olham a desigualdade de género com naturalidade não reconhecendo que Homem e Mulher devem viver lado a lado e não em ilhas cujo istmo são, por vezes, os filhos. Este facto revelou-se, ainda mais, no comentário a outra das imagens apresentadas: num arame uma mulher em cima de uma roda pedala tentando harmonizar o “peso” das três realidades que transporta na sua vara de equilíbrio: o trabalho, a educação dos filhos e as tarefas domésticas. Os comentários produzidos foram unânimes numa coisa: a mulher faz muita coisa ao mesmo tempo. Apenas constataram. Nenhum percebeu a importância do esforço em equilibrar tarefas em que o resultado de cada uma depende da sua competência em as desempenhar bem, quase em simultâneo. Tudo na imagem sugeria esse esforço em conseguir sabiamente o equilíbrio. Eles não viram. Porque tudo lhes parecia exepetável.

Então, antes de entregar e discutir a ficha formativa pedi-lhes um pequeno exercício. Perguntei-lhes se acham que o pai tem justificação para chegar cansado a casa no fim de um dia de trabalho. “Claro!” - responderam prontamente. Então justificaram: “são muitas horas numa secretária, numa oficina, num balcão, no atendimento de um café, etc.... “. – “Têm razão”, respondi. “Agora acrescentem a isso mais as cinco horas que a vossa mãe, em média, trabalha por dia em casa. Antes e depois de regressar do trabalho.”

Olharam para mim. Nunca tinham pensado nisso. “Como é que conseguem?” Perguntou um aluno.

“Já percebi”, disse outro. “Porque são equilibristas...”

“Sabem o que impede que ela possa cansar-se e cair?” Questionei retoricamente. “O vosso apoio, e de todos os que podem partilhar com ela estas tarefas” - respondi.

O aluno que sempre permanece silencioso arriscou: “então quando a minha mãe quer que eu faça a cama de manhã não é só porque quer o quarto arrumado. Ela pede

também porque precisa de ter menos uma coisa para fazer. Porque tem tantas coisas para fazer!”

Dois alunos acrescentaram que mesmo as mães que estavam desempregadas e só trabalhavam em casa deviam ter um tempo só seu para descansar. “Bem merecem!” Concluíram.

Foram duas singelas, mas proveitosas lições. Em ambas as turmas todos aprendemos. Cumpru-se a escola.

Este dia não deve passar despercebido na escola, nem outros dias e temas tão necessários e urgentes para o debate civilizacional. Porque uma das missões da escola é alterar mentalidades para construir futuros melhores. Em qualquer disciplina se pode mostrar como o respeito pela dignidade do outro é o maior marco de humanidade. Pode não estar no programa, mas está no compromisso que todos os educadores têm com a formação para uma cidadania responsável e uma sociedade eticamente sustentável.

91. Todos sabemos muito mais

(março 2015)

Acabei de falar com uma colega ao telefone que me disse: “sabes aquele filme de que me falaste e de como poderia utilizá-lo como instrumento pedagógico na minha aula do 9º ano de Educação Cívica? Mostrei na última aula e adoraram. O debate que se seguiu foi excelente e estou com grandes expectativas para ver o resultado da ficha que me enviaste. Obrigada”.

Quando desliguei o telefone pensei como coisas simples que partilhamos podem trazer sentimentos de gratidão não só para aqueles com que partilhamos alguma coisa, mas sobretudo para aqueles que partilham.

Sentir-nos úteis, contribuir, nem que seja em pequena porção, para que alguma coisa seja diferente, melhor ou pelo menos que tente ser melhor, é uma sensação que deveria estar presente no dia-a-dia profissional dos professores.

E não falo só de materiais didáticos, ideias ou livros falo também de experiências, sensações, sentimentos.

Ontem foi a minha última aula do período de uma das minhas turmas. A turma que tenho aprendido a conhecer pois neles tudo é muito novo para mim. A minha turma

CEF. Entreguei a avaliação dos últimos elementos que compõe o seu portefólio de avaliação contínua do 2º período e fizemos a autoavaliação.

Quando concluímos esta tarefa ainda faltavam muitos minutos para terminar a aula (muitos minutos em sala de aula sem um suporte que cativa o interesse dos alunos CEF pode ser uma eternidade) e como não queria introduzir, naquele momento, o tema a estudar no 3º período, resolvi que iríamos conversar sobre as suas expectativas para o futuro.

Não têm. O futuro é uma coisa de que não querem falar. Não sei se por medo do que podem esperar ou apenas porque não conseguem projetar-se num plano de vida pois a sua vida é demasiado plana. A simplicidade de uma vida sem projetos é uma forma de assumir que essa simplicidade não é mais do que a fuga à complexidade dos obstáculos que a enfrentariam. Também não têm sonhos. É um luxo a que não se permitem. Para quê sonhar se na sua curta vida já perceberam que isso é só privilégio de alguns?

“Não pensem assim”, aconselho. “Desejem tudo, lutem por muito e conquistem alguma coisa. Quem não tem sonhos, quem não tem ambições, perderá sempre a oportunidade de conquistar seja o que for”.

“O que é preciso é ter sorte!”, suspira um aluno. Digo-lhe que a sorte não nos procura, nós é que temos de “arregaçar as mangas” e procurá-la. Mas que ela não está à nossa espera de braços abertos. É preciso conquistá-la. Olha para mim e o que vejo no seu olhar, vejo no olhar de todos: “o que é que ela sabe da minha vida? O que sabe dos pedregulhos do caminho que tenho que percorrer para procurar essa sorte?”.

Para quebrar o eloquente silêncio que se sentia na sala, um aluno, a despropósito, disse: “hoje é dia do pai”. Aproveitei a fuga e disse: “pois é. E então já tens alguma coisa para oferecer ao teu pai?”. Ele respondeu que sim. Que tinha amealhado algum dinheiro e lhe ia comprar uma camisola que fez questão de informar custava 19 euros.

O colega do lado olhava para ele entre o enigmático e o interessado. Mantendo-me no tema, perguntei-lhe. “E então também tens alguma coisa para lembrar o dia?”. Baixou os olhos. Senti que tinha cometido uma gafe relacional. Antes que eu resolvesse a situação um pouco confrangedora ele olhou para mim e com os olhos mais tristes do mundo disse com uma raiva dolorosa: “esse eu quero que morra longe!”. Prendas só dou à minha mãe. Ela merece”. Senti que toda aquela dor não deveria ser apenas

resultado de uma afirmação adolescente. Percebi um passado, uma história. Os colegas olharam para ele com solidariedade, compreensão.

O que dizer quando somos assim atropelados pela vida dolorosa dos outros? Percebi naquela voz e naquele olhar o que me tentaram dizer, minutos antes, todos. Como sonhar é tão difícil para aqueles a quem a vida não dá paz.

Quando me sinto presa entre a lágrima e a palavra, entro por atalhos: ou brinco ou dou a volta ao texto. A situação não admitia brincadeira. E então disse: “que bom que tens uma mãe para presentear e ainda melhor que tens uma mãe que merece os teus presentes”. E num golpe de asa estávamos a falar de prendas para o próximo dia da mãe.

O que é que tem esta história a ver com a introdução desta crónica? Um dia mais tarde encontrei-me com um colega de dá aulas nesta turma que me perguntou como estavam as avaliações na minha disciplina. Referiu em concreto o caso do aluno em questão dizendo que até tinha começado muito bem, mas que agora parecia disperso, desinteressado. Contei-lhe o episódio. Falou-me de outras situações que teria percebido. Resolvemos falar no conselho de turma com outros colegas para ver se havia algo mais a partilhar e a fazer para ajudar. Uma coisa é certa: vamos estar mais atentos.

Um professor não é uma ilha. Com os seus colegas e alunos são a escola e uma escola é um continente. Um continente vulcânico. Com planícies e zonas montanhosas. Com dias de chuva e dias de sol. Mesmo andando à deriva num leito de água, os continentes permanecem porque nele vive gente. E só existirão enquanto o mais importante for a partilha entre essa gente. Pois senão, como disse Einstein, o futuro será voltar à relação do “pau e da pedra”.

Porque nada mais teremos para partilhar.

92. Viver é festejar a vida.

(abril 2015)

Iniciei esta semana o desenvolvimento de um tema-problema na minha turma de ensino profissional,

denominado: “A construção do conhecimento ou o mito de Prometeu”. Comecei a aula explicando o percurso da exploração temática em questão, clarificando o objetivo

de aprendizagem. Com o apoio de um PPT narrei-lhes o mito de Prometeu, explorando a sua simbologia.

É uma turma com 26 rapazes e uma rapariga. Todos mais virados para Esparta do que para Atenas. Pensava, por isto, que estariam muito mais próximos da realidade prática de uma qualquer história do que da sensibilidade simbólica e da intencionalidade subtil do pensamento mitológico. Temia que não percebessem a sua importância como pré-História do pensamento filosófico e científico. Que, por desvalorizar, não se interessassem. Mas tal não aconteceu. Ouviram-me com atenção, interpelaram-me, pediram-me outros mitos que explicassem fenómenos da Natureza. Escolhi o mito das Quatro Estações. Para meu espanto estavam familiarizados com os fantásticos habitantes do Olimpo. Sabiam muito bem quem era Zeus e o seu valor hierárquico na Pandeia Grega. E Hades, Hera, Hermes, Hefesto, Posídeon, Hercules, Apolo, Aquiles e tantos outros que referi pareciam fazer parte da sua infância. Perante o meu espanto falaram-me de desenhos animados e filmes que teriam visto. E mais uma vez se provou que o currículo informal não é desprezível, é complementaridade. Foi muito fácil discutir a simbologia de uma Perséfone que transita eternamente entre o Inferno e o Olimpo assegurando a sequencialidade meteorológica das 4 estações. E desconcertante o comentário de um dos alunos: “até o amor mudou com o tempo e as quatro estações já não são tão previsíveis: às vezes temos verão em tempo de inverno: é Perséfone que dá uma escapadinha e vem ver a sua mãe ...” tinha efetivamente percebido o valor e o significado antropológico do mito (e talvez o valor ontológico da vida...)

Segunda parte da aula: apresentei um documentário de Carl Sagan sobre a origem do conhecimento.

É um documento interessante, mas um pouco longo e com muita informação nova. Assim, fui analisando o grau da atenção com que viam o documentário para, quando notasse que ela estava a perder-se, parar e refletir sobre o já visionado. Eles olhavam para o ecrã e eu olhava para eles com a mesma atenção. Estiveram concentrados um bom período de tempo. Percebi o início de alguma desmobilização. Voltei a olhar para a tela. Nesse momento C. Sagan citava Demócrito: “A vida sem celebrações é um longo caminho sem hospedarias “. Pareceu-me um ótimo pretexto para parar.

Pedi que alguém me explicasse a afirmação de Demócrito. Logo, um dos alunos mais vivos respondeu: “A vida não é só trabalho, tem que ter festas!”. Todos concordaram.

“Mas ter festas só porque tem de haver festas? Será isso que Demócrito queria dizer? Porque me parece que celebrações não são apenas festas. E não se esqueçam que o tema é o conhecimento”. - questionei de novo.

Senti que compliquei a coisa simples..., mas não é para isso que o professor serve? Primeiro simplifica-se, depois complica-se, para desconstruir e simplificar de novo, agora num nível superior. Só assim o aluno compreende que as opiniões não devem reduzir-se à evidência, à aparência. Há sempre outras pistas para refletir. Outras verdades a descobrir.

- “Bem devemos celebrar as coisas boas que conseguimos atingir. São elas que nos dão a alegria para continuar a vida” - disse um aluno com um ar muito adulto....

- “Mas, como a professora disse, estamos a falar do conhecimento, então, podíamos dizer: a escola sem alegria é um longo caminho cheio de pedras...” - retocou outro dando uma pincelada interessante na frase do filósofo.

Gostei. “Devíamos colocar isso na entrada de todas as escolas” - disse eu com ar de aprovação.

Mas foi lá do fundo que veio a frase do dia: “professora a escola está na vida, por isso é o mesmo falar da escola ou da vida: o importante é encontrar sempre razões para festejar a vida, a escola, a amizade. O importante é que quando estamos vivos podemos aprender e, temos amigos, devemos perceber que temos motivos para festejar. Só por isto já é muito!”

93. Aprender é sair da indiferença

(maio 2015)

Finalmente vi concluído o meu maior desafio profissional de 2014-2015. Terminaram as minhas aulas com a turma CEF que me foi atribuída. Agora é tempo de saírem para a Formação em Contexto de Trabalho.

Que saibam honrar a sua escola, os seus professores e a eles próprios como pessoas é o meu voto de confiança.

Foi um longo caminho. Na contabilidade do êxito conseguido o saldo é positivo. Creio que os alunos que encontrei na primeira aula e que provocaram um certo arrepio na minha “coluna profissional”, aquela que me faz sempre aceitar este tipo de desafios de corpo ereto e cabeça erguida, saíram para o seu estágio mais conhecedores, melhores pessoas. E este é o valor acrescentado da escola que nunca nenhum ranking conseguirá ofuscar.

Houve dias melhores, dias piores. Dias não, em que mais cansada, a minha tolerância e assertividade em relação à inércia e à má vontade de alguns alunos em responderem positivamente às tarefas propostas, era quase molecular. Dias sim, em que nem isso conseguia vencer o meu entusiasmo em tentar fazer coisas diferentes e inovadoras. E assim fomos conquistando dias mais claros.

Coerente com o que sempre defendi nas estruturas de supervisão pedagógica que coordeno ou em que participo, avaliei estes alunos combinando os resultados do percurso da sua aprendizagem na disciplina com o desenvolvimento do seu processo de melhoria cívica e atitude aprendiz, sendo que esta foi uma parte muito significativa da classificação global.

No final da última aula um aluno que, no início do ano, me apresentaram com a reputação de indisciplinado, preguiçoso e sobretudo “respondão” (de imediato percebi que fazia jus aos seus atributos) com quem tive algumas fricções nas primeiras aulas até encontrarmos pontes comunicacionais que lhe permitiram refletir sobre o seu modo de estar na sala de aula, participando e aprendendo, esperou que os seus colegas saíssem e falou comigo:

- “Obrigada pela “nota” que me “deu” *stora*. Nunca pensei um dia ter uma “nota” destas.”

- “Não me agradeças pois eu não poderia “dar” o que não é meu. A classificação é tua. Conquistaste-a. Olha para trás e vê como mudaste. Vê como crescestes como pessoa. Sobretudo percebe como podes ser ainda muito melhor.” - respondi.

- “Espero ser seu aluno, para o ano, em Área de Integração. Vou matricular-me no 10ºano do Profissional. E agora ainda vou participar ainda mais.”

- “Claro. Se continuares assim interventivo ainda acabas na política-brinquei.”

- “Pois, mas acho que os políticos é precisavam de ir para a escola estudar “Área de Integração”. Para se integrarem mais na realidade” ... disse, entrando na brincadeira.

Sorri, desejei-lhe um bom estágio e pensei: “neste aluno e na luta de todos os dias a escola venceu. Transformou um aluno “indiferente “e está a ganhar para a “polis” um cidadão atento.”

E então sonhei: “talvez um dia a escola consiga também ensinar a “aretê”, a procura da excelência que transforma a atenção pela coisa pública em virtudes de servidor social. Então a escola formará jovens para que sejam os políticos que todos desejamos. Mesmo que comecem num curso CEF”.

94. Bom dia alegria.

(setembro 2015)

Ontem vi uma reportagem televisiva onde um profissional de saúde português emigrado em Inglaterra falava, com alegria, da sua carreira profissional não só porque o vencimento era muito melhor (quatro vezes mais) mas sobretudo pela oportunidade de progressão e melhoria profissional que lhe eram proporcionadas. Impressionou-me o entusiasmo com que falava da sua carreira, das suas responsabilidades e como o seu trabalho era importante para a eficiência do trabalho dos médicos e, desta forma, da organização onde trabalha. Sentia-se que sentia que o seu trabalho era reconhecido. Foi um depoimento rápido no contexto da reportagem. Mas foi dos mais intensos para mim.

A reportagem focava os efeitos do chamado “ajustamento” financeiro português e continha relatos de vivências muito sofridas que nos afetam e solidarizam. No entanto e implicitamente, o referido testemunho, gritava que somos um país à procura de saber como rentabilizar os profissionais de excelência que gera. É urgente que se encontre o caminho que traga a cada um a alegria que vi naquele profissional. Longe da sua casa, da sua família (creio ter dito que tinha quatro filhos com quem falava todos os dias) a nostalgia da separação era amenizada pela alegria do reconhecimento e importância social do seu trabalho. Pelo grande entusiasmo, pela sua realização profissional.

Esse entusiasmo extasiava quando explicava que a organização onde trabalhava lhe tinha proporcionado uma pós-graduação de especialidade que não só potencializava as suas competências profissionais como lhe facultaria uma rápida progressão na carreira, com ela responsabilidades acrescidas e o correspondente (nas suas palavras “substancial”) aumento remuneratório. Percebia-se um país, uma organização, uma

liderança a apostar na melhoria profissional e um profissional a abraçar esse desafio com entusiasmo, com alegria, com desejo de melhoria.

Sem procurar a comparação lembrei-me de uma conversa que tive na semana passada com algumas colegas de profissão, num almoço informal. Mesmo quando os professores não estão na escola, a escola está nos professores e, claro, foi disso que falámos. Cada uma falava do serviço letivo que lhe tinha sido atribuído na sua escola.

Olhava para elas e pensava como o entusiasmo não estava no cardápio. Uma de nós suspirou mais fundo dizendo que estava um pouco “assustada” e desmotivada com as disciplinas e níveis (que nunca teria lecionado) e algumas das turmas (complicadas) que lhe foram atribuídas.

Trinta e tal anos de carreira ensinaram-me que esta atitude derrotista de início de ano letivo é tóxica. É um sentimento que nasce de pequenas (que assumimos como enormes) perceções que se entranham e pouco a pouco transformam-se numa forma de ser e estar perigosamente crónicas.

Como a mais “experiente” do grupo (mais velha é só uma questão de idade) quis alertar a colega para o perigo. Não pude deixar de pensar que dez anos de congelamento de carreira e vicissitudes de orientação profissional que, por vezes, desmoralizam mais do que orientam não são um bom chão onde semear a esperança, mas tentei.

Argumentei que, para permanecer entusiasmado no ensino, o professor tem de ter a inteligência emocional que lhe permita uma forma estratégica de viver a sua profissão. Para ensinar. Para aprender. Para aprender a transformar as dificuldades em desafios e os desafios em conquistas. Para perceber que isto só se consegue cultivando continuamente o entusiasmo de ensinar. Porque a alegria não é apenas um elemento facilitador da aprendizagem é uma componente essencial do ensino. É um antídoto contra a rotina, os (maus) contextos profissionais, a toxicidade de algumas lideranças. É com alegria que transformamos programas áridos e sem identidade aprendiz num fato à medida para a aprendizagem de cada turma. É com alegria que construímos caminhos com jovens que muitas vezes nem sabem caminhar.

A discussão foi interessante. Todas as opiniões muito impicantes, todos os contributos enriquecedores.

A conclusão chegou como uma vitamina e um compromisso para o ano letivo que agora se inicia: todos os dias ao levantar, faça chuva ou faça sol, abriremos as janelas à luz e diremos: bom dia alegria!

E iremos para a nossa escola para construir.

95. Surdez opcional

(setembro 2015)

Como tributo ao início de mais um pedaço de vida profissional dos professores deixo, nesta crónica, o conteúdo de um documento vídeo que normalmente uso como pretexto reflexivo e que normalmente gera um debate muito interessante.

O pequeno vídeo mostra um grupo de sapos que saltitam decididos para um determinado objetivo. No entanto, dois deles caem infortunadamente num profundo buraco.

Ao perceber o acidente e como os dois sapinhos se encontram numa situação muito complicada, os outros sapos reúnem-se nas bordas do buraco opinando sobre o problema. Por considerarem que a situação não tem solução a breve prazo decidem que o melhor será nada fazer. Esperar que, talvez, quando chover e se chover intensamente, a água encha o buraco e eles possam ser “transportados” até à tona. Seguros da sua posição, de uma forma exuberante, gesticulam com altos berros nas abas do buraco. Gritam aos sapinhos que esperem, que permaneçam esperando, que não se cansem em tentativas inúteis que, obviamente, não terão sucesso.

No fundo do precipício os dois sapinhos reagem de forma diversa. Um desmotivado e inerte não esboça qualquer tentativa para sair do buraco. As vozes que chegam de cima paralisam-no. Perante o insucesso anunciado, obediente à opinião comum de que mais vale nada fazer, ele deixa que tudo fique como está. O outro sapinho olha com um sorriso divertido para cima e começa a saltar. A cada gesticular mais forte ele responde com um salto maior. Quanto mais sapos se manifestam gesticulando violentamente mais ele se empenha no salto. Mais alto, mais alto, ainda mais alto e, incrível, o último salto atira-o fora do buraco.

Os sapinhos à superfície nem querem acreditar em tal proeza! Que coisa extraordinária! Que feito memorável! Uma vez mais, a vontade e o empenho vencem um obstáculo que parecia insuperável.

O pequeno sapo saltador radiante pelo conseguido, de imediato agradece aos demais o apoio e incentivo:

- “Obrigado por me encorajarem” - disse com sinceridade

Os outros sapos ficam atónitos: encorajarem???..... Então, um dos sapos percebe: ele é surdo!

Como se uma brisa de compreensão refrescasse as suas mentes, todos os sapos se precipitam para as bordas do buraco e gritam para o sapo que continua inerte no fundo do buraco: “salta! Tu consegues!” Retomando o gesticular exuberante não se cansam de gritar: “não desistas, tu és capaz!”

O desanimado pequeno sapo que, obedientemente, continuava à espera, como que acorda para a liberdade e primeiro timidamente, depois decidido, vai saltando cada vez mais alto até que finalmente também se junta aos seus encorajadores companheiros.

O conteúdo heurístico deste pequeno vídeo é muito rico pois não só sublinha a importância da motivação e do incentivo exógeno como demonstra, eloquentemente, o seu contrário: se é verdade que o apoio e incentivo dos pares é uma excelente forma de aceitar os desafios mais difíceis e alimentar a focalização dos nossos objetivos de sucesso, às vezes a vontade de vencer as dificuldades da tarefa é tão grande, a necessidade e a urgência da missão tão exigentes, o desiderato tão alto, a intenção tão incompreendida que o melhor é “fazer ouvidos moucos” aos velhos do Restelo que nos rodeiam, aos profetas da desgraça que fazem questão em lembrar que já tudo foi tentado e só é possível esperar insucesso na demanda.

É nestas alturas que o melhor é perceber que antes de esperar dos outros devemos procurar em nós. É dentro de nós que a motivação se gera e é de nós que nasce.

Se é verdade que a motivação extrínseca potencializa a vontade de uma pessoa e a colaboração dos pares aumenta as hipóteses de sucesso., não se pode permitir que a falta de incentivo ou o conselho desmoralizante paralise.

É neste momento decisório que é fundamental demonstrar de que pior do que falhar é viver com o desconforto de nunca ter tentado. E se quem se “desligou” dos negativismos e seguiu os seus instintos, triunfar, talvez na próxima missão quase

impossível os mesmos pares perante uma decisão semelhante digam: - vai em frente, se acreditas que consegues, nós estamos aqui para te apoiar.

96. O insondável mundo das sondagens

(setembro 2015)

Um povo informado é um povo livre. Dito isto, nunca defenderei que se deva sonegar ou seleccionar as informações a que as pessoas devem ou não ter acesso. Sendo um bem precioso o acesso à informação é, paradoxalmente, um dos tesouros mais mal tratados pela sociedade da informação.

Num período eleitoral torna-se difícil ter uma atitude crítica. O que ouvimos, lemos e até o que vemos deve ser considerado com ponderação e bom senso. É fundamental estar ciente que os mas media bombardeiam os potenciais eleitores não só com informação, mas também com pseudoinformação e muitas vezes com contrainformação.

O discurso persuasivo político, hiperbolizado à exaustão, que tem sido veiculado, pode não ter muita qualidade mas, mesmo assim, revela alguma eficácia: faz esquecer o que antes foi ressentimento, estimula mais as emoções do que a razão, baseia-se em contradições que confundem as mentes menos esclarecidas, insinua promessas subliminares que tentam colocar esperança onde só a intranquilidade tem presença residente.

É um discurso que reconstrói a realidade. Que sabe o que as pessoas gostam, precisam, anseiam ouvir. É, por isso, que se insinua num tecido de frases com chavões estrategicamente procurados e acantonados num desejável compromisso social. Discurso que desconstruído não tem nem compromisso nem social. Porque o social se transformou em número fiscal.

O discurso político tornou-se num discurso de receita. Os ingredientes de aconchego social combinam-se: há os que raiam o doce, os que carregam no sal, os que apostam no amargo, outros com um toque de picante. Cada “cozinheiro” conhecendo o paladar do seu público, por vezes arrisca um pouco de criatividade culinária na tentativa cativar descrentes, mas nunca pondo em causa “os olhos e a barriga” daqueles que tem fidelizados como consumidores. Sabem que qualquer “falta de mão” nos temperos

habituais podem causar azia ou mesmo indigestão que altere as suas opções gastronómicas.

Claro que há “cozinheiros” socialmente implicados, que acreditam que a “culinária” deve ser generosamente criativa, genuína, verdadeira. Que defendem que o que se dá a comer deve ser apelativo, mas ao mesmo tempo saudável. Que se orgulham de fazer uma cozinha “gourmet” a que todos têm acesso. Que sabem que mesmo que a estatística diga que tudo está bem porque existe “um frango para duas pessoas” só quando a comida está no prato de todos temos a certeza de que todos têm a possibilidade de comer.

Estes “cozinheiros” são ofuscados pelos mestres de outras culinárias que sabem todos os truques. Que sabem como transformar comida fora de prazo em apetecíveis manjares. Que sabem que a imagem é quase tudo e o argumento da autoridade o que falta para convencer os incautos de qual é a escolha mais “chic”. Assim arranjam-se autoridades culinárias que certificam a qualidade da iguaria e ninguém tem coragem de dizer que “o rei vai nu”, ou seja, que mesmo com um nome estrangeiro e rodeada por verduras coloridas ... não passa de comida quase estragada.

É, neste contexto analógico, que (alguma) imprensa escrita, televisiva e radiofónica dá uma ajuda para que as pessoas tenham a perceção do gosto dos outros. Todos gostam de gostar do que é considerado pela maioria bom, bonito ...e barato.

E então surgem as sondagens. Todos os dias, para todos os gostos. Umas com legitimidade científica onde uma amostra é um universo credível e as metodologias utilizadas fiáveis. Outras, com fichas técnicas muito bem descritas e aparentemente impolutas, são um hino ao “mau gosto”. Ou como classificar uma sondagem que teve honras de notícia e se assumiu como arma de arremesso político onde a base da grande probabilidade de conhecer o “gosto” dos portugueses foi uma amostra de 380 pessoas!

Até no insondável mundo das sondagens este universo não passa de um pequeno buraco negro (e a gastronomia gourmet “dos” mestres “cozinheiros ...barraca de cachorro quente.)

97. O valor do xis

(outubro 2015)

“As coisas são de valor não por causa de seu valor, mas por causa de seu significado”

Gabriel García Márquez

Uns chamam-lhe cruz, outros xis, mas nem todos (e as insondáveis sondagens dizem que são muitos) percebem a importância de colocar a sua marca num boletim de voto. Não gosto de chamar cruz ao símbolo que coloco no quadrado de opção no boletim de voto. Embora sempre que o faço junte uma prece para que esse ato não seja uma pequena lasca de madeira para uma cruz que muitos podem vir a carregar. Durante quatro anos.

Prefiro chamar-lhe xis. Xis deriva de uma letra fenícia – *samek*- que significava peixe. Não sou grande fã de peixe, mas peixe é alimento, é promessa de futuro (nem que seja apenas de sobrevivência...)

Os gregos simplificaram a forma gráfica do *samek* e passaram a utilizá-lo para designar os sons /k/ e /cs/ e agora, em herança, nós reduzimo-lo à essência da expressão da nossa vontade. Xis é a formalização de um posicionamento.

A letra X na numeração romana é a primeira que sai da solidão e emparelha duas individualidades. Como um símbolo do coletivo. Na genética o xis representa o cromossoma do género feminino. Um cromossoma trabalhador que consegue unir contributos e transformar sementes em frutos. Na matemática o xis é a incógnita mais popular, aquela que dá nos dá pistas para procurar soluções. A imagem de marca da equação por trás da resposta certa.

Um xis numa quadrícula de um boletim de voto é, pois, um símbolo de valor, não pelo que vale, mas pelo seu significado. Porque significa uma afirmação de interesse e até de compromisso. Porque sublinha que o cidadão não se demitiu de o ser. Significa a legitimidade de exigir que se cumpram os programas em que votamos, pois, ao fazê-lo tornamo-nos corresponsáveis. Ou de reclamar, pois embora os programas vencedores não o sejam com o nosso contributo, quem votou fez a sua parte, pode exigir que os que vencem cumpram a sua.

No próximo domingo um xis num boletim de voto é muito mais do que um gesto valoroso é um gesto prenhe de significado. É a afirmação de que a democracia portuguesa ganhou maturidade.

E os cidadãos que cumprirem o seu dever, indo votar, apesar do futebol, da chuva ou do sol tentador, do vizinho que diz que não vale a pena, do amigo que diz que todos os políticos são (negativamente) iguais, da falta de esperança ou do excesso de desconfiança, esses são verdadeiramente co-construtores de um país melhor.

Com um xis nos implicamos, com um xis dizemos presente.

Quem pensar em ficar em casa a “fazer de conta” que vive num outro país qualquer não pode ignorar que mesmo sem um xis pode fazer a vida dos outros num xis. Pois ao omitir-se traça um enorme e cortante XIS nas melhores expectativas de quem vê no ato eleitoral um caminho para o contrato social com um Portugal melhor.

98. E agora?

(outubro 2015)

“Somos donos do que calamos e escravos do que dizemos”

Sigmund Freud

Há tempos fui ouvir uma palestra onde um reputado político da nossa “praça” (mercado político?) afirmava que, atualmente, as eleições são uma espécie de requisito formal sem grande significado efetivo, pois tudo é decidido em Bruxelas. Não, não era um político da esquerda, mal alinhado pelas diretivas europeias, era um político assumidamente de direita (moderada diz ele). Na altura senti uma certa indignação e aquando das intervenções do público tornei-a manifesta. Respondeu-me de uma forma simpática, mas percebi que no fundo ele pensou: “mais uma ingénua”.

Confesso que tenho da política uma opinião teimosamente assumida entre o ingénuo e o burro, pois continuo a considerar que ela é o único caminho para uma sociedade mais justa. E ainda sou daqueles/as portuguesas/as que se arrepiam quando ouve o Hino cantado com emoção... Mas ultimamente tenho-me sentido esquimó. Não compreendo o meu País, não compreendo o meu povo. Neste momento somos um povo

com um bocadinho de medo, um bocadinho de esperança, um bocadinho de ousadia e amor pelos animais para temperar. Muito complexo para ser caminho.

Sendo as minhas áreas privilegiadas de interesse a Filosofia e a Psicologia sinto uma atração pela complexidade. Gosto de desconstruir o enigmático para compreender a sua simplicidade. Pois atrás do complexo está a simplicidade que se esconde numa chave que é preciso procurar. No entanto, na situação presente, creio que alguém escondeu a chave e está a divertir-se imenso com a complexidade política que saiu das urnas no dia 4 de outubro.

“Pela boca morre o peixe” diz o nosso povo na sua ancestral sabedoria. E como os nossos políticos são tudo menos sábios, disseram o pior possível de todos os outros partidos, puseram em causa a forma e a substância da bonomia das suas ideias, da competência política dos seus líderes. Em vez de mostrarem à sociedade (que era o que eleitores esperavam deles) a qualidade e assertividade das suas propostas para o país, perderam (mesmo os que ganharam) todo o tempo disponível a tentar provar que os programas políticos dos outros partidos eram as trevas. Foi talvez esta uma das razões mais fortes para que 43% dos portugueses eleitores tenham decidido que não valia a pena a deslocação até mesa de voto.

E agora? Como conseguir a alforria das palavras de que cada um deve ser escravo? O que nós afirmamos com convicção, com honestidade já não nos pertence. É dos que nos escutam. E o que os políticos dizem devia ser ouro de lei, sobretudo para quem comprou. Assim a escravatura do que afirmam devia ser condição profissional.

E agora? Não deve haver problema. Em nome de um bem maior (chamam-lhe estabilidade, mas ainda não percebi de quê...), esquece-se o que foi dito porque é muito mais o que se calou.....

99. (a)Moral da história

(outubro 2015)

Era uma vez uma formiga que trabalhava, trabalhava. E uma cigarra que tocava, cantava, criava.

A formiga com a sua depressiva vida trabalhadora lá conseguiu sobreviver ao inverno. A cigarra só o conseguiu pedindo ajuda à incansável formiga. Moral da história:

a formiga é um bom exemplo, a cigarra não deve ser imitada. É ociosa ... porque ser músico não é trabalho.

Sempre considerei que a moral desta história é estranha à moral. Induzir na criança a ideia de que o tempo de criação artística é confundível com preguiça; insinuar o tempo da arte como um tempo perdido é fechar a sua sensibilidade à importância do artístico na sua vida.

Talvez esteja aqui uma prosaica explicação para a displicência com que diferentes responsáveis pela educação em Portugal “olham” para o ensino artístico: muitas histórias de embalar mal contadas.....

Na semana passada falei com um jovem que, por circunstâncias familiares, mudou de cidade e de escola.

“Gostas da tua nova escola?” - Perguntei. Eloquentemente encolheu os ombros e respondeu com indiferença: “são todas iguais”.

“Não” - disse eu, com convicção - “todas as escolas têm a sua identidade”. Ele não se rendeu perante a minha opinião com “autoridade” e com um inesperado tempero filosófico, disse com um ar desencantado: “então são iguais naquilo que deviam ser diferentes...”

Entusiasmou-me o fluir do seu pensamento e puxei o fio à reflexão: “em que gostavas que fossem diferentes?”.

Suspirou, desesperançado que um dia as coisas mudem: “Não há nas escolas um tempo só para a alegria”.

Olhou para mim e percebeu que a minha descodificação do enigma não correspondia à sua ideia e explicou: “não há nas escolas tempos para a música, para a dança, para o teatro, para os grupos corais, as bandas”. Para dar força à sua utopia concluiu: “Gostava de sair das aulas “a sério” e ter um tempo para tocar a minha guitarra com os meus amigos ou ensaiar num projeto de dança ou teatro. Uma escola onde se ensinasse que isto também é importante”.

Tentei imaginar uma escola assim e confesso que gostei. “Vi” uma roda de alunos no “pavilhão das artes” (para não perturbar as aulas “a sério”). “Vi” como entravam sorrindo e saíam cantando, com ânimo para as responsabilidades curriculares que se seguiam... Apropriei-me do seu sonho e vi uma escola colorida, onde todos se cruzavam sorrindo. “Ouvi” jovens falar, muito implicados, dos seus projetos artísticos, “Percebi”

que isso os unia até fora da escola. “Suspeitei” que professores e funcionários participavam entusiasticamente. “Adivinhei” que as festas comunitárias como o Natal, a Páscoa, os Santos Populares, que muitas vezes são convocadas artificialmente pelas direções das escolas para mascarar climas e fingir que tudo está bem, nesta escola eram um projeto coletivo.

Apropriei-me do seu sonho e transbordei na utopia. Nesta escola todos os ruídos eram musicais e todo o trabalho harmonioso. O conhecimento era efetivamente pleno.

Não era uma escola de cigarras, nem uma escola de formigas. Era uma escola em que as formigas e as cigarras trabalhavam colaborativamente para que umas e outras tivessem um tempo para descobrir a alegria partilhada.

Voltei à realidade, olhei para ele e disse: “porque não? Essa escola pode começar em ti”.

100. Mal- entendido (s)

(outubro 2015)

Um dos maiores mal-entendidos acerca da vida profissional de um professor é que este tem um generoso e reduzido horário de trabalho. Profissionais de outros ofícios pensam que o trabalho do professor se esgota nas horas em que leciona e assim este é um privilegiado com horário “light” no seu serviço e compromisso com a escola. Na verdade, quem conhece por dentro a realidade dos docentes sabe como estes cumprem um horário “iceberg”. A parte visível do seu trabalho funda-se numa outra parte escondida muito maior. Na escola (quando há condições físicas e recursos para um trabalho de background especializado) ou em casa (que na maior parte das vezes é o seu único centro de recursos) o horário de trabalho não tem limites, nem horas extraordinárias reembolsadas. São horas “fora de hora” roubadas à família ou ao sono. São horas que tornam muito “heavy” o tal invejado trabalho dito “light” do professor. Por isso não é só um mal-entendido, é também uma questão de peso e de consciência.

Fruto deste mal-entendido (de quem melhor devia estar esclarecido) a tutela tem decidido “completar” o horário dos professores com uma componente não letiva que, na maior parte das vezes, é uma espécie de tempo híbrido entre o administrativo e o

quase, quase letivo. Uma das minhas amigas professoras chama-lhe eloquentemente “horas cinzentas” ...e não é só pelo aspeto gráfico com que são sombreadas na folha do horário do serviço a cumprir entregue ao professor.

Numa destas horas cinzentas, na semana passada, estando eu “de serviço” na Biblioteca da escola duas alunas (talvez do 6º ou 7ºano) solicitaram-me um livro “para Português”. Seguindo as orientações indiquei-lhes onde procurar. Durante minutos segui-as com o olhar. Percorriam com seus dedos os volumes, baixando-se até às prateleiras mais baixas, esticando-se para as superiores. Depois de algum tempo de busca, regressaram de mãos vazias e expressão frustrada: “não levamos nada” – disse uma. “Não há o livro que procuramos” - completou a sua colega.

- “Então, talvez possa eu ir procurar” - ofereci. “Se me disserem o nome do livro, eu dou lá “um salto” e procuro.” – disponibilizei-me.

- “Isso era bom” – disse uma das alunas. E, dando a informação pedida, referiu com convicção: “o nome do livro é Plano Nacional de Leitura”.

Deixei escapar um sorriso divertido e expliquei que era um mal-entendido. Que deviam ter confundido a mensagem. Que, na verdade, este Plano era um projeto de ação para a leitura nas escolas, que tinha uma lista de obras aconselhadas onde deveriam escolher uma. Agradeceram o esclarecimento e saíram, talvez para posterior clarificação com a sua professora de Português.

Passados alguns minutos o relógio determinou mudança de serviço, saí e entrei noutra hora não letiva. Esta é menos cinzenta porque pode efetivamente ser uma oportunidade pedagógica, mesmo não tendo o carimbo de “letiva” e levou-me para o Gabinete de Apoio ao Aluno. Algum tempo depois chegou um aluno do 7ºano. Olhei para ele. Tinha um ar muito infantil, quase cândido e eu não consegui deixar de lhe dizer, num tom meio maternalista, meio reprovador: “como é alguém com um aspeto tão angélico pode ter comportamentos inadequados?”. Levantou os olhos para mim e com um olhar manso e num tom magoado, disse baixinho: “pois Eu acho que tudo não passou de um mal-entendido”.

Fiz um esforço para não rir. Não conhecia as circunstâncias e embora não tenha experiência profissional com a sua faixa etária, sei que numa criança a expressão inocente muitas vezes camufla um “currículo” maroto e o que a síndrome da vitimização

é quase genética no ser do aluno, mas o tom de “Calimero” e a expressão usada divertiram-me.

Vinquei uma expressão dialogante e pedagogicamente comecei a ajudá-lo a dissecar o suposto mal-entendido, mostrando-lhe que, na verdade, estava clara a inconveniência do seu comportamento e como isso prejudicava o direito dos seus colegas a um bom ambiente para aprender.

No final da conversa percebeu que o mal-entendido era dele e que era importante desculpar-se junto da sua professora. Como faltava pouco para terminar o tempo letivo, ofereci-me para ir com ele até à sala de aula e esperar a saída da sua professora para que pudesse falar com ela. Aceitou de imediato a disponibilidade, mas não percebeu a dimensão da oferta, dizendo agradecido: “então vai comigo ajudar-me a pedir desculpa à minha professora?”. Sorri e desfiz o mal-entendido: “não, vou contigo até à porta e espero a professora sair. Só te acompanho para ter a certeza de que não há qualquer mal-entendido que te faça perder pelo caminho”.

Percebendo a ironia do trocadilho e com um “arzinho” esclarecido, agora decididamente maroto, assegurou-me que estava comprometido com a decisão tomada.

Depois de o ver a conversar com a sua professora, desci as escadas a caminho da minha próxima aula pensando como os mal-entendidos são filhos de qualquer organização e pais de muitos dos seus problemas.

101. A ficção da fixação.

(outubro 2015)

“O conhecimento isolado obtido por um grupo de especialistas num campo restrito não tem em si mesmo qualquer espécie de valor. Só tem valor no sistema teórico que o integra no conhecimento restante, e apenas na medida em que contribui realmente, nesta síntese, para responder à questão: «Quem somos nós?»
E. SCHRÖDINGER

Ontem dormi mal. Tive um daqueles pesadelos que sobrevivem depois de acordarmos e nos fazem desejar que a luz do dia nunca acabe. Sonhei que as escolas

eram supercomputadores. Na direção a humanidade de um diretor tinha sido substituída por um diretório de algoritmos.

No tempo do meu pesadelo os especialistas cibernéticos criaram máquinas superinteligentes que faziam uma gestão das escolas com eficiência e eficácia técnica. Os alunos tecnicamente alinhados, os funcionários robôs e os professores gestores de aplicativos e municidores de software de alunos ágeis de dedo, mas lentos na crítica dos dados oferecidos à sua mente infodependente. Meros veículos de gestão dos algoritmos considerados úteis aos mercados ensinam a conformidade pelo exemplo. Nas áreas técnicas substituíram o experimental de laboratório pelo experimental invocado. Tudo é testado nos limites do ecrã. Tudo é interpretado pela inteligência artificial. As áreas das ciências sociais, humanas e artísticas têm uma importância residual, pois não descobrem nada que possa ser traduzido em ações da bolsa. E com tantas obras escritas, tantas imagens, tantas opiniões e inquietações ocupam muito espaço no disco. Ficam por uma questão de tradição (embora até a inteligência artificial do futuro saiba que este argumento é inconsistente) e sobretudo para dar à escola um “ar de sabedoria crítica” que ela, na verdade, não permite.

De uma “hipocrisia organizada” as escolas tinham subido para um nível mais arrojado. Agora tinha sido inaugurada uma nova era em que o computador master construía informaticamente a hipocrisia institucionalizada. Por e-mail, os professores eram informados qual era a hipocrisia permitida nessa semana e os alunos a margem de crítica aceitável. O cumprimento dos imperativos informáticos era medido em sofisticados registos de Excel que seriam “evidências” avaliativas para o desempenho de uns e outros. Era um mundo encantado de grelhas, gráficos e projeções.

A reunião colegial de avaliação passou a fórum on-line, pois a avaliação dos alunos é da responsabilidade do aplicativo que cumpre as indicações do diretório; o trabalho colaborativo a troca de hardware, pois tudo se resume a um circuito de hardware-software. Os professores inserem os dados, esquecem o bom senso, assassinam o pedagógico e sentam-se à espera da decisão da máquina. Não se planifica, cumprem-se algoritmos; não se flexibiliza, muda-se o chip; não se ensina controla-se o software. E os resultados? Esses são previstos contabilisticamente e ajustados informaticamente por equações metodologicamente criadas pelo administrador.

Neste futuro ficcional a ditadura organizacional das escolas, como qualquer outra ditadura, tem os seus fanáticos sequazes e a resistência. Esta organiza-se em movimentos rebeldes que pugnam pela libertação da palavra ideologicamente considerada.

Assustam-me as guerras e a certeza de que vou que ter de escolher o lado da luta perturba-me e numa sensação de semiconsciência sinto-me alagada por um suor frio.

Vou à procura do “meu lado”. Identifico grupos de resistência onde há escolas de fanáticos radicais de sinal oposto. Estas irradiaram os computadores e o retorno à esferográfica parece ser uma espécie de garantia de qualidade de ensino. Têm faixas por toda a escola com palavras de incentivo ao retorno fiel ao manual e ao quadro negro. Porque agora o computador é apócrifo e só o que está nos livros é autêntico e legítimo. É o renascer da escolástica e a rejeição do progresso. Os infoexcluídos sentem-se reis de novo e os mais jovens são vistos como ameaças com a sua “natural” propensão para usar os computadores como “muletas pedagógicas”. Fujo destas escolas com tanta vontade como das primeiras. O radicalismo nunca é solução. E não é negando o progresso que melhoramos. O importante é perceber que o progresso é um instrumento e não uma instrumentalização.

Cansada (de tanto me virar na cama) encontro a escola porque vale a pena lutar. Nela os professores ainda ouvem o ethos da sua alma docente e sentem o embrião da sua profissionalidade que, mesmo em condições adversas, teima em germinar. Ouço-os revoltados gritar que ensinar é um ato humano e que avaliar tem dimensões de reflexão que nenhuma máquina conseguirá alcançar. Proclamam o direito à palavra e exigem o prazer da procura do conhecimento, não apenas a sua gestão. Neste movimento rebelde liberta-se a esperança fechada num arquivo quase morto.

Entro na luta e juro fidelidade à causa. Nestas escolas a inteligência é humanista, crítica. Nas “outras”, as do regime, apenas um servidor. Nelas os professores são gente que vale porque pensa, pelo que pensa, porque ensina a pensar. Os computadores são um recurso e a mão que os desliga ainda é o prolongamento físico da cabeça que pensa.

Lá os alunos são gente. E a sua avaliação depende do que provam que aprenderam e do que são como pessoas. São avaliados com critérios pedagógicos ajustados pelo bom senso, pela visão estratégica do ensino e pelos objetivos que subjazem transversalmente ao seu percurso de aprendizagem.

Ainda dormindo sinto que alguma coisa em mim se mobiliza. Mesmo no pesadelo deste futuro ficcionado os professores que se importam farão a diferença. E lutarão por ela até ao dealbar de um novo dia.

Salva pelo despertador, acordei agitada. Tentei recordar o que tinha sonhado, enganando as barreiras da censura do meu superego protetor. Consegui recuperar todo o filme de terror e pensei que aquele devia ter sido o pesadelo de muitos professores antes das eleições de 4 de outubro. Porque sonhei com tal penosa situação, agora? Foi, então que me lembrei de uma conversa tida com uma amiga professora Dias atrás em que ela, cansada de muitas situações equívocas e recorrentes da sua vida profissional, suspirou: “antes queria que tudo fosse computadorizado e tudo se reduzisse ao input-output. Sem reuniões, sem opiniões, sem discussões, sem confusões”.

Lembro-me que olhei para ela e citei aquele conselho tão sábio como premonitório: “Cuidado com aquilo que desejas ...pois pode um dia realizar-se”.

102. Quanto vale um bom exemplo?

(novembro 2015)

Dizem que somos um povo de brandos costumes. Será pela bondade natural? Será pela memória enfraquecida pela falta de uso? Será pela inércia que impede o seu uso com oportunidade?

Na última semana a propósito da introdução de um tema a explorar na disciplina de Área de Integração falei aos alunos de Aristides de Sousa Mendes. Como o parco conhecimento deste extraordinário português não dignificava a sua dimensão ética, resolvi mostrar-lhes um pequeno documentário sobre a sua generosa dádiva humanista. No final da narrativa apareceu a sua antiga casa. Em adiantado estado de ruína, com a promessa à portuguesa (sempre adiada), de que brevemente seria reconstruída e conservada como deveria acontecer num País que preza a memória dos seus melhores. Um aluno ao ver o lastimável estado a que se permitiu chegar um significativo laço físico da memória de Aristides Sousa Mendes lamentou que quem de direito não fizesse mais para honrar o seu legado, salientando mesmo o facto de terem sido os descendentes dos judeus que ele salvou que, lembrando o seu feito em Portugal, apelaram a uma mais digna preservação da sua memória.

Concordei com ele dizendo-lhe que honrar a memória do bem que nos precedeu é condição necessária para que tenhamos a ambição de contruir, com as nossas ações, a dignidade suficiente para que possamos um dia ser recordados como boas pessoas. Porque os bons exemplos são caminhos éticos que se desvelam e a confirmação de que a determinação em fazer o que está certo é a arma mais poderosa contra a maldade, mesmo a institucionalizada.

Mas como a nossa incapacidade para a revolta é irmã gémea da nossa capacidade para esquecer, ainda ontem num fórum televisivo os ouvintes que ligaram para o programa disseram barbaridades sobre o eventual acolhimento no nosso País de alguns dos refugiados que fogem para salvar a sua vida e a dos seus, nem que o preço a pagar seja por em risco esse mesmo bem precioso. Trocam a morte certa pela crença de que, talvez, boas pessoas lhes estendam a mão, os retirem do mar e lhes emprestem um pouco de terra, onde possam viver sem medo. A raiva, o egoísmo com que falavam, como somos um povo bom e de brandos costumes, só se explica pela falta de memória. Porque se esquecem que foi por causa deste egoísmo que argumenta “eles que são brancos (negros ou amarelos) que se entendam” que a Europa fez “ouvidos moucos” aos gritos de milhões de seres humanos espezinhados pelo nazismo que imploravam pela vida, pelo direito ao respeito e à dignidade que todos zelam quando suas. Foi a omissão de grande parte da Europa que matou 55 milhões de pessoas. Uma surdez coletiva que se virou com estrondo contra si própria. E a Europa que ignorou o grito de liberdade de outros, perdeu a sua, pelas mãos dos algozes que fingia não ver.

Esta falta de memória, este desrespeito pelo passado coletivo que devia ser pura aprendizagem contagia-se geracionalmente e ouço alguns dos meus alunos argumentar que “só devemos ajudar os pobres de Portugal, os outros não são problema nosso. “Têm “muita pena” das criancinhas que batidas pelas ondas dão à costa sem piedade, sem dignidade, sem ajuda. Mas a culpa é dos seus pais, que ficassem nos países deles...”

Olho para eles e penso: “não são más pessoas, são apenas vítimas de uma memória a que tinham direito e não lhes foi legada”.

Falei-lhes de Nicolas Winston a quem pais judeus desesperados com a certeza que acabariam mortos num campo de concentração entregaram 600 crianças na esperança de que ele as pudesse salvar de tal destino. Com a maior mágoa de todas as que suporta o coração de uma mãe ou um pai, entregaram a vida dos seus filhos a uma mão amiga

estranha, mas a única que se estendeu. Ficaram comovidos com o pequeno documentário onde uma imensa plateia de pessoas, agora adultos, agradeceu a N. Winston a maior dádiva de todas: a sua vida. São cidadãos meritórios nos países que generosamente os receberam quando crianças. Que agora são seus e onde eles, por gratidão, ajudam todos os que também precisam de uma mão amiga.

Quando interrogado se se considerava um herói, N. Winston rejeitou com convicção, o elogio. O único que aceita é de que é um homem que fez a coisa certa quando a situação exigia uma resposta eticamente exigente.

É este salutar ensinamento que temos a obrigação de legar às próximas gerações. O egoísmo, a abstração ao mal que desassossega o outro, a mão que eu escondo quando o olhar de alguém suplica que a estenda, esse é exemplo que não poderemos dar. Nem em casa, nem na escola, nem no País.

A História é feita de grandes acontecimentos, mas estes só significaram sobrevivência e futuro porque existiram grandes Homens que souberam estar à altura dos grandes desafios éticos que marcaram esses acontecimentos. É neles que a memória coletiva deve procurar o exemplo.

As gerações mais jovens não são melhores nem piores que a nossa. Mas não têm (e ainda bem que não a viveram) a memória de anos de ditadura, de privação de liberdades fundamentais que hoje dão como naturais e adquiridas para sempre. Não têm memória da luta para as conquistar. Não têm memória dos que morreram ou padeceram para que hoje as assumam como suas. E não ter memória é estar diminuído perante a vida: como aquele imberbe político que começa agora a pisar o que devia ser a carreira mais digna de todas pois é sua missão ser guardião dessa liberdade de expressão, mãe de todas as outras, que se permitiu dar lições de democracia a alguém que quase pereceu para que ele pudesse dizer o que pensa.... Mesmo quando ele não pensa.

103. Professores itinerantes

(novembro 2015)

Uma das perversões do ensino decorrentes do modelo – Agrupamento - enquanto arrumação ideológica que transforma o conceito em “molho de escolas” é a emergência

de um novo tipo de professor: o professor itinerante, de preferência atômico, que se multiplica entre as escolas.

Ontem falei com uma colega que tem 8 turmas em 4 escolas. Perante outras situações que conhece até se considera um pouco afortunada pois conhece quem tenha 10 turmas em 6 escolas.... Conversávamos sobre a importância, para uma gestão pedagogicamente fundamentada da relação ensino /aprendizagem, do conhecimento do aluno não só como aprendiz, mas também como pessoa, nas suas potencialidades e fragilidades e da turma que o contextualiza. Ela confessou-me que já se rendeu à evidência de que essa aspiração deixou ser uma prioridade e se transformou numa fantasia.

A fantasia é um mecanismo de defesa do Ego que ultimamente se assume como uma das melhores muletas socio-afetivas dos professores. Fantasiam com uma escola que efetivamente valorize a pessoa. Sonham com uma escola onde a educação tenha uma visão holística e a sua missão seja aprender multidisciplinarmente a questionar, a debater, a gostar de aprender. Fantasiam com aulas onde se ensine para o conhecimento e não para os exames. Sonham com um País em que, ao fazê-lo, não sintam a espada de Dâmocles dos rankings. Fantasiam com escolas e escolhas com identidade e não molhos de identidades formatadas num conceito de agrupar por decreto, como se fosse possível fazer grupos com dissemelhanças.

Acreditando que a “alma mater” da opção ideológica dos Agrupamentos é economicista, a minha colega só se permite fantasias muito económicas. Ela sonha em poder ficar com um/a aluno/a depois do toque de saída e falar com ele/a sobre um problema, uma dificuldade, um elogio, um incentivo. Porque não pode. Sempre que acaba uma aula tem de se apressar, pois, o relógio mostra-lhe o tempo estreito que tem para a próxima aula a lecionar na escola que se segue. E é assim toda a semana. Transformou-se numa professora itinerante com exigências de maratonista.

Ouviu-me falar da importância de uma análise diagnóstica S.W.O.T. de uma turma, feita com a colaboração de todos os professores do seu Conselho, para que este tenha uma visão centrada e periférica do perfil de aprendizagem de cada aluno e da turma e a garantia de assertividade na construção de um projeto de intervenção para a melhoria. “Como gostaria de participar numa iniciativa assim nas minhas turmas” - disse-me. Mas parece-lhe muito complicado. A exiguidade da carga horária semanal a que se reduziu

disciplinas fundamentais (ela é professora de História) transforma a relação pedagógica num “recado pedagógico” com pouco tempo para contruir ensino para além do cumprimento do programa. Só fantasiando.

Professores empenhados no sucesso educativo dos seus alunos que utilizam múltiplos instrumentos de avaliação e diferenciadas metodologias para o potenciar, têm agora de dividir o tempo de pensá-los, o tempo de imaginá-los criativamente (pois ensino sem criatividade é sensorial transmitida) com deslocações, com horas cinzentas na escola em tarefas que os afastam desse tempo de produção pedagógica, com a gestão de um insensato número de alunos e de turmas.

Estas opções administrativas estranhas ao interesse pedagógico quase (só a sua profissionalidade o evita) os impelem para os “serviços mínimos”, para o mais básico, para a redução dos seus esforços de multiplicar tarefas formativas que significam mais sobrecarga de material para avaliar que só roubando horas (dias) à sua vida pessoal conseguem transformar em valor acrescentado para o conhecimento do aluno. Toda a avaliação deve ser multidimensional, plural nos seus objetivos diagnósticos, formativos e sumativos. Os professores sabem-no e querem fazê-lo, mas o tempo de Professor é cada vez mais ameaçado pelo tempo de “funcionário” em que se multiplicam as tarefas não letivas e sobretudo as exigências sociais que vão muito para além do que o seu estatuto lhe exige (mas que a sua bondade profissional cumpre com desvelo).

As dificuldades exercidas por estes fatores potencializam-se com as turmas-multidão e o elevado número de turmas de muitos serviços letivos docentes que, para muitos professores, estão distribuídos por diferentes escolas.

Todos sentimos estes constrangimentos, mas são os professores que “saltam” de escola em escola “itinerando” o seu saber; “itinerando” a sua vontade de um tempo, sem pressas, para ouvir e escutar os seus alunos e seus pares; “itinerando” a sua necessidade em partilhar experiências, que os sentem como pressão física e psicológica. Estes sintomas não são bons indicadores para a melhoria. Mas instauram-se como excelentes marcadores para a desmotivação.

Estes professores são as maiores vítimas de um conceito que diz agrupar, mas separa. Que agrupando, paradoxalmente, distancia.

Esta itinerância forçada transforma-se em desperdício de conhecimento, de identidade, de proximidade, de partilha, de afeto. E são estes os componentes do cimento que sustenta uma comunidade educativa.

104. Por que voltamos?

(novembro 2015)

O que leva um/uma professor/a de volta “aos bancos” de uma Universidade? O que o/a move depois de um dia ou uma semana de trabalho a sentar-se num desses bancos de aprendiz e abrir-se ao enriquecimento profissional? O que procura e o que espera dos Professores com quem vai partilhar novos desafios? Que critérios de qualidade exige da Universidade onde vai (re)iniciar uma nova aventura do saber?

Na última terça participei, com outros professores, na Faculdade de Educação e Psicologia da U.C.P. num grupo de reflexão onde todas estas questões estiveram em cima da mesa. As respostas foram múltiplas, mas todas convergiram em dois vetores que me parecem pistas heurísticas para perceber o que esteve na origem da sua demanda. Mais do que isso, podem ser muito úteis para perceber como alimentar também a motivação dos nossos alunos para a procura do conhecimento ao longo da sua vida.

Os vetores dominantes das respostas dadas estão, por isso, grávidos de outros que subsidiariamente podem ser extremamente profícuos. Um dos vetores tem dupla saída e indica que o prosseguimento de estudos é uma resposta ao gosto de aprender, ao desejo de melhoria de práticas, mas também a uma necessidade e urgência de seguir em frente na sua carreira profissional, uma forma de reação contra a cristalização através da atualização continua que lhes dá acesso a uma leitura da realidade pedagógica mais assertiva. O segundo vetor demonstra que o local onde procuraram o questionamento e o saber de melhoria seguiu critérios que se prenderam com a qualidade do ensino, a competência e empatia dos professores e (não de somenos importância) o conhecimento pericial que vai para além do teórico, oferecendo uma contextualização com a realidade (sobretudo a pedagógica) efetiva. Porque uma universidade só é uma mais-valia para atualização do saber quando produz saber e não quando se esgota na reprodução do saber produzido.

Revisitando a reflexão do referido grupo de professores lembro-me de Freud e da sua conceção de motivação para a ação. Sorrio com a analogia, troco intelectualmente a noção de libido sexual por uma espécie de “libido” profissional e concluo que também o reencontro com os estudos de aprofundamento profissional se devem a pulsões que se prendem com a procura do prazer (não compreendo que se seja professor e não se sinta prazer em aprender) e com o medo da morte (de uma morte profissional por enquistamento numa esfera de satisfação pessoal sem ambição).

Continuando a reviver aquela hora reflexiva pergunto-me se nós professores conseguimos transmitir esses dois motores que nos levam à formação contínua e continuada, essa necessidade de aprender ao longo da vida aos nossos alunos. Será capaz a escola e sobretudo os seus professores de transmitir aos alunos uma imagem de empatia, de conhecimento em ação, de competência, de entreatajuda para a qual vale a pena voltar?

Olho para trás e relembro todos os meus professores. Uns mais que outros, mas tive a sorte de ter encontrado professores que me alertaram para o permanente questionamento, que me desafiaram a procurar as respostas e não esperar que elas surjam pela cabeça de outros. Lembro-me com grande afeto de professores e professoras que me fizeram acreditar que o poder no conhecimento não está na sua posse, mas na sua procura.

Todos os professores presentes no referido grupo de reflexão afirmaram que a sua decisão de investir numa aprendizagem de aprofundamento não dispensou a procura de uma Universidade que garantisse critérios de qualidade quer científicas quer humanas. Pensei se as linhas de ação que orientam uma Escola/Agrupamento reconhecem efetivamente aos alunos o direito a essas condições de escolha. Mesmo quando os Projetos Educativos da Escola/Agrupamento apontam esse desiderato, cultiva-se efetivamente a preocupação de construir (e mais importante, manter) um ambiente de aprendizagem como o que os professores do grupo reflexivo afirmaram ter procurado e encontrado?

Se a procura de melhoria é condição de sobrevivência profissional (que pode não ser transversal a todos os professores pois quando se fala de motivação de pessoas a transversalidade é muitas vezes episódica); se a aprendizagem contínua é uma ferramenta facilitadora da adaptação à atualidade pedagógica, por que não floresce nas

nossas escolas esta semente de partilha? Por que, no rastro das palavras Santos Guerra, a escola que ensina não é também a escola que aprende? Será por que a escola onde muitos professores ensinam não é a escola onde gostariam de aprender? Se for esta a razão, perceber isso pode ser um passo gigantesco para a (re)construção de um melhor clima de escola que seja potenciador da vontade de voltar. Para ela ou para outras que a vida nos destine e a memória abraçe como um “sentir em casa”.

105. Quando o difícil facilita

(novembro 2015)

“Fácil é ser colega, fazer companhia a alguém, dizer o que ele deseja ouvir. Difícil é ser amigo para todas as horas e dizer sempre a verdade quando for preciso. E com confiança no que diz.”

Carlos Drummond de Andrade

Acredito que muito da indisciplina nasce da “des-empatia” na relação ensino aprendizagem. Claro que lá também estão presentes outros componentes dos quais saliento a frágil educação para a sociabilidade, a mundividência e as circunstâncias pessoais de aluno (e professor).

Fugindo de algumas das recorrentes considerações sobre a indisciplina onde a “culpa” se esgota em explicações lineares muitas vezes descontextualizadas (algumas reveladoras de um saber que não é conhecimento “de terreno”) gostaria de refletir sobre a gestão deste problema como, essencialmente, uma gestão das inteligências emocionais do aluno e do professor (aqui autogestão). Na relação ensino/aprendizagem uma das suas bases de sustentação é a assunção pelo professor do seu papel de adulto na relação e assim não permitir ser manipulado pelas situações de indisciplina, ao reagir sem controlo das suas emoções.

Toda a ocorrência de indisciplina é uma oportunidade pedagógica que exige respostas de natureza tática e estratégica. O imprevisto, a reação (ou inação) sem ponderação pedagógica desrespeita estes dois fundamentos, demonstrando que o professor foi “vencido” pela situação. Neste caso o futuro da relação pedagógica com o aluno e com a turma foi mais penalizado do que o aluno indisciplinado. O professor reagiu “a quente” deixando-se manipular pela situação.

A ultrapassagem de uma fase de intervenção pedagógica em que o comportamento de indisciplina é refletido pela turma enquanto dificultador de um ambiente de aprendizagem que afeta o sucesso educativo não só do(s) aluno(s) desestabilizador(es) mas de todos, é optar por atalhos. E lá diz a sabedoria popular que isso significa “meter-se em trabalhos”. É importante que a turma perceba na destabilização um ato de egoísmo incompatível com a camaradagem e a solidariedade que todos os alunos facilmente reconhecem como desejável. Este espaço de reflexão é estratégico, pois visa um investimento no futuro da relação de ensino aprendizagem, mas também tático pois o professor percebe-o não como tempo perdido, mas como um investimento facilitador da inibição de atitudes e comportamentos semelhantes e recorrentes.

Reagir porque “o aluno está sempre a fazer isto”, “está constantemente a ser avisado”, “hoje não estou para aturar isto”, é deixar que a situação domine o professor é isso não lhe confere autoridade, ao contrário, torna-o visivelmente vulnerável a situações de “stress” pedagógico aos olhos dos alunos. E isso confere-lhes um “poder” sobre a (má) gestão emocional do professor que estes não devem sentir. É contraproducente que os alunos pressintam essa forma de poder pois a liderança pedagógica necessita de transmitir calma, segurança, capacidade de decisão ponderada. Esta liderança germina no respeito pela autoridade que se induz pela prática, pelo exemplo, pela disponibilidade para enfrentar os problemas que surgem na sala de aula e de como se resolvem de forma transparente, justa e assertiva.

Uma das formas de perceber como a situação de indisciplina pode dominar e atacar a profissionalidade de excelentes professores é a banalização (inconsciente) da medida de expulsão de sala de aula como forma de resolução de conflitos. Por vezes o professor transporta os indícios de “stress pedagógico” provocados pelo peso emocional de uma situação conflituosa de uma turma para outra e como o comportamento que despoletou esse conflito foi penalizado, mas não desconstruído e refletido, a afronta disciplinar continua na sua bagagem emocional como uma bomba reativa de rastilho curto. Cansado de ambientes de aprendizagem, com que se confronta diariamente, que aumentam exponencialmente as hipóteses de insucesso dos seus alunos o professor no momento da decisão não está preparado para uma deliberação suportada por uma adequada gestão emocional e encontra na medida que retira a instabilidade, naquele

minuto de crise, da sala de aula, uma resposta salvadora. Isto faz dele mau professor? Todos os que já demos décadas de vida à sala de aula, sabemos como é, por vezes, tentador sucumbir e ceder ao imediato. Para depois respirar de alívio. Por isso não devemos levantar o dedo acusador.

Mas também sabemos, porque a prática pedagógica nos mostrou, que banalizar uma medida sancionatória que deve ser assumida como extrema e a mais grave que o professor, enquanto líder da sala de aula, pode decidir é como querer tirar um moscardo incómodo de uma sala com uma vassoura. Há mais hipóteses de destruir o “ambiente” do que impedir o moscardo de continuar a voar.

Claro que a analogia tem uma grande falha: o moscardo não pensa. O aluno é capaz de pensar e por isso apostar muitas fichas no diálogo pedagógico é o melhor investimento para que a sala de aula permaneça confortável para todos.

Este investimento é muito mais capitalizável se for construído no início do ano letivo. Se a relação de ensino/aprendizagem for clarificada pelo professor no seu compromisso como uma plataforma de respeito, disponibilidade, interesse, empatia e (por que não?) afeto, o professor legitima a sua exigência de reciprocidade. A hierarquia regula essa relação, mas o respeito pelo compromisso e a justiça na ação legitimam-na.

Uma das formas estratégicas de construir e preservar um bom ambiente em sala de aula é pensar os primeiros dias de aulas como pedras basilares dessa construção. Muitos professores subestimam este período propedêutico em que se mobiliza os alunos para a convivência empática mas também para a beleza intelectual e a utilidade científica e/ou cívica da disciplina que lecionam, mostrando-se “entusiasmados” por proporcionar a sua descoberta (num “focus group” de alunos sobre a indisciplina, um deles respondendo à questão “porque não gostas da disciplina?” afirmou perentório: “Por que tenho de gostar, se nem a professora que a “dá” gosta?”).

No início do ano letivo os alunos (uns de forma consciente, a maioria de forma inconsciente) testam os limites da tolerância dos professores (é um hábito que aprenderam para definir os limites e a diferença da sua relação com a mãe e com o pai). O professor tem de sair vencedor deste teste, clarificando, nos seus termos, a relação. Porque o prémio é valioso: ganha-se uma turma.

Neste compromisso mútuo é importante que o aluno veja o professor como uma pessoa amiga. Mas o difícil é que perceba esta amizade hierarquicamente considerada.

Uma amizade que garante disponibilidade, interesse, respeito pela identidade, mas se constrói na verdade e esta exige cumprimento de regras de relação e muitas vezes necessita da crítica como elemento reconstrutor.

A aceitação de que a assunção de responsabilidades como imperativo para o agir de cada um contribui para o sucesso de todos possibilita e sobretudo facilita a compreensão de que das quebras de compromisso decorre, naturalmente, a necessidade e a urgência de uma punição reguladora. E na justiça da decisão se alicerçará a aprendizagem do aluno para melhorar como pessoa. Sem revolta. Com uma conformidade racionalmente assumida.

É difícil? Claro. É um dos maiores desafios de um professor. Mas consegui-lo é também a maior das suas conquistas. É a SUA medalha que prova que não é professor por acaso.

106. Poupar no farelo, estragar na farinha.

(dezembro 2015)

Os mais de trinta anos como professora do ensino público deram-me uma clara perceção de que tenho vivido em ambiente institucionalmente “revolucionado” (não convém confundir com “revolucionário”) toda a minha carreira profissional.

São três décadas de diretivas tutelares que, no berço, se instituem como mudanças, mas que muitas vezes são apenas viragens, cambalhotas. Tenho nesta, já significativa carreira, assistido aos mais singulares protagonistas tutelares que se assumem como messiânicos e cuja missão divina é “revolucionar”, “melhorar”, “autonomizar”, “implodir” o sistema educativo. Todos prometem que agora é que é. Mas a maior parte destas intenções foram “montanhas ideológicas que pariram ratos”. Às vezes “ratinhos” inconsequentes que nem sequer assustam pela neutralidade. Apenas mudam.... não melhoram. Outras vezes, “ratazanas” perniciosas que “ferram” os indefesos e infetam o que era saudável. Nesta altura os professores suspiram: “foram logo mudar o que até estava a resultar...”

Depois de passar por mais “revoluções” do ensino que três décadas aconselhariam, assumi sobre todas estas mudanças com uma postura de adaptação. Como qualquer português que se preza. Adaptamo-nos ao mundo, ao tempo, ao fado.

Com uma adaptação criativa, claro, o que também é um traço da nossa personalidade de povo: “não temos cão, caçamos com gato...”

Assim, numa atitude quase naïf, sempre que mudam as coisas na 5 de outubro eu penso: pode ser que agora o bom senso impere. Que alguém perceba que o que o ensino em Portugal precisa não são revoluções, implosões ou destruições. O que é preciso é construir. Construir diálogos com os atores da comunidade educativa, construir uma visão estratégica para o ensino com eles. Que quem manda tenha assertividade na decisão, mas humildade na deliberação. Só assim ouvirá quem conhece o quotidiano das escolas antes de legislar as linhas que tecem a sua realidade. Sem este conhecimento da essência, do coração da escola, as leis não a levam para a melhoria, são obstáculos epistemológicos que a inviabilizam.

Que depois de conhecer, efetivamente, a realidade do ensino em Portugal, de identificar os seus problemas e equacionar as suas potencialidades perceba o tempo de agir alicerçado em três vetores fundamentais:

- Priorizar o sucesso educativo enquanto sucesso de aprendizagem e não como sucesso de marketing escolar.

- Outorgar autonomia às escolas (verdadeira não alegórica) e exigir prestação de contas desse privilégio.

- Pensar os pilares financeiros que suportam o sistema, numa perspetiva partilhada, na relação qualidade / custo – não só porque é um dever ético para com todos os contribuintes que pagam o sistema de ensino (público ou privado) mas também porque a dimensão da educação financeira, como qualquer outra, deve ser ensinada pelo exemplo.

É fundamental que estes vetores de ação se intercetem na questão: como garantir qualidade do ensino num país de poucos recursos? A esta questão basilar devemos exigir uma resposta eticamente aceitável nos fins e nos meios.

Quando um professor olha para uma turma-multidão de mais de 30 alunos num curso profissional; quando procura na sua enorme turma do ensino básico uma forma de ensinar com qualidade alunos de idades, escolaridade e dificuldades diversas; quando exaspera por um “tempo de conhecer” a realidade pedagógica das suas turmas; quando o seu tempo de escola se perde por inutilidades organizacionais com duvidosa utilidade pedagógica; quando corre de uma escola do Agrupamento para outra sem

tempo para degustar a última aula, são momentos em que se torna transparente como as prioridades foram invertidas e infetadas pelo vírus economicista. Aqui a resposta à questão proposta é simplista, mecânica, meramente técnica. E o bom senso é mais uma vez remetido para uma gaveta bolorenta de um gabinete onde tudo se troca por euros (farelo). Valoriza-se o económico, estraga-se o pedagógico. E assim se estraga também a motivação, a disponibilidade, a profissionalidade, o tempo para aprender como melhor ensinar.

A minha esperança é que se abandonem as políticas de mau padeiro. Que não mais se despreze a farinha com que se constrói o pão da educação. Que a opção não seja poupar no farelo. No acessório.

Que não se continue a ver poupança no acréscimo ao horário de escola do tempo que o professor “gasta” no intervalo entre as aulas (porque precisa de ir à casa de banho ou alimentar-se como qualquer mortal). Que não seja defendido como poupança o corte nos tempos curriculares nas disciplinas que arbitrariamente foram desvalorizadas, o corte nos pares pedagógicos, nos créditos para apoios escolares, no papel (literal e sociológico) da escola. Que se alarde como poupança continuar a amontoar alunos e escolas; a cortar nas bolsas de estudo dos estudantes, no bolso dos professores (mais leve, quase em atrofia...)

Que poupar não signifique cofres do Estado mais cheios, porque o pacto social está mais pobre. Que poupar seja investir no “empoderar”, pelo conhecimento, os cidadãos que farão o Estado mais rico. E isso faz-se qualificando-as e ensinando-as com qualidade. Não acredito num país rico onde o ensino é pobre. Por que se poupa na qualidade do seu sistema educativo, “investe-se” na falta qualidade do seu futuro.

Talvez a minha esperança um dia ganhe vida e corporize num político visionário que perceba a importância de cultivar todos os cereais do conhecimento e sobretudo compreenda que desvalorizando a escola como ativo, o País ficará sem alimento intelectualmente saudável. Será um país onde todos reclamarão a falta do pão feito da farinha de conhecimento, de dinamismo aprendiz, de motivação à transcendência e só terão acesso a biscoitos de farelo dum conhecimento “*low cost*”.

107. Educação escolar: que ética para a vida humana?

(dezembro 2015)

Numa aula do 12º ano dos Cursos Profissionais, no âmbito de um tema-problema sobre ética, lancei uma questão reflexiva: “imaginem que são testemunhas de um crime levado a cabo por um amigo vosso. Algum tempo depois têm conhecimento que um inocente foi preso e irá ser acusado por esse crime. Que fariam? Calavam-se, escondendo o verdadeiro culpado, deixando um inocente ser preso? Ou contavam o que sabiam para que se fizesse justiça?”

Por que parti do princípio de que a pergunta era quase retórica, a resposta (coletiva) preocupou-me. “Claro que não nos “chibávamos!”, “salva-se o amigo que o “outro” não conhecemos de lado nenhum!”

Todos defenderam que a justiça e a proteção da inocência de alguém são menos importantes do que a “lealdade” a um amigo.” Uma versão muito eticamente distorcida de lealdade” - opinei.

Tentei que o debate produzisse clarificação de valores, sobretudo que conduzisse a uma reflexão sobre importância da sua hierarquização; que percebessem que o outro, mesmo anónimo, é uma pessoa com direitos e preservar a sua legítima aspiração à justiça é uma afirmação de dignidade humana.

Sem sucesso. Os argumentos que sustentavam a sua posição eram mais assustadores do que resposta inicial.

Os alunos mais “eloquentes” com uma “clarividência sombria” (o paradoxo reforça a ideia de que para eles era transparente a opção mais eticamente condenável) tentavam convencer-me que pouco importa se alguém é inocente se é “estranho” porque “um amigo é um amigo”

Eu argumentei que ideias como essas foram terreno fértil para alguns jovens onde Hitler semeou o desprezo pela vida “dos outros” e que este desprezo germinou de tal forma que “outro” passou rapidamente do Judeu para todos os que não eram arianos e nas mentes mais desprovidas de sentido ético podia até ser a sua mãe ou seu pai que abnegadamente denunciavam à Gestapo, mesmo sabendo que isso lhes podia custar a vida. Por que os mentores os convenceram que o seu único amigo era Hitler (e tudo o que ele representava) e todos os outros (até a família) se tornaram estranhos.

Tentei que percebessem que estes jovens foram sobretudo vítimas de uma priorização ética errada que os deixou à mercê da manipulação e da demagogia. Falei-lhes da importância de um mecanismo de defesa contra esses “invasores de mentes” que supostamente se devem adquirir na educação familiar e aprimorar na educação escolar. Esse mecanismo que salvaguarda a qualidade e assertividade moral das nossas decisões é a reflexão ética.

Foi uma aula dura, exigente, incômoda, na gestão de intervenções arrepiantes pela ausência de referenciais éticos inquestionáveis e comparações inaceitáveis. No mesmo saco metiam refugiados, sem abrigo, marginais, pobres, drogados ...Todos são parasitas. Todos são o OUTRO e não merecem consideração, ajuda ou mesmo justiça porque são ameaças ao que julgo ser meu por direito. Apenas porque sou eu.

Com o desenvolvimento da aula fui conseguindo instalar a dúvida naquelas mentes precocemente cristalizadas numa confusa matriz ética que impossibilita uma hierarquização de valores civicamente defensável. Aos poucos alguns alunos foram percebendo a importância da reflexão ética antes de um posicionamento dilemático. Algumas reflexões pertinentes começaram a surgir:

- “A amizade não pode ser superior à nossa consciência. E eu acho que nunca mais “tirava da cabeça “que alguém estava preso por minha causa. Acho isso pior que perder um amigo...”

- “E se o injustamente acusado fosse eu? Ou alguém da minha família? Eu gostava de acreditar que alguém me defenderia...”

- “Professora, estou agora a pensar que essa pessoa também tem família, também tem amigos ...”

Talvez porque se tornou evidente que os posicionamentos a uma questão ética não são lineares, nos dilemas seguintes optaram por uma posição neutra e confortável. Antes de responder, perguntavam: “e a professora o que acha sobre isso?”.

Aqui chegados estava na hora de os alertar para uma das verdades mais consolidadas na vida de uma pessoa. Para melhor eloquência apelei às sábias palavras de J. Paul Sartre: só conquistamos o direito a ser pessoas quando no momento da decisão assumimos a responsabilidade de o fazermos “sós e sem desculpas”.

“Mas isso é muito difícil”. - Dizia um aluno. “Como sabemos que estamos a tomar a decisão certa?” - Suspirava outro. E então a única aluna da turma provou que há alturas

que a sensatez tem género: “por isso é que tu deves pensar muito bem o que é mesmo importante para ti antes de decidir, pois disso vão depender as tuas boas ou más escolhas”.

Pouco tempo depois tocou e enquanto guardava as minhas coisas na pasta percebi como deve ser fácil uma qualquer página de Facebook convencer um/a jovem a deixar tudo por um sonho de plástico num país estranho por uma causa que mata (estranhos...) para se impor, por uma sede de poder que reside numa arma que lhe oferecem como um cetro.

As famílias devem ser o manancial de valores onde o jovem alimenta o espírito eticamente crítico que o protege dos marketings amorais. E o papel da escola está a ser cumprido? Que espaço de reflexão ética está salvaguardado? Que lugar no currículo do aluno/cidadão têm os grandes temas-problemas da atualidade?

Qual o contributo da escola para a construção de um futuro eticamente sustentável? Como esperar que construa um futuro melhor uma geração que não consegue equacionar eticamente o presente? Se ensinar para a ética não é uma das missões mais nobres da escola então não precisamos de novas estratégias, é urgente uma nova escola.

108. Pedagogia do compromisso

(dezembro 2015)

Há algum tempo que vinha sentindo a desconfortável sensação de que todo o meu trabalho numa turma do 12ºano profissional não estava a produzir a aprendizagem que eu desejava. Não conhecia os alunos de anos anteriores e não sabia como “segurar” a sua atenção uma vez que ela era dispersa por determinados fatores que davam como adquiridos. Cheguei a surpreender alguns alunos que iam discutindo à surdina uma espécie de jogo de sorte que parece estar a “entusiasmar” todos os jovens. Usei os meus melhores argumentos. Usei os meus melhores recursos pedagógicos. Normalmente funcionam. Não resultaram. Falei-lhes do seu compromisso com a conclusão do curso que escolheram. Desvalorizaram.

Frequentemente mesmo pensando nas mais variadas coisas, dava comigo, intrusivamente, a pensar: “o que não fiz ainda que pode resultar?”. “Expulsar alunos da sala de aula, para mim, não é opção, então como conseguir um ambiente de

aprendizagem motivador ou pelo menos suficientemente tranquilo para que percebam que aprender pode ser motivador?”

Num destes momentos reflexivos tive uma ideia. Não sei se boa ou má, mas tem resultado.

Para o módulo em estudo programei três momentos avaliativos de referência. Num desses momentos usei um instrumento que avaliava os conteúdos de aprendizagem de um tema (cidadania europeia) com uma quantidade considerável de conceitos e eventos e respetivas datas que apelam à memorização. Além da compreensão, a memorização apela a duas formas de consolidação: estudo e estratégias mnemónicas. Todos sabemos que nos cursos profissionais o estudo não é generoso e que as estratégias dependem muito da vontade do professor em construir pontes de aprendizagem que facilitem a aquisição cognitiva, sobretudo por relação.

Neste sentido, elaborei uma apresentação em PowerPoint com uma orientação cronológica que explicava a construção da cidadania europeia como um percurso que, após as consequências físicas e psicológicas da Segunda Guerra Mundial, procurou na solidariedade e na entreaajuda um estatuto de pertença e cooperação. Esta apresentação iluminava os conteúdos de aprendizagem tornando mais fácil o tratamento da informação.

Normalmente os testes de avaliação que elaboro para os cursos profissionais apelam muito mais à interpretação e aplicação reflexiva do conhecimento adquirido do que à memorização. Estrategicamente elaborei um teste diferente. Saber datas, acontecimentos, pactos, tratados, intervenientes, países envolventes eram condição para que todas as perguntas fizessem sentido. E a correta sucessão cronológica fundamental.

As aulas são de 50 minutos. No dia do teste tinham duas aulas seguidas. Entreguei o enunciado, franziram-se os sobrolhos. “Que difícil!” -ouvi. Alguém no fundo disse: “A professora explicou tudo naquele PowerPoint!”. “Agora dava jeito” - suspirou um colega. Durante cinquenta minutos apelaram à magra memória. Fui andando entre as mesas e percebi que, para meu espanto, havia mais conhecimento nas respostas do que eu pensava. “Sempre ouviam alguma coisa. Nem tudo está perdido” – pensei. No entanto o conhecimento estava desarrumado, faltava-lhe a memória cronológica.

Tocou para sair. Saíram cabisbaixos e derrotados. Voltaram para o segundo tempo. Esperei que todos entrassem e propus: “Para quem quiser (quem não quiser não faz), tenho aqui um outro teste com o mesmo grau de dificuldade, mas com a possibilidade de utilizar como suporte a apresentação que usei, fotocopiada em anexo.” Olharam para mim, incrédulos: “Podemos? A sério?”.

Respondi que sim. “Mas condicionalmente” - frisei. “Só conta para a avaliação final o primeiro ou este novo teste, depende de vós. Se a partir de agora me oferecerem a oportunidade para conseguir ser uma professora com condições para fazer o meu melhor eu ofereço-vos a possibilidade de fazerem o vosso melhor. Aceitar este teste e não o outro como elemento de avaliação depende do vosso compromisso com a mudança. Depende, sobretudo, de como honram esse compromisso. Nas atitudes de todos está a sorte de cada um e na de cada um a sorte de todos”.

Olharam uns para os outros. Todos quiseram fazer o segundo teste. No fim do teste um dos alunos disse-me: “Obrigada professora por esta segunda oportunidade”. “Não me agradeça” - respondi, “depende mais de si e dos seus colegas do que de mim”.

Na aula seguinte comunicaram-me que se tinham reunido e decidido honrar o compromisso. Há dois meses que gozo de um ambiente de aprendizagem muito mais gratificante. Não sei se é para durar (mas sou crente.) Sei que a situação também me compromete com um maior empenho para aulas dinâmicas, interativas, motivadoras. E com um plano B que reforce a pedagogia do compromisso, se tal for necessário.

Erickson na sua teoria do desenvolvimento psicossocial confere um papel fundamental ao período em que os jovens constroem a estrutura basilar da sua identidade: o período moratório. Neste período joga-se muito da qualidade da vida ética do futuro cidadão.

Nesta fase o jovem adquire dois valores (virtudes) essenciais a partir do qual (re) constrói a bússola moral que orientará a sua ação. A montante, enquanto criança, foi adquirindo valores de relação com os outros, agora procura valores que lhe possibilitem não só conhecer-se, mas escolher que tipo de pessoa quer ser. Estes valores são o compromisso e a lealdade. Em relação aos outros? Não. Primeiro em relação a si próprio. Pois só conseguirá honrar um compromisso e ser leal a alguém quando conseguir ser coerente com as suas decisões, sendo leal a si próprio e aos princípios que as fundamentaram.

A família, a escola e a sociedade em geral deveriam promover o compromisso como norma de ação. Ensinar o respeito que vincula um indivíduo à sua palavra, à sua decisão. Todos sabemos que não é assim. São os pais que esquecem o castigo pouco depois daquilo que o motivou, as escolas que castigam mais do que vinculam ao compromisso, uma sociedade que, informalmente, instituiu o compromisso como um pormenor técnico, não como um fim, mas apenas como um meio para obter alguma coisa. O compromisso já não é uma questão de ética, tornou-se uma irrelevante questão semântica. Tornou-se a contradição de si mesmo. Hoje quando ouvimos a palavra só calculamos o tempo que demora a quebrar. E, quando isso acontece, apressamo-nos a dizer: “eu nunca acreditei, só fingi que acreditava”. Ninguém quer o ônus de ser o ingênuo para quem um compromisso é para ser levado a sério. E fingindo compactuamos, fingindo até votamos em alguém que, já damos de barato, desconfiamos que nunca irá cumprir aquilo a que se comprometeu. Por que não há consequências. Elas diluem-se no paradoxo da palavra.

Educar para o compromisso é educar para a responsabilidade. E essa pedagogia pode ensinar muito mais do que uma educação para os valores vazia, sancionatória em si mesma, mas desprovida de consequências eticamente reflexivas.

109. Um (outro) conto de Natal

(dezembro 2015)

Com uma letra muito cuidada terminou a sua carta ao Pai Natal. Embora tivesse dez anos de idade ainda continuava a fazê-lo pois, mesmo com a chacota amigos, era-lhe reconfortante pensar que lá para os lados da Lapónia existia alguém tão generoso que abdicava do seu Natal para distribuir felicidade. Esticando-se, colocou a sua carta na linda bota de tecido que a mãe tinha pendurado na parte superior da lareira e foi jantar.

Quando se sentou os pais comentavam as últimas notícias do mediterrâneo: mais um pequeno barco tinha sucumbido às ondas e com ele algumas famílias de refugiados com crianças pequenas. Na praia, aqueles a quem uma réstia de sorte, escondida nas pregas da sua infeliz existência, tinha permitido sobreviver, agarravam as suas crianças ao colo como se isso bastasse para as salvar de um destino miserável. A locutora da televisão informava que seguiriam para um campo de refugiados esperando que algum

país os acolhesse. Com uma voz dorida uma senhora que escondia os olhos como mandam os preceitos da sua religião, segurava uma criança em cada mão e gemia: “só pedimos um local sem guerra, um país sem medo, um lar que o ódio nos roubou.”

Os pais do João, entre uma garfada e outra, criticavam os pais destas crianças que “irresponsavelmente” se metiam em tais “aventuras” com filhos pequenos. E desconfiavam. Temiam que no meio de “gente boa” estivessem terroristas e outras más pessoas. “O melhor era não os deixar entrar em Portugal pois os países ricos é que deviam recebê-los” - sentenciava o pai. A mãe só repetia que tudo que interfere na normalidade é uma ameaça. E que o melhor era não estarem sempre a “mostrar” na TV aquelas coisas que incomodavam. O João não percebia. Ele achava que quando alguém precisa de ajuda, ajuda-se. E só podemos ajudar se soubermos que alguém precisa de ajuda. Porquê complicar as coisas?

Os olhos do João, tristes da tristeza que via nos olhos dos refugiados que a televisão mostrava, procuraram as luzes da árvore de Natal e de lá desceram para o presépio que o pai tinha montado. Depois de alguns pensativos minutos, perguntou:

- “Pai, se fosse hoje não podíamos dizer que o Menino Jesus e os seus Pais eram refugiados? A avó contou-me que bateram de porta em porta pedindo um local seguro para ficar e todos recusaram. Disse-me também que tiveram de fugir para o Egito por causa de pessoas intolerantes que não aceitavam o seu Deus. “

O pai parou de comer e olhou para a mãe pedindo socorro para uma resposta que não o comprometesse. A mãe, numa cumplicidade inesperada (culpada?), fez-se despercebida e disse: “boa pergunta, filho”.

O pai olhou para o presépio onde o olhar do João ainda se abrigava e mascarou uma resposta: “São situações diferentes. Era apenas uma Família e Jesus trazia uma mensagem de paz, agora são milhares e podem trazer a guerra do seu País.”

- “Então as crianças são terroristas?” – Voltou a perguntar o João. “Não”, amenizou o pai, “apenas vítimas, mas, na Europa, não temos culpa” – remendou.

Depois de uns confusos momentos de silêncio, João voltou à carga: “Pai, os meninos refugiados têm Natal?”. O pai impaciente, pois, suspeitava que, cada vez mais, percorria terreno movediço respondeu, pesando cada palavra: “Eles não acreditam no Natal como nós.” No alto da sua perspicácia pueril, João rematou maroto: “Mas nós, os que acreditamos, não dizemos a toda a gente que Natal é tempo de amar o próximo,

que é tempo de pensar nas famílias, de lembrar os que pedem ajuda? Então como queremos que nos levem a sério se criticamos o que eles acreditam, mas não ligamos aquilo em que dizemos acreditar?”

O avô, até agora, mero observador, pensou: “abençoada escola que ensina o meu neto a pensar. Vai ser um homem de convicções!”. Na sua frustração de não saber ler nem escrever, sempre se sentiu um pouco culpado por o seu filho ter crescido defendendo ideias pouco esclarecidas sobre a importância do respeito pelo direito à igualdade de género, racial ou religiosa, que ele não teve argumentos para contrariar. Com alguma instrução o seu filho era, em muitas questões, mais retrogrado do que ele.

Aparentando alguma timidez tentou apoiar o neto: “Pois, tens razão, nós temos tendência a pensar que basta dizer que não fazendo mal a ninguém já praticamos o bem. É mentira. O mal também se pratica por omissão. Dizer que os refugiados não são problema nosso é tão cruel como todos os que fecharam a porta a Jesus!”.

Incomodado com a inesperada adesão, o pai do João interrompeu o “devaneio” intelectual do filho: “o importante é que deves dar graças a Deus por teres um bom Natal e não te faltar nada!”. E levantou-se terminando a conversa.

A mãe estendeu a mão ao João, sentou-o no seu colo, apertou-o contra o seu peito e deu-lhe um beijo comovida. Agradecida. O João retribuiu, mas, levantando-se, subiu à cadeira perto da lareira e retirou a sua carta ao Pai Natal ainda há pouco lá colocada.

Abriu o sobrescrito e no fim da carta acrescentou:

“Caro Pai Natal troco tudo o que te pedi em cima por um pó de magia sobre o meu pai. Gosto muito dele, mas gostava ainda mais se percebesse que todas as crianças do mundo merecem ter um lar onde não falte nada, não interessa de que cor ou religião são. E, se não for pedir muito, troco também tudo o que te iria pedir no próximo ano para que estendas essa magia a todos os pais do mundo. Para que percebam que não se pode deixar todas aquelas famílias refugiadas sem um lugar seguro para viver. Para que não se esqueçam que acreditar no Natal é acreditar que todas as famílias têm direito ao seu presépio. Que todas as crianças têm direito a um berço e ao calor de um lar”.

