

# *Desafios 13*

*Cadernos de trans\_ formação*

*Março de 2016*



*Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia*



*ISSN: 2183-7406*

*Ousar ser autor nos tempos de crise*



## Ficha técnica:

**Direção:** José Matias Alves

**Coordenação deste número:**

José Matias Alves

**Edição:** Francisco Martins

**Colaboradores permanentes:**

Ana Paula Silva

Alexandra Carneiro

António Oliveira

Cristina Bastos

Cristina Palmeirão

Fátima Braga

Fernando Alexandre

Fernando Costa

Filomena Serralha

Goreti Portela

Ilídia Cabral

João Rodrigues

João Veiga

Joaquim Machado

Joaquina Cadete

Jorge Nascimento

José Maria de Almeida

José Reis Lagarto

Luísa Orvalho

Luísa Trigo

Lurdes Rodrigues

Manuela Gama

Manuela Ramoa

Maria do Céu Roldão

Maria de Lourdes Valbom

Maria Peralta

Rita Monteiro

Rodrigo Queiroz e Melo

Teolinda Cruz

Valdemar Almeida

Vítor Alaiz

---

## Colaboram neste número:

- **Doutorandos em Ciências da Educação**

- Paula Alexandra Pessoa Tavares dos Santos
- Rui Lourenço
- Helder Martins
- José Miguel Amaral
- Goreti Portela
- Celeste Simão
- Paulino Mulamba Mulamba
- Samuel Helena Tumbula
- Manuel Peniche Bertão
- Francisco Freire Soares



## Índice

Editorial .....	5
Filhos de um Deus Menor .....	6
Ofélia .....	8
A escola (des)calçada .....	15
Violino sem telhado .....	19
O RESGATE de Jecas .....	21
Eu ainda tenho um sonho ... ..	25
Suspiro da Natália .....	27
Uma escola sem erros? .....	29
Intenções de melhoria dos resultados escolares.....	32
Poderão as normas ganhar a guerra? .....	36

## Editorial

### **Narrativas para conhecer as realidades – uma promessa de ressurreição**

Uma das atividades previstas no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação era a produção de uma narrativa que evidenciasse um problema educacional. Entendia-se por problema tudo o que nos inquieta, perturba, interpela. Tudo o que arruína o cumprimento das promessas educativas.

Assim nasceu o processo de produção de textos. Todos os doutorandos de área de estudo de *administração e organização escolar* escreveram o seu texto. E aqui estão reunidos num número especial dos Cadernos Desafios.

São muitas as histórias e os enredos que nos turvam o olhar. Muitos os paradoxos. Algumas alegrias breves. Somos convidados a ver os labirintos gerados pelo *mundo dos sistemas*. E a encontrar o *fio de Ariane* que nos permita sair, nos permita respirar, nos permita viver.

O conhecimento que perseguimos e construímos é um aliado para uma vida educativa mais digna e decente. Não é, certamente, o único ingrediente para a construção de *mundos mais respiráveis*. Mas é um ingrediente indispensável.

Que este número especial dos *Cadernos* nos desafie a prosseguirmos a nossa missão autoral. Passo a passo haveremos de construir novas oportunidades e novos sentidos para sermos professores, isto é, criadores de oportunidades de aprendizagens mais fecundas e mais felizes.



**José Matias Alves**  
**Coordenador do SAME**  
**Diretor-Adjunto da FEP**

## Filhos de um Deus Menor



**Paula Alexandra Pessoa Tavares dos Santos**

A Maria é natural de uma pequena freguesia do distrito de Aveiro, tendo frequentado os ensinos básicos e o 10ºano de escolaridade, no agrupamento de Ciências, numa escola pública da sua zona de residência. Não tendo tido aprovação no final do ano letivo de 2013-2014, ficou retida no 10ºano e frequentou apenas o primeiro período nessa mesma escola, no ano letivo seguinte. Em dezembro de 2014, matricula-se no Colégio da Rainha Santa Isabel, uma escola privada em Coimbra, e é inserida na minha Direção de Turma.

É na primeira reunião com a sua Encarregada de Educação que me é exposta a sua *pequena* história de vida: a Ana foi repetidamente vítima de *bullying* na escola anterior, o que se repercutiu, entre outros aspetos, num percurso de ensino - aprendizagem muito débil, culminando na sua retenção no 10º ano. A frequência da repetição do 10º ano, do primeiro período, teve um desfecho dramático – a mãe foi encontrá-la em casa, no seu quarto, deitada no chão, com um fio de sangue que insistia em aparecer por baixo do seu corpo; tinha tentado suicidar-se.

“Alguma coisa tinha de mudar”, desabafava a mãe, “aquela escola já não dava para a minha filha”.... “e ainda por cima (o meu marido nem pode sonhar que lhe estou a falar nisto), pela violência a que é exposta em casa ....” ....tomei ali conhecimento que a Maria e a sua mãe eram vítimas de violência física por parte do pai/marido. “E não o denuncia às autoridades competentes?” perguntava eu, “Não, *sôtora*, nem pensar...não vale a pena...tem dias melhores e piores...e a Maria recusa falar sobre isso....sabe, ela já tem 18 anos....”

A Maria vem assim para Coimbra, ficando alojada numa Casa Religiosa, sozinha, deslocando-se diariamente a pé para o colégio. Várias vezes chegava atrasada ao primeiro tempo da manhã; em dia de teste de avaliação, era pior, tendo aparecido, um belo dia, toda arranhada na cara e com as mãos cheias de sangue...”Caí, *stôra*,...” e as suas mãos apresentavam umas linhas bem direitinhas, sulcos que delineavam um abafar de uma vida.

Da sua parte, nem mais uma palavra sobre o assunto; da minha parte, a angústia na minha impotência...

A colaboração dos Serviços de Psicologia do colégio foi preciosa, pois fomos orientando filha e mãe, aconselhando a Maria a frequentar sessões de apoio terapêutico numa instituição própria para as suas angústias. E tudo sempre à revelia do pai....

A Maria conseguiu transitar para o 11º ano, embora apresentasse grandes lacunas de conhecimentos do ensino básico. O acolhimento por parte da turma na qual foi inserida foi um fator preponderante para a sua “salvação”, bem como o carinho e acompanhamento constantes por parte do Conselho de Turma. É numa apresentação oral da disciplina de Português que conta a sua história à turma: ali mesmo, a frio, deixando os colegas silenciosamente suspensos nas suas palavras, confrontados com a dura realidade de uma vida, tão diferente do conforto das suas.

Hoje, com 19 anos, a Maria vai *levando* a sua vida. Deixou as consultas de apoio social ... “não valia a pena”, palavras suas. Está mais integrada nas *culturas* do colégio e já procura socializar com os colegas, mas o seu aproveitamento regrediu...adivinha-se uma retenção no 11º ano...até porque está sujeita a exame nacionais... e a Física, a Biologia e a Matemática não tira mais de 3 valores. Frequenta as aulas extracurriculares de Teatro, onde é “muito feliz” .... Aconselhei-a matricular-se num curso profissional de Teatro, mas não; afirma “tenho de concluir o ensino secundário regular” e depois logo vejo....

Que futuro espera a Maria? Fez o 10ºano por duas vezes; adivinha-se o mesmo no 11ºano; de acordo com a lei, não poderá repetir uma terceira vez, caso contrário, é obrigada a mudar de agrupamento, o que implica outras disciplinas, o recomeçar do zero e, entretanto, o tempo vai passando...

Não há um dia que não pense nela...e sinto-me esgotada de possibilidades de um futuro...

Como pode e deve a escola ajudar? Como contrariar o rótulo destes *filhos de um deus menor*...?

## Ofélia

### *A alegoria da direção de turma*



**Rui Lourenço**

Ofegante, de cabeça pesada, no *stress* de mais um dia de trabalho a lutar contra moinhos de vento numa EB23 da área do grande Porto, onde há doze anos está colocada como professora de matemática, e onde também assume a responsabilidade de diretora de turma e de coordenação dos diretores de turma, Ofélia consegue finalmente respirar ligeiramente de alívio: ainda conseguiu apanhar o autocarro, o último que lhe permitiria chegar a tempo às aulas do mestrado em ciências da educação. Parco alento este na fieira de pressões e frustrações de mais um louco e longo dia. Pausa curta esta, encravada no resfolegar de mais um embate, de muitos, contra as orelhas moucas do diretor do agrupamento escolar durante a interminável reunião do conselho pedagógico da qual acabara de sair. *Como podia ele permanecer, e já a meio do seu segundo mandato, tão militantemente míope?* Tal era a interrogação que há tanto tempo, em vã resposta, a dominava.

Imersa numa turba em transporte urbano, por entre os habituais empurrões da hora de ponta o seu espírito vagueia. Aqueles vinte e cinco minutos até à universidade parecem não ter fim. Os vidros embaciados pela bruma do ressoar dos corpos enlatados, entre malabarismos para não perder pé no pára-arranca do trânsito, ainda lhe permitem entrever pelo lusco fusco que lá fora chove, e está frio, e ela pensa: *“Também o tempo não me ajuda, mas tenho de arrumar o foco, limpar-me deste sentimento e embraiar alento, antes de ir para a aula... É isso! Vou tomar algo quente e doce que me reconforte.”*

Já no bar da faculdade, no preciso instante em que se ensaiava para degustar um leite quente de denso chocolate, súbita e inesperadamente todo o seu rosto ganha luz, resplandeceu em entusiasmo ao avistar Amélia, sua colega de curso. Entre as duas a compreensão e a amizade têm vindo a ganhar boas raízes. Ofélia acena-lhe e convida-a a vir



encaixar-se no balcão corrido apinhado de gente passante em frenesim de pedidos e conversas.

– *Vamos mais para ali! Está mais sossegado* – diz-lhe, após o beijo de boas vindas, apontando a um canto, pegando-lhe no braço com uma mão, enquanto a outra não larga o precioso néctar da ressurreição emocional. Só ver Amélia e poder estar com ela à conversa será meia cura – ela sabe-o, e a volúpia branda do chocolate fará o resto.

– *Preciso de falar contigo.*

– *Que se passa criatura?! Estranho-te: porquê esse afobo... de que se trata?! Pareces-me ansiosa. Estás bem??*

– *Estou! Fica tranquila! Apenas necessito de desabafar, e tu és uma ótima ouvinte – tu sabes disso: o quanto gosto de partilhar contigo. Vai-me fazer bem. Perdoa!... mas bebe essa tua meia de leite, pois de caminho a aula chama-nos.*

– *Conta lá! Sou toda ouvidos.*

– *Hoje à tarde tive mais uma daquelas fantásticas reuniões, de cerca de três horas, do conselho pedagógico. A dada altura bati de frente com o diretor do agrupamento e coloquei o meu lugar à disposição.*

– *Como assim?! –* Inquiriu Amélia, ao que Ofélia, respirando fundo para embalar em turbilhão retorquiou.

– *É a visão que ele tem de escola que me desorbita. Ele só se preocupa com a instrução formal dos alunos, com o saberem as matérias disciplinares exigidas pelos programas, e a meu ver – mas não estou sozinha nesta perspetiva – prioritariamente para que eles não gerem números de insucesso que exporiam negativamente a instituição. Ele até nisto é contraditório, pois mina as condições para o sucesso ao impedir outras. Como se educar se resumisse a tão pouco!! E como se aprender não fosse a razão de ser de educar. Ele tira-me do sério Amélia!...*

– *Isto por um lado, pior ainda é que para ele a “alma” da função da escola se arruma no ensino formal confinado às salas de aula. No mais a escola tem de cumprir formalismos para não estar exposta, nem ninguém se pôr a jeito de crítica, ou de complicações administrativas. E a agravar tudo isto os comportamentos de fachada que traduzem este entendimento vão ao encontro da conveniência de muitos, digo da maioria, seja porque para aí estão virados ou porque lhes é confortável, mormente em contradição com as suas convicções. E estou agora a falar de professores! Os alunos dependem deles próprios, e do*

*suporte familiar com que a generalidade não conta, para ir além num sistema que no seu efetivo funcionamento, não obstante a discricionariedade organizativa do agrupamento escolar, fica aquém pelos muitos professores que professam na pauta ética do ‘convenientelismo’.*

*– E eu e mais uma colega, também diretora de turma, debatemo-nos para não escorregar nisto, porém à custa de muita carolice vertida no esforço quotidiano de um rosário de reuniões com alunos, encarregados de educação e colegas. Carolice alimentada pela expectativa de que os obstáculos organizativos ao bom e necessário cumprimento da função de diretor de turma finalmente desapareçam. Bem... depois de muitas vezes, em privado e em sede do conselho pedagógico, ter abordado este assunto com o diretor do agrupamento escolar, voltei a engravidar a esperança de que talvez hoje fosse o dia do ponto de viragem. Acontece que prevaleceu o aborto do imobilismo. Eu desesperei, senti-me aviltada na razão e no esforço, percebi desrespeitada a figura do diretor de turma, e bem assim desprovida de sentido a de coordenadora dos diretores de turma.*

*– Há um enorme desfasamento entre o desempenho literal da direção de turma e o sentido figurativo para o qual idealmente nos remete. A função é virtual se os diretores de turma apenas reunirem mensalmente com os alunos, conforme à disposição normativa, e estes puderem não comparecer. Fazem-se assim reuniões mensais praticamente sem alunos. São rápidas e muito espaçadas: que bom! Dizem-se umas quantas coisas formais e circunstanciais: que maravilha! “Todos” ficam satisfeitos: alunos libertos; diretores de turma aliviados; e o diretor do agrupamento tranquilo, pois cumpriu-se a obrigação formal sem sobressalto. E a ação regular de socialização para o estudo e para a civilidade, e a intervenção corretiva sobre ocorrências com os alunos e os seus encarregados de educação, e os feedbacks e os ajustamentos com outros protagonistas escolares vão de grilos – por água abaixo eles vão!*

*– Bom, hoje foi dia de despertares. Acordei no doloroso insight de que tenho vivido emboscada no sonho da Ofélia. Mas espero ter triunfado ao penetrar o âmago da inoperância da direção de turma. Salda-se a lição, fica a amargura, e o desencanto ganha foral. Buuuuh!... Estou farta! Quero dar o salto, sair deste filme!*

*– Desculpa! Ainda fervilho e transbordo em logorreia. ‘Que seca ela me prega’ – pensarás. Nem perguntei se estás bem. Como correu o teu dia querida?... Agora tu.*

Amélia, suspendendo a xícara, correspondeu à ternura da amiga com carinhoso sorriso para dizer:

*– Estou fina e recomendo-me. Esquece isso! Agora importas-me tu. E quero perceber melhor a situação. Sempre deixaste a coordenação dos diretores de turma?... Não me ficou claro. E se a tua voz não colhe em quem dirige o conselho pedagógico isso pode dever-se a estares isolada, a seres uma voz no deserto. Mas, por certo, também poderás recorrer a outras instâncias.*

Ofélia não precisou de mais incentivo, acalorada pela lembrança do que tinha vivenciado há pouco mais de uma hora, assumiu de novo o discurso, se bem que em tom menos inflamado.

*– Não! Não larguei a função. Permaneço como coordenadora. No fim da reunião do conselho pedagógico o diretor do agrupamento veio falar comigo para me demover e percebi que de algum modo a minha orientação para largar o cargo tinha mexido com ele, e vi que não tinha agenda para promover a minha saída. Assumi que iria ponderar, sem contudo lhe dar certeza de permanência. Tenho de dialogar com os meus botões e desnatar leituras com alguns colegas para acautelar precipitações.*

*– Quanto a estar isolada, estou e não estou. No caso do meu agrupamento que integra seis unidades orgânicas, o conselho pedagógico compreende quinze elementos, incluindo o diretor do agrupamento que lhe preside, e a ele se juntam: quatro coordenadores de departamento; dois diretores de turma; a coordenadora da biblioteca; a coordenadora de educação especial; a psicóloga; três coordenadores de escola do pré-escolar e do primeiro ciclo; e ainda, por decisão deste agrupamento que a tal não está obrigado, admite o assento de dois representantes dos encarregados de educação – um pelo pré-escolar e o primeiro ciclo, outro pelo segundo e terceiro ciclos. Sucede que a outra diretora de turma faz coro comigo, e que os coordenadores de departamento são sensíveis à questão – ‘ma non molto sensibile’, porque sobre esta matéria neles impende ambivalência dado o pleno comprometimento dos diretores de turma solicitar muito maior carga de trabalho para os elementos que integram as suas áreas. Já os representantes dos encarregados de educação, embora alinhados, não têm voto no conselho, pois é-lhes praticamente só permitido o acompanhamento dos trabalhos. Contudo, acresce que o conselho pedagógico não tem poder orgânico, pelo que ganhar aí, se bem que desconfortável para o diretor do agrupamento, por si seria improcedente. Assim, pelas minhas contas poderia ter cerca de*

cinquenta por cento do conselho comigo, sendo que na prática pouco mais tenho que um oitavo.

– Na ordem estabelecida, o pomo do desafio é transformar a conceção do diretor do agrupamento, dar a volta à sua mentalidade, pois é ele quem detém efetivamente o poder, e é ele também a causa material na base de todo este problema pela forma como insiste em pessoalmente elaborar os horários e ao não facultar aos diretores de turma o acesso à condução de unidades extra curriculares para potenciar o seu protagonismo junto dos alunos.

– Quanto a recorrer para outras instâncias decisórias também não é caminho. Certo é que o diretor do agrupamento responde perante o conselho geral do agrupamento que o elegeu e pode exonerar. Porém, o conselho está comprometido com a recondução há dois anos do diretor do agrupamento. E acresce que a sua eleição e recondução não está isenta de influência política, e que os membros do conselho geral são amigos do diretor ou juniores, alguns com situações de colocação precárias, não estando, portanto, disponíveis para agir corretivamente sobre o seu *modus operandi*.

– Ohps! Temos de estar na aula dentro de cinco minutos. – Disparou Amélia em alerta.

– Temos de ir! Deixa-me só acabar de beber o chocolate.

– Sim! Acaba lá de beber. Estou a ficar ciente de que a situação é delicada, mas ainda não percebi bem a complexidade do assunto Ofélia.

– Bom, se queres mesmo entender vou começar por uma ponta. Vamos andando! Vou ser rápida que o tempo urge.

– Antes de mais agasalha a noção de que este problema não é comum a todos os agrupamentos escolares. Porquê?! Por que existe autonomia organizativa, e no nosso caso foram feitas opções que originam este problema. No passado tínhamos uma unidade curricular designada de ‘educação cívica’, quem a assegurava eram os diretores de turma, e permitia-lhes numa base semanal abordar com os alunos questões diversas sobre valores, princípios e comportamentos de civilidade, e apreciar episódios correntes que mereciam feedback e ações colaterais. Os alunos eram avaliados e obrigados a assiduidade. Acontece que esta unidade curricular deixou de ser obrigatória, e desapareceu no meu agrupamento, tendo-se criado uma outra oferta educativa designada de ‘educação para a saúde’ que já não é assegurada pelos diretores de turma. Assim, deixou de haver condições para contacto regular dos diretores de turma com os alunos por via curricular. Dado que só existe

*obrigatoriedade normativa de os diretores de turma reunirem com os alunos uma vez por mês, e os alunos estão dispensados do dever de comparência, na prática deixou de haver ação efetiva dos diretores de turma.*

*– Neste cenário, eu e uma outra diretora de turma optamos por não informar os alunos de a sua presença ser facultativa, e no mesmo movimento sensibilizamos os encarregados de educação para os fazerem comparecer, e, por iniciativa pessoal, reunimos numa base semanal, para além da vigilância diária para cumprir o mais extensamente possível a nossa missão na contingência de resposta ao que se faz necessário.*

*– Uma das minhas propostas anteriores foi a de a ‘educação para a saúde’ ser assegurada pelos diretores de turma, rejeitada pelo diretor do agrupamento que alegou nem todos reunirmos competências para assegurar o programa, ao que, então, contrafeita retorqui: ‘se, com igual bitola, considerava todos eles terem gabarito para desempenhar a função de diretores de turma?!’ Por resposta obtive a densidade ensurdecadora de um silêncio.*

*– Toda esta ausência de ação de apoio e de socialização dos alunos é agravada pela forma como os horários são elaborados – assunto centralizado na mão do diretor e da vice diretora do agrupamento. E porquê?! Porque o ‘espaço de apoio ao estudo’, ao contrário de outros agrupamentos em que aparece intercalado nos períodos letivos, no caso do meu agrupamento é colocado sistematicamente no fim do período da tarde, após as aulas. Ora como não é de frequência obrigatória, e os alunos já não têm de aguardar por outras aulas, o espaço está invariavelmente quase sem alunos. Ausência em cujas determinantes não é alheia a falta de disponibilidade da generalidade dos professores destacados para tomar conta do espaço que, passando o tempo ocupados nos seus assuntos no computador, quando interpelados para explicar matérias remetem os alunos para trabalho autónomo.*

Ao ouvir isto Amélia suspendeu o passo estugado, estancou, e, virando-se para Ofélia, veementemente indignada exclamou:

*– Minha Nª. Senhora a tua escola está doente! Isso é assim?!... Onde estás metida! –*  
Ao que Ofélia respondeu:

*– A tua exaltação tem a virtude trágica de me dar amargo alento, porque, pela compreensão partilhada do problema, a minha ‘doença de indignação se torna contagiosa’. É de facto caso para ficar com os cabelos em pé!*

– Para mim tenho, e defendo, que a direção de turma confere rosto à escola, devendo-se traduzir numa gestão intensa e sistemática de interfaces: família-escola, escola-alunos, alunos-família, e professores-professores. Gestão esta que, pelo seu bom desempenho, deveria ser obreira de pontes das quais dependeria a capitalização, em soma positiva, para todos os intervenientes no processo educativo. Contudo, e apesar da tamanha repercussão sistémica potencial desta função que deveria cumprir-se como quadro de interligação, ela acaba figurativa, pois literalmente circunscreve-se à formalidade, ao faz de conta. E não pode ser mais do que a expressão casuística de carolas enquanto, carecendo de definição clara regulamentar – tão somente identificada como ‘elo de ligação’, o diretor do agrupamento for omissos sobre o seu papel, sem fixar expectativas para um exercício de excelência.

–Ofélia! Rápido! Temos de ir já para a sala. Agora já lamentavelmente compreendo. – Apelou com sentido de urgência Amélia à razão maior do momento, ao que Ofélia ainda teve oportunidade de responder, grata pelo apoio e acentuando todo o significado da sua história:

–Obrigada Amélia! O problema perdura, mas a tensão dissipou-se. Foste a minha cura! Bem vinda à triste alegoria da direção de turma.



## A escola (des)calçada



**Helder Martins**

Abrem-se as portas,  
de madrugada;  
através delas,  
de mala pesada,  
entra o professor,  
de cara fechada.  
Consigo viajam  
ideias aos molhos,  
a noite findou,  
num piscar de olhos.  
No peito lateja  
a ansiedade,  
de estar de novo,  
com a mocidade.  
Tropeça nas pedras  
da velha calçada,  
que marca o ritmado  
acesso à entrada.  
Pé ante pé,  
grito e risada,  
lá vai a gente  
massificada.

No bar encontra,  
estremunhada,



uma colega  
preocupada.  
Os seus alunos,  
nas provas falharam,  
Direção e pais  
com ela teimaram.  
Gole após gole  
na cafeína,  
revela a medo  
a sua sina.  
Ouve-se o toque  
da campainha.  
Pé ante pé,  
grito e risada,  
lá vai a gente  
massificada.

Na sala de aula,  
jardim secreto,  
cumpre-se o programa,  
à luz do decreto.  
A evolução humana  
se convocava  
e acerca da Lucy  
o professor questionava.  
Um dos pupilos,  
sem hesitar,  
referiu  
da cadela russa  
se estar a falar.  
Outra das vozes  
se sobrepôs





- Lacy é o nome!

Escárnio geral

assim se compôs.

O australopithecus

esse, já esquecido,

deu lugar a um assunto

bem mais divertido.

Ouve-se o toque

da campainha.

Pé ante pé,

grito e risada,

lá vai a gente

massificada.

Toque após toque,

sala após sala,

toque após toque,

sala após sala.

Os candeeiros de rua

já tremeluzem.

Os assuntos

da reunião,

não o seduzem.

Alunos indisciplinados,

pais alheados,

colegas nervosos e

transtornados.

Apuram-se as culpas e os culpados,

Porém, no final,

sem condenados!

Telefonemas, reuniões e

parágrafos em ata,



---

a ver se o novelo  
assim se desata.  
Pé ante pé,  
Sem grito, nem risada,  
Tropeça nas pedras  
da velha calçada,  
anunciando a saída,  
tão demorada.

## Violino sem telhado



**José Miguel Amaral**

A Escola que a Maria frequentava tinha paredes de betão, janelas em alumínio e um chão que não lhe sustentava os passos. Era um espaço que a encerrava ainda mais no seu casulo de adolescente hesitante e receosa em mostrar um pouco do ser de que só há pouco tomara consciência.

Entrar e sair daquele edifício era para si um tormento, um jogo a sós entre a vontade de se afirmar e o receio de ser notada. Estudante aplicada e zelosa da sua formação, não encontrava eco dos seus princípios no rosto dos seus colegas e, surpreendentemente, também no dos seus professores.

Pouco a pouco, incorporando o sentimento de um ser à parte, foi deixando para trás a vontade de pertença àquele corpo e deixou-se transportar para outra Escola em que, aí sim, era feliz.

A mesma aluna, tímida e receosa, havia encontrado há muito um edifício também ele com paredes de betão e janelas de alumínio, mas cujo chão não só lhe sustentava os passos como a incentivava a ir para além deles. Aí, as hesitações existenciais metamorfoseavam-se em afirmações artísticas de enorme significado; sentia-se-lhe o prazer de finalmente poder respirar livremente e, enquadrada num espaço que sentia ser seu, soltar-se das amarras que a aprisionavam.

Era ali, junto do seu violino e de uma Escola que a compreendia, respeitava, auxiliava e promovia enquanto pessoa, que era feliz.

Inúmeras vezes se questionou quanto ao fato de se poder desdobrar tão radicalmente e assumir rostos tão distintos. Em diversos momentos desconfiou de si mesma, atribuindo a culpa da dificuldade de integração e aceitação a si mesma e simultaneamente a um conflito de gerações dentro da sua própria geração.

Vítima desta tomada de consciência chorou com o seu violino e aprendeu que é pela arte que se tocam os sentimentos mais nobres. Foi então que se fez luz e compreendeu que

aquilo que a separava da convivialidade e integração por um lado era exatamente o mesmo fator que lhe dava um grau de auto-satisfação tão elevado por outro. Nessa outra Escola, sentia que tinha pelas costas todo um conjunto de comportamentos que lhe permitiam, de forma segura e positiva, abordar a possibilidade da auto-realização.

Pela mão da sua professora de violino, sua companheira de viagem desde há mais de 10 anos e pilar fundamental da sua honestidade artística, ouviu conselhos, procurou novos roteiros para a vida e auscultou experiências. Através da confiança que esta relação lhe proporcionava, foi conquistando o seu lugar no firmamento da Escola, não deixando de se interrogar pelo fato de, na outra Escola, os seus feitos continuarem a ser não só ignorados mas também desvalorizados quando em justaposição com outras áreas do saber.

Entendeu que a nova lógica que enquadra a ação do homem no mundo não é mais a da tolerância, mas antes uma perspetiva aniquiladora da diferença e de tudo o que ainda tenha algumas raízes de humanismo à vista.

E foi por isso que continuou fiel aos seus princípios, desenvolvendo as suas capacidades cognitivas numa Escola e assegurando que, na outra, não lhe faltasse energia para seguir o seu rumo de assunção de uma identidade que não a privava do contato com algo que, para si, era o mais importante.

A clivagem continuou e nunca desapareceu.

Mas hoje o mundo ganhou um cidadão.

## O RESGATE de Jecas

... em exibição na maioria das Escolas perto de si...



**Goreti Portela**

Em maio de 2014 chega à EB2/3 uma aluna com 14 anos, transferida de outro agrupamento com os dois irmãos, mais novos. A família de Jecas (nome fictício) deixou de ter condições para sobreviver no contexto da família paterna dado que a mãe ficou desempregada e o pai havia sido assassinado numa discoteca quando a menina tinha 5 meses e como alternativa restava o apoio da avó materna residente na área da atual escola.

Ao tratar dos procedimentos administrativos a mãe refere que a aluna “pertencia” à educação especial e que não tinha as mesmas disciplinas que os colegas. A situação foi-me reportada e como o processo individual da aluna tardava, solicitei esclarecimentos à professora de educação especial que a acompanhou até à data, tendo recebido a seguinte informação que passo a citar: *“A aluna beneficiou de Apoio Educativo desde o 2º ano de escolaridade. No ano letivo 2006-2007 foi sujeita a plano de recuperação. Ficou retida e, portanto, desenvolveu no ano seguinte o seu plano de acompanhamento, continuando a usufruir de apoio. No ano letivo 2008-2009 foi novamente sujeita a plano de recuperação. Ficou novamente retida. No ano letivo de 2009-2010 foi referenciada para a Educação Especial e posteriormente integrada no decº lei 3/2008, de 7 de janeiro.*

*Transitou para o 2º ciclo em 2011-2012 e usufruiu de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação e aulas de apoio pedagógico personalizado a português e matemática. Já no decorrer do 1º período do ano letivo de 2012-2013, na sequência de uma reavaliação constatou-se que a aluna beneficiaria com a implementação de um currículo específico individual (CEI). As medidas estabelecidas no PEI da aluna foram bem sucedidas, uma vez que permitiram o desenvolvimento de competências funcionais e sociais por parte da mesma.” (dados extraídos do PEI da aluna, de 2013-2014, da EB XX).*

Não restavam dúvidas, Jecas estava enquadrada na medida mais restritiva da educação especial retirando-lhe a possibilidade de prosseguir em currículo comum, mesmo em ofertas vocacionais ou profissionais, com o fundamento que a aluna tinha um défice cognitivo grave, condição necessária para legitimar a medida. Foi, então, integrada numa turma de 6º ano frequentando as disciplinas de expressões (educação física, educação musical, educação visual e tecnológica) e as disciplinas de cariz funcional com os outros 10 colegas com a mesma medida. Estávamos no final do ano letivo e era evidente a frustração da aluna por não poder acompanhar a sua turma, em todas as disciplinas bem como a desmotivação face às tarefas funcionais propostas, não obstante a aluna manifestar competências de leitura e escrita adequadas à idade bem como de raciocínio, o que nos suscitou muitas dúvidas e inquietações; por outro lado o pouco tempo que a aluna frequentou o novo contexto não facilitou o seu esclarecimento.

A aluna “transitou” para o 7º ano, dando continuidade à medida currículo específico, e na elaboração do seu PEI, em que a aluna e a mãe tiveram participação ativa, ficou acordado que a aluna alargaria a frequência de disciplinas com a turma, nomeadamente francês e inglês (com conteúdos específicos) e outras áreas como Canto e Teatro dado que a aluna participava em sessões de karaoke com a mãe e evidenciava competências excecionais nestas áreas; também a frequência das línguas estrangeiras lhe permitia aceder ao significado das canções que interpretava e a evolução da Jecas foi notória. No conselho de turma do 2º período (abril 2015), os professores das disciplinas que frequentava com a turma foram unânimes em reconhecer que o seu desempenho era bom e a professora de francês atribuiu-lhe nível positivo declarando que a aluna tinha atingido os objetivos mínimos da disciplina. Entretanto deu-se cumprimento ao estipulado na legislação enquadadora da educação especial (decreto lei 3/2008, de 7 de janeiro) e deu-se início ao seu Plano Individual de Transição (PIT), previsto na medida, com a integração da aluna num cabeleireiro da comunidade, em situação de estágio.

A aluna manteve-se motivada porque queria tirar um curso de estética mas a medida que lhe tinha sido aplicada impedia-a de realizar o seu projeto de vida (esta medida não confere certificação efetiva, somente a declaração de competências adquiridas) mas quando foi confrontada com essa (im)possibilidade revelou grande revolta e desilusão verbalizando frequentemente: *“Eu sei que tenho muitas dificuldades com as contas mas eu quero tirar um*

*curso de estética, a sério, se não puder também não preciso da escola para nada!” e quase tudo deixou de fazer sentido para a aluna iniciando um percurso de absentismo.*

Tinha chegado o momento de agir, até porque na intervenção tínhamos avaliado as condições da Jecas face aos conteúdos de várias disciplinas do 2º ciclo (em que lhe tinham interrompido o seu percurso regular) e não estavam muito distanciadas do que seria desejável para prosseguir em currículo comum, bastaria que beneficiasse de adequações no processo de ensino/aprendizagem; de seguida solicitamos ao serviço de psicologia uma reavaliação do perfil de funcionalidade da aluna, nomeadamente ao nível cognitivo, e o resultado foi de encontro ao que há muito suspeitávamos – a aluna não evidenciava défice cognitivo mas unicamente uma discalculia ligeira (daí a dificuldade na matemática). De acordo com este resultado a aluna nem precisaria de se enquadrar na educação especial, quanto mais estar “aprisionada” numa medida que lhe fechava tantas portas e a privava de tantos sonhos!

### **POR QUÊ??**

As questões perduraram e as respostas começaram a emergir:

- a Jecas teve, no 1º ciclo, uma assiduidade irregular derivada das dificuldades de “organização” do contexto familiar;
- a mãe desconhecia as implicações da medida já que assinava todos os documentos que a escola lhe apresentava sem os ler, normalmente entregavam-lhe a última folha (das assinaturas), tendo estranhado o facto de ser chamada a participar nos recentes documentos da filha, a assinar após o ler e a serem-lhe facultadas cópias de todos eles;
- para situações análogas às desta aluna, em risco de insucesso e/ou abandono, a medida CEI torna-se muito “conveniente” porque os alunos não estando sujeitos ao mesmo sistema de transição não engrossam a estatística do insucesso.

**Agora** era (mais que) tempo de **ENCONTRAR SOLUÇÕES**, reorientando o percurso escolar da aluna:

- decorrente da reavaliação, atualizou-se o PEI, tendo-se revertido a medida para adequações no processo de ensino/aprendizagem: curriculares e de avaliação;
- possibilitou-se a sua integração numa turma do 6º ano para que o processo de ensino/aprendizagem recomeçasse no ponto de paragem, nomeadamente numa “turma

ninho”, com melhores condições de assegurar o seu sucesso; a diretora de turma revelou, desde sempre, grande empatia com a aluna por esta estar integrada no clube MU(DANÇA) que a professora, de Educação Física, dinamizava;

- a aluna continua ligada ao clube de guitarras/canto e integrará, brevemente, a Orquestra Geração;

- logo que possível, a aluna integrará outra oferta formativa ligada à estética.

- todas as decisões foram tomadas considerando a participação da direção, do conselho de turma, da professora de educação especial, do serviço de psicologia, da mãe e da própria aluna.

**Decorridos 2 meses** após esta decisão J. revela-se autoconfiante, bem integrada na turma e feliz; os resultados académicos são muito satisfatórios e obteve, inclusivé, nível positivo na disciplina de matemática – *“Sabe professora, eu não sou nada boa em contas, mas esta parte da matéria, dos sólidos e assim, eu até entendo!”*

A sua participação no Teatro, na Associação local, foi interrompida porque existe incompatibilidade no horário, mas continua em outras valências como o canto e os convívios porque os laços afetivos com os utentes e com a direção permanece, de tal forma que foi convidada a integrar a visita dos utentes da Associação ao Parlamento Europeu, em abril, como reconhecimento do seu mérito.

Jecas foi, sem dúvida, uma das muitas vítimas de um sistema que desconsiderando potencialidades e especificidades se centra, exclusivamente, nas dificuldades, retirando a estes alunos a possibilidade do sucesso/inclusão escolar e social. Um sistema, esse sim, *deficiente* por não permitir que a Escola cumpra a sua função.

**Jecas foi resgatada** pela sua determinação e resiliência tendo beneficiado com os *olhares mais afinados* de outro contexto escolar mas tendo, da mesma forma, devolvido a esse contexto, a oportunidade de repensar a Escola numa perspetiva verdadeiramente inclusiva!



## Eu ainda tenho um sonho ...



**Celeste Simão**

Há alguns anos atrás aceitei lecionar, em regime de destacamento, numa turma PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação, numa determinada escola frequentada por alunos do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, sendo que uma das turmas PIEF se destinava a jovens para certificação de 6.º e a outra de 9.º ano de escolaridade.

Este programa foi criado há alguns anos atrás para acolher alunos que se encontravam em situação de trabalho infantil e por isso abandonaram a escola. No entanto ao longo dos tempos, foram sendo acolhidos neste programa, outro tipo de alunos em situação de abandono escolar, porque os mesmos “ou tinham desistido da escola” ou “a escola tinha desistido deles”. A metodologia de planeamento era feita por projetos, em equipa, e as unidades curriculares eram lecionadas sempre em par pedagógico, pelo fato de todos os alunos se encontrarem em patamares diferentes relativamente às aprendizagens.

O Victor frequentava uma dessas turmas, tendo lá chegado com 15 anos, encontrava-se em situação de trabalho infantil, ar de criança envergonhada, olhos sempre fixos no chão, rapaz de poucas falas e reagindo sempre mal, de forma algo brusca, quando alguém se aproximava e lhe tentava dirigir a palavra. Sempre viveu numa zona desfavorecida socialmente, situada a norte do concelho, em casa de uma tia, com pai alcoólico, algumas irmãs, porque outras em tempos já tinham sido retiradas para casas de acolhimento. A tia fazia o que podia, dentro das suas limitações, que eram muitas. A mãe tinha-os abandonado ainda crianças, que segundo relatos da população, para ir viver para outro local exercer atividades “muito duvidosas”.

O Victor não queria nem ouvir falar da mãe, mas também não deixava que ninguém a ofendesse, chegando a ser violento para quem o dizia. O Victor não se interessava muito pela escola, às vezes faltava para ir trabalhar com o pai.

Quando consegui ao fim de alguns meses ganhar um pouquinho da sua confiança, dizia-me inúmeras vezes:

- O que é que quer? Não aprendo porque sou burro. A minha professora da escola primária não me mandava fazer quase nada e eu ia chumbando sempre. Só me mandava ir buscar lenha para aquecer a sala.

Nos intervalos tentava conversar com ele sobre outros assuntos, mas muitas vezes em vão, porque o Victor se afastava de nós, proferindo muitas vezes palavras pouco agradáveis. Não era fácil, mas era um desafio.

Um certo dia enquanto decorria uma aula e o outro professor dava algumas explicações a alguns alunos, eu tendo observado que o Victor nada fazia, aproximei-me e colocando o meu braço por cima do ombro dele, ao mesmo tempo que lhe ia perguntar se precisava de ajuda, disse-lhe em voz baixa:

- Victor ...

Não tive tempo de continuar ... o Victor olhou para o meu braço e para a minha mão com um ar de reprovação dizendo-me num tom frio e seco:

- Tire daí a mão que eu não estou habituado a isso.

Retirei a mão lentamente, afastei-me e nesse dia nada mais lhe disse. No entanto reparei que ao longo de todo o dia, olhava-me de soslaio de vez em quando. Dei-lhe espaço e tempo.

Ao fim de dois ou três dias, e a pretexto de uns bolos típicos que se fazem na aldeia onde reside, perguntei-lhe se a tia não se importava de me enviar a receita. Respondeu-me prontamente que a tia ia fazer para eu provar. Uma semana depois, provámos os bolos feitos pela tia do Victor.

Ganhei um aluno naquele dia! Nesse dia talvez tenha realizado um bocadinho dos sonhos do Victor. Nunca saberei ...mas voltei a conseguir colocar-lhe a mão no ombro.

**Eu ainda tenho um sonho ...**

**Que a escola seja também um local onde se possam realizar sonhos ...**

**E que os “Victor” dessas escolas, estejam habituados a gestos de carinho ...**

**E se não estiverem ...que a escola seja também esse lugar de afetos ...**



## Suspiro da Natália



**Paulino Mulamba Mulamba**

“Senhor Padre, boa notícia, a Angélica teve 17 na matemática”.

Foi esta a boa notícia, dada com um grande sorriso na cara, logo ao entrar em casa, antes de nos saudarmos.

De facto, foi um grito misturado de alívio e alegria da Natália, mãe da Angélica, de 17 anos de idade, aluna do décimo primeiro ano num colégio católico da zona de Cascais.

Natália faz parte das Equipas de Nossa Senhora, um movimento de apostolado católico que junta 5 a 7 casais para partilhar a felicidade da vivência do sacramento do matrimónio. E um dos pontos a partilhar é o “pôr em comum”, um momento onde os membros procuram partilhar com simplicidade as suas alegrias e aflições. Para o casal Natália e Filipe, desde Outubro, uma das suas aflições era a situação do rendimento escolar da filha Angélica com as notas muito baixas (mesmo negativas) a matemática. Em cada mês aguardava o momento de partilha para ouvir quando chegava a vez deste casal: “A situação da Angélica continua na mesma”. Notava-se no rosto desta mãe um grande sofrimento ao ver a filha mais velha aterrorizada pelo seu muito mau rendimento em matemática. Este sofrimento tornou-se um pesadelo para todos com sérios impactos sobre a vida da família com duas meninas e um rapaz no meio.

Foram tomadas algumas diligências junto da escola que parecem não ter resultado.

Foi a própria Angélica que veio informar os pais da experiência de algumas colegas que conseguiram superar as suas dificuldades a matemática no centro de explicações, só de matemática, dirigido por uma antiga professora com as suas duas filhas. Um centro, segundo dizem, com resultados muito positivos e, hoje em dia, muito concorrido com vagas muito limitadas. O valor a pagar, no entanto, não é para o bolso de todos.

Para responder a este desejo da filha de melhorar o seu rendimento a matemática, os pais e os avós uniram-se, apertando o cinto, para pagarem os custos das explicações que correspondem quase ao valor da propina mensal do colégio.

O resultado foi visível. Depois de dois meses de explicação, como exclamou a Natália, a Angélica teve pela primeira vez neste ano lectivo uma nota positiva e alta, 17 valores. Ao ouvir a narrativa desta caminhada triunfante da Angélica contada pela sua mãe, surgiram na minha cabeça muitas perguntas e aqui fica uma: o que aconteceu para Angélica não aprender na sua sala de aula mas aprender no centro de explicação?

Ouvi dos pais presentes neste encontro a mesma reacção: uma posição muito crítica em relação ao professor de matemática da Angélica e à gestão da sua escola.

No meu silêncio perguntei a mim próprio: “então, a Angélica com 17 anos de idade fica sem responsabilidade para a sua aprendizagem?”

Tive que recuar e apelar às memórias da minha infância para me lembrar que nesse tempo o único responsável pelo insucesso era o aluno e, quantas vezes fui castigado, tanto pelos professores como pelos meus pais, por ter tido uma negativa.

Hoje os papéis da responsabilização do insucesso inverteram-se?

Fica esta questão sobre a problemática da dinâmica “ensino-aprendizagem” em contexto de sala de aula. Por isso o problema deve, não só ser colocado no modo de ensinar mas, também, no modo de aprender.

## Uma escola sem erros?

“Só sei que nada sei...”



**Samuel Helena Tumbula**

Esta expressão lapidar do filósofo Sócrates “só sei que nada sei” significa que o mestre não é onisciente, sábio... Para Sócrates o título de sábio só a Deus pertence. O mestre não é o detentor do conhecimento. Ser mestre é estar a caminho do saber, sem nunca possuí-lo na sua totalidade e em definitivo.

A aquisição do conhecimento traduz-se num caminhar a procura de novos horizontes.

Sócrates entendia que só aquele que é capaz de aceitar humildemente que não sabe, consegue fazer ciência... Este pensamento de Sócrates encontrará, mais tarde, eco nas palavras de S. Agostinho: “a minha alma está intranquila enquanto não repousar em Deus”, entenda-se, enquanto não alcançar o conhecimento verdadeiro, isto é, a essência do homem está no conhecimento. O conhecimento humaniza e dá sentido e significado à vida.

Mas o que é o conhecimento e como nos aproximamos ou possuímos o conhecimento?

Existem muitos ensaios filosóficos tentando demonstrar a complexidade da relação entre o sujeito e o objeto tendo como ponto de partida a complexidade das duas entidades em análise: sujeito e objecto (a realidade). Alguns defendem o inatismo, ou seja o homem já nasce com uma série de ideias (Platão, Hegel). Para esta corrente, a escola nada mais faria senão despertar nos alunos estas ideias inatas, outros como os empiristas pensam que os alunos são como tábua rasa, *tabula rasa* (Aristóteles, John Locke). O conhecimento só é captável através da experiência. Essas ideias marcaram, como é óbvio, uma certa visão da escola e do ensino em geral.

## Da filosofia à escola

No processo de ensino temos o aluno que é dirigido ou orientado pelo professor. O aluno procura apropriar-se ou no mínimo aproximar-se do objecto que representa aqui uma infinidade de coisas e/ ou seres animados e inanimados, orgânicos e inorgânicos. É nesta relação entre o sujeito (aluno) e o objecto (realidade) que incide a missão espinhosa do professor. A sua tarefa resume-se em aproximar dois mundos complexos para que a realidade seja mais conhecível, racional e a vida ganhe mais sentido para todos.

Estas reflexões de âmbito filosófico são convocadas aqui pelo facto de existirem ainda hoje dificuldades na conjugação da relação **aluno, objeto** (conhecimento, currículo) e o **professor**. As ideias empiristas da modernidade colocavam o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem e relegavam o aluno para um espaço vazio.

O professor era tido como o senhor e o detentor do conhecimento enquanto o aluno era tido como um recipiente onde o mestre depositava os conteúdos de ensino.

Foi necessário esperar os finais do séc. XX e início do séc. XXI para se recuperar a centralidade do aluno/discípulo no ensino, tal como preconizado na filosofia de Sócrates. O aluno não é um vaso vazio, até rima mas não combina. É a razão de ser da escola e de tudo que aí acontece. Ele representa o ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem.

### **A escola sem erros...**

Ainda fui aluno de um ensino primário e secundário em que o erro não era permitido. O aluno nunca deveria responder ao professor com expressões como: “não sei”, “não domino”, “não percebi bem a lição anterior...”.

Na ótica dos professores, os alunos tinham a obrigação de saber tudo o que lhes era transmitido ou ensinado e às vezes até tinham que saber o que nunca tinham ouvido falar, só não poderiam responder ao professor: “não sei, professor.”

Se por um lado esta atitude poderia encorajar os alunos a aplicarem-se mais nos estudos, por outro ela demonstrava a intolerância e a hipocrisia da escola.

Apanhávamos palmatórias por não saber dar soluções a determinados exercícios de matemática que os próprios professores às vezes só acertavam depois de uma série de repetições.

Éramos humilhados diante dos colegas por errar uma palavra. Éramos injuriados e expulsos da sala de aulas pelo simples facto de não sabermos o que os professores queriam que soubéssemos.

Conheço muitos alunos que naquela altura abandonaram a escola e hoje não têm uma formação que lhes permita viver com dignidade porque não encontraram sentido naquelas aprendizagens e no modo como estava organizada a escola da época. E de repente... caí na frase de Sócrates: “só sei que nada sei”.

Afinal Sócrates como Mestre admitia a sua ignorância e admitia a ignorância dos seus discípulos. Dedicava-se a instruir os jovens, mostrando que eles eram capazes de atingir o conhecimento e que a ignorância era apenas um momento, um ponto de partida para o conhecimento.

### **A escola do século XXI**

Existem hoje muitas teorias sobre a educação sem falar das reformas legislativas e políticas sucessivas e sem grande impacto na sala de aulas um pouco por toda a parte. As escolas precisam de ser completamente (*des*) construídas desde a base, se quisermos devolver algum sentido aos alunos que as frequentam.

A escola dos sábios, do aluno médio não existe, ou, pelo menos, deve deixar de existir.

A escola que o desenvolvimento atual das sociedades exige é uma escola que seja capaz de receber, ensinar e conviver com os alunos todos, sem distinção, respeitando os níveis de compreensão, a cultura e os ritmos de aprendizagem de cada um. Uma escola que permita o erro, onde os alunos possam demonstrar toda a sua ignorância sem medo do professor, sem tabus e outros estereótipos que possam existir. Só esta escola poderá captar a atenção e o interesse dos alunos traduzindo-se tudo isto em aprendizagens mais significativas e numa maior sincronia entre a escola e a sociedade. Enfim, queremos uma escola onde é permitido errar... onde o é erro é começo de todo um processo construtivo de aprendizagem...

## Intenções de melhoria dos resultados escolares



**Manuel Peniche Bertão**

Opto por relatar um caso concreto da minha vivência profissional direta diária, numa escola pública de ensino regular, e deixo a discussão de um caso de maior abrangência, e transversal a diferentes níveis de escolaridade, para ser debatido no fórum que terei de moderar.

As escolas são permanentemente objeto de escrutínio sobre o serviço público de educação que prestam, na comunidade onde estão inseridas. Os rankings escolares e os resultados alcançados pelos alunos são uma preocupação das lideranças escolares e têm, permanentemente, o desígnio da melhoria dos mesmos.

Nesse sentido, suportadas no Projeto Educativo, as escolas implementam, com base na gestão eficiente dos seus recursos financeiros, humanos e materiais, estratégias de apoio e de reforço das aprendizagens. Perseguem a filosofia das escolas eficazes, isto é, procuram conseguir otimizar os seus recursos, e assim conseguir a melhoria do desempenho académico dos seus alunos.

Numa escola pública, cujo retrato atual pretendo expor, a sua posição no ranking escolar<sup>1</sup>, está muito distante dos lugares cimeiros e, de ano para ano, sofre grandes flutuações, Tabela 1.

Ano	2012	2013	2014	2015
Posição	307	327	239	297

Tabela 1 – Posição no ranking escolar

Para contrariar esta tendência e se aproximar do topo, proporciona aos alunos aulas de apoio de frequência livre, aulas de apoio nas disciplinas com exame nacional com um tempo letivo marcado no horário dos alunos, clubes escolares e aulas de coadjuvância. Neste ano letivo, no primeiro período, foram disponibilizadas aos alunos dos ensinos básico e

<sup>1</sup> Posições divulgadas pelo Jornal *Público*.



secundário 2425 horas de apoio à aprendizagem e destas 631 eram da componente letiva dos respetivos professores, Tabela 2.

		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Total de horas
	Nº de semanas	13	12	13	13	12	
	Nº de horas	20	33	-----	14	11	
APOIOS	Total	260	396	-----	182	132	970
	Nº de horas	14	12	5	12	7	
APOIOS PARA EXAME	Total	182	144	65	156	84	631
	Nº de horas	19	9	9	16	12	
CLUBES	Total	247	108	117	208	144	824
							2425

Tabela 2 – Distribuição das horas de apoio à aprendizagem.

Aparentemente, é um processo lógico e linear de atuação na procura de solução para um problema e, o tão elevado número de horas indexadas à melhoria das aprendizagens dos alunos, a breve trecho, deverão começar a produzir resultados palpáveis.

É precisamente aqui que se situa o ponto nevrálgico do problema. Este processo tem sido aplicado em anos letivos anteriores e a posição no ranking escolar não tem melhorado.

Ficar à espera que a existência do processo, por si só, produza os efeitos desejados, sem que seja alvo de uma reflexão/monitorização<sup>2</sup> ao longo do seu tempo de aplicação, é um ato de pura irracionalidade, na medida em que Santos Guerra (2002) afirma que “a racionalidade mais elementar exige uma reflexão sistemática e rigorosa sobre a qualidade dos projetos que se planificam e levam à prática”, não o fazer “é deixar todo o processo entregue à sorte e à arbitrariedade”.

<sup>2</sup> <http://terrear.blogspot.pt/2007/11/1.html>

Neste caso concreto, ao pretender averiguar qual tem sido o impacto das 2425 horas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, deparamo-nos com a ausência de monitorização sobre a frequência dos alunos a cada uma das atividades que lhe são disponibilizadas. As intenções e as práticas seguem percursos distintos, o que é uma perfeita negação do que está escrito no Projeto Educativo, em particular, nas suas **linhas de orientação estratégica e de ação**.

Perante estes números, é legítimo perguntar-se:

- 1- Quantos alunos frequentaram estes apoios?
- 2- Estes apoios servem os interesses/necessidades/expectativas dos alunos?
- 3- Qual das modalidades de apoio se revela mais eficaz?
- 4- É necessário proceder a ajustes no tipo de estratégias pedagógicas das aulas de apoio?
- 5- Qual é a opinião dos alunos sobre este tipo de apoios?
- 6- Os recursos da escola estão a ser geridos de forma eficiente?

Em nosso entender, existe uma falha na supervisão da estratégia que conduz à melhoria da prestação do serviço educativo de educação, ao nível do cumprimento das atribuições de gestão nas lideranças superiores e intermédias. O conceito de responsabilidade tem de ser clarificado e a prestação de contas tem de ser efetiva. Os dinheiros públicos devem ser usados com maior eficiência.

Alhear-se da eficácia do processo de melhoria não pode ser a regra, nem tão pouco a exceção pode ser admitida como hipótese. Se quisermos exponenciar a gravidade da situação, alertamos para o facto no Conselho Pedagógico, dessa escola, existir um elemento responsável pela coordenação do *Núcleo Para a Promoção do Sucesso*.

## Bibliografia

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002). *Como num Espelho – avaliação qualitativa das escolas*, in Azevedo, Joaquim (org.), AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS – Consensos e Divergências, Porto: Asa, pp. 11-31.

---

**Webgrafia:**

<http://terrear.blogspot.pt/2007/11/1.html>, consultado em 22/02/2016

<http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/escolaseficazes.pdf>, consultado em 22/02/2016

<http://observatorio.por.ulusiada.pt/planos-de-melhoria/escolas-eficazes/>, consultado em 22/02/2016

## Poderão as normas ganhar a guerra?



**Francisco Freire Soares**

Corria o ano de dois mil e oito...

Dois mil e oito foi o ano da incerteza, da descoberta e da revolução que viria a dar-se na minha vida. Embora já tivesse dado aulas anteriormente, este foi o ano, em que tive consciência que o meu palco principal seria o palco da escola, e a minha performance teria lugar dentro da sala de aula. Foi neste clima de mudanças pessoais e profissionais, que fui contratado como professor de música tendo ido parar a uma turma de 1º ciclo, e ao que à primeira vista parecia uma turma “normal” do 1º ano. Não podia estar mais longe da verdade. Na realidade, havia três elementos que se destacavam, cada um à sua maneira, por trazerem para a sala de aula um colorido e uma diferença difíceis de gerir e até de compreender.

Podia falar do João, um aluno de língua solta pertencente a uma família conhecida das barras dos tribunais, que saltava por cima das mesas e fugia pelas grades da escola. Podia falar da Maria que, sem nada que o fizesse prever, berrava até se notarem as veias do pescoço e da testa, sem motivo aparente ou razão que o justificasse. No entanto, vou falar do António. O António era um aluno com síndrome de Asperger. Assim que soube, informei-me sobre o síndrome e tentei, da melhor forma possível, adaptar algumas das atividades à especificidade do aluno. Acreditava-se, que pela interatividade da música e das canções o aluno poderia melhorar o seu lado comunicativo e a sua interação com os pares. Pois... acreditava-se... mas não foi isso que aconteceu...

Estávamos no início de Janeiro de 2008 e ensaiávamos uma canção sobre as Janeiras...Tudo ia correndo, até que, de repente, o António no meio da canção começa a berrar “CAMARÃO, MARISCO...” de forma contínua, surreal e sem sinal de abrandamento... A enumeração de crustáceos e seres marinhos tornou-se uma constante nas aulas que se seguiram... que cumulativamente com os gritos da Maria e os impropérios do João fariam

qualquer um ter vontade de nunca mais pôr os pés numa sala de aula, quanto mais tentar ensinar o que quer que fosse...

Desde então, muita água passou por baixo da ponte e muito se alterou... A memória desse ano nunca se desvaneceu mas, ficou adormecida. Isto, até ao momento em que em 2014, tive conhecimento que um dos meus alunos de instrumento tinha síndrome de Asperger. Eis-me regressado aquela sala de aula, barulhenta e confusa. A memória traz de volta o menu de crustáceos que o António costumava recitar, em plenos pulmões, e nasce um sentimento de nervosinho miúdo e de inquietação.

O primeiro ano com o Heitor não foi fácil. Era notória a desatenção, a falta de concentração e a dificuldade em cumprir com o que lhe era pedido e demonstrado. O aluno viajava para locais que eu não conseguia aceder e vagueava e divagava entre os sons e as batidas. Todavia, o Heitor não desistia e, nos curtos momentos de concentração, ele agarrava-se às sonoridades e repetia o que lhe era solicitado. O pai começou a notar diferenças e eu também...

Em conversas informais com os familiares, todos me diziam que o Heitor gostava e interessava-se pelas aulas de instrumento e a verdade, é que chegados ao ano de 2016 o aluno demonstra exatamente isso. Está muito mais concentrado e interessado e, executa com mais facilidade e perícia os exercícios que lhe são pedidos, para além de estudar todas as semanas de forma cada vez mais autónoma. Também na escola melhorou bastante a Matemática e a Português para além de conseguir comunicar muito melhor. Todavia, o ano letivo ainda não terminou, nem a narrativa chegou ao fim. Embora, o Heitor tenha efetivamente melhorado muito as suas competências a instrumento e o seu (pre)sentimento musical, o aluno tem negativa à disciplina de formação musical, o que poderá pôr em causa a sua continuidade no ensino especializado da música (uma vez que é um aluno do 4º ano e poderá não ser aceite no 1º grau/2ºciclo), bem como, todo o seu trabalho e dedicação. Ainda não sei como irá terminar a história deste herói moderno, mas tenho a certeza de uma coisa: o que começou por ser um medo revisitado tornou-se num medo antecipado pelas normas e procedimentos, pois no Ensino Vocacional não existe nenhuma possibilidade de adaptação curricular para alunos “diferentes”, que podem levar à exclusão do Heitor deitando por terra todas as suas conquistas e batalhas ganhas. Poderão as normas ganhar a guerra?