

**PROJECTO FÉNIX**  
**RELATOS QUE**  
**CONTAM O SUCESSO**

Título	Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso
Organização	José Matias Alves Luísa Tavares Moreira
Autores	António Vilas-Boas, Berta Alves, Ilídia Vieira, Joaquim Azevedo, José Luís Gonçalves, José Matias Alves, Luísa Tavares Moreira, Maria de Lurdes Rodrigues
Revisão editorial	Fundação Manuel Leão
Edição	Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2011
Execução gráfica	LabGraf
Depósito Legal	330550/11
ISBN	978-989-96186-2-6

Todos os direitos reservados  
Email: jalves@porto.ucp.pt

# PROJECTO FÉNIX RELATOS QUE CONTAM O SUCESSO

**José Matias Alves**

**Luísa Moreira** [Org.]



**CATÓLICA**  
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO  
Faculdade de Educação e Psicologia



## ÍNDICE

<b>PREFÁCIO</b> Joaquim Azevedo	7
<b>DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS</b> Maria de Lurdes Rodrigues	11
<b>DOIS ANOS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO FÉNIX</b> Luisa Tavares Moreira	19
<b>PELOS TERRITÓRIOS FÉNIX</b> TECENDO A CIÊNCIA E A ARTE DO VOO José Matias Alves	63
<b>PRÁTICA FORMATIVA REALIZADA NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> COMPETÊNCIAS DE ESCRITA E LEITURA António Vilas-Boas	95
<b>EXPERIÊNCIA MATEMÁTICA</b> NOVO PROGRAMA DE MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO Berta Alves	107
<b>FORMAÇÃO EM COACHING EDUCATIVO</b> José Luís de Almeida Gonçalves	121
<b>PRÉMIO FUNDAÇÃO ILÍDIO PINHO “PEDAGOGIA”</b> BREVE NOTA DE APRESENTAÇÃO DOS PROJECTOS Ilídia Vieira	127

# PELOS TERRITÓRIOS FÉNIX: TECENDO A CIÊNCIA E A ARTE DO VOO

JOSÉ MATIAS ALVES

No âmbito do contrato estabelecido com a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, é obrigação da Universidade Católica Portuguesa (UCP), através da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) *promover e acompanhar cientificamente os projectos dos Agrupamentos de Escolas/Escolas de tipologia Fénix de modo a promover a melhoria dos resultados do Ensino Básico, com o intuito de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos, através do apoio científico à implementação da metodologia organizacional Fénix.*

Neste contexto, e pelo segundo ano consecutivo, a FEP, em articulação com o Agrupamento de Escolas de Beiriz, realizou um alargado conjunto de acções de monitorização e de suporte às práticas das escolas. Neste capítulo, faremos uma breve caracterização desta presença no terreno, explicitaremos o sentido da intervenção, convocaremos alguns dos significados particularmente expressivos que se foram registando ao longo do ano, dando voz aos autores e construindo (também a partir das realidades) um referencial da acção pedagógica.

## **Princípios organizacionais**

Com a obrigação de todos os alunos frequentarem a escola durante 9 anos (e em breve 12 anos, para os alunos que em 2010-2011 frequentaram o 8.º ano de escolaridade, Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto), o modo de organização escolar tradicional tem tido dificuldade em cumprir as promessas consagradas nas leis, com destaque para a promessa da igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais.

Enquanto não temos um modelo alternativo de escolarização, o projecto *Fénix* procura renovar o que existe a partir de princípios estruturantes

da organização escolar, da pedagogia e da didáctica. Tivemos já oportunidade de referir um número significativo<sup>1</sup>. Retomamos e desenvolvemos o tópico, enunciando 11 princípios:

1. *Princípio da escuta.* A escuta é um dos pilares da educação. Sem escuta não há compreensão do outro, não há proximidade, não há adequação, não há a convocação do ser para se inscrever no projecto de aprender. Precisamos de praticar, insistentemente, como defendia Rubem Alves, a *escutatória* essa arte de nos centramos empaticamente na fala e nos silêncios do outro. Porque sem a presença e o *reconhecimento* do outro não há ensino e dificilmente há aprendizagem. A acção desenvolvida um pouco por todo o país também se vinculou a esta disposição, tendo prevaecido sempre o tempo da auscultação e da escuta. Porque só deste modo é possível compreender o que se passa, ajustar o discurso e as *sugestões* à realidade, sempre específica e diversa.
2. *Princípio da confiança.* A confiança é uma condição *sine qua non* da educação. Sem confiança nas potencialidades e na perfectibilidade do ser humano não há projecto educativo que possa ter sucesso. Sem confiança nas possibilidade de aprendizagem dos alunos, sem confiança na capacidade e no poder transformador dos professores, sem confiança na possibilidade do compromisso de todos (ou ao menos de um número significativo), sem confiança no papel das famílias, a educação será uma palavra sem sentido. E as instituições educativas tenderão a acentuar *a sua arena política*, a sua *geografia de interesses*, verificando-se, nestas circunstâncias, a concretização da ameaça de *sistemas debilmente articulados* e da balcanização.
3. *Princípio da proximidade.* A proximidade é a base da pedagogia. Sem proximidade, o outro é um número que apenas conta para as estatísticas. Educar é estar próximo para perceber os bloqueios,

<sup>1</sup> Alves, José Matias (2010). O projecto Fénix e as Condições do Sucesso. *Projecto Fénix – Mais Sucesso para Todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: UCP.

- os impasses, os talentos que podem emergir. Facultar o *feedback* preciso, cirúrgico e oportuno de modo a consolidar aprendizagens, detectar o erro, incrementar oportunidades de aprender.
4. *Princípio da diversidade.* Porque a escola não pode mais ser alimentada com a ideia de que podemos *ensinar todos como se todos fossem um só*. ‘Tudo é diferente de nós e por isso é que tudo existe’, como sustentava Fernando Pessoa. A diversidade é, pois, um princípio vital que tem de ser transposto para a acção pedagógica. Nos métodos, nas actividades, nos tempos, na avaliação. Porque a *indiferença às diferenças*, como avisava Bourdieu, só gera o insucesso, o abandono e a desvinculação.
  5. *Princípio da comunidade.* Sem o sentido de pertença é difícil haver ambientes favoráveis de aprendizagem. Precisamos de cultivar valores, códigos, sentidos partilhados e comuns. E sobretudo através de acções concretas, do exemplo, das rotinas que dão sentido e visibilidade a uma comunidade que se interroga e constrói, naturalmente com as diferenças que a habitam e constituem.
  6. *Princípio da flexibilidade.* A flexibilidade tem muito a ver com a diversidade, mas não é sinónimo. Ser flexível na gestão do agrupamento de alunos e na gestão do tempo (por exemplo) para que a acção educativa se possa adequar às singularidades do outro. Porque *dar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo* é abdicar de uma escola sucedida para todos, ainda que sob registos diferentes.
  7. *Princípio da humanidade.* O sentido de humanidade naquilo que fazemos na escola é o que permite fazer crescer as crianças na autonomia, na liberdade, na responsabilidade, no respeito, na compaixão. Este princípio rejeita o excesso de escola (*a escola a tempo inteiro que não respeita a pessoa dos alunos e que asfixia outras oportunidades de ser, pode vir a ser uma prisão sem sentido*), a escola como estação de serviço, aberta 12 horas por dia. O sentido

de humanidade obriga a pensar a vida das crianças e dos jovens para além do tempo de escola, para além do seu ofício de aluno e a instaurar no espaço comunitário outros lugares onde as pessoas possam viver, conviver, fruir, aprender.

8. *Princípio do exemplo.* Porque a escola não pode ser só discurso. Tem de ser acção, exemplo, referências concretas. É sabido que ensinamos o que somos. E ensinamos por aquilo que fazemos. Mais do que pensamos. E é por isso que a *exemplaridade* é muito importante, por uma questão de eficácia, mas também de verdade e de congruência.
9. *Princípio da exigência.* Porque a vida é cruel e vai exigir muito de nós precisamos de promover o rigor, o método, a resiliência, a determinação, o valor do conhecimento. Porque a vida não é (não vai ser) um passatempo. E é por isso que esta aprendizagem é fundamental e pode até re-implicar os alunos nos processos de aprendizagem se eles perceberem que o não conhecimento vão significar exclusão social.
10. *Princípio da aprendizagem.* Todos estamos na escola para aprender, coisas certamente diferentes, mas complementares. E o trabalho dos alunos é aprender. Quando não aprende não está a cumprir o seu ofício. Não está a crescer, a desenvolver-se. Aprender sempre é o nosso destino e a nossa condição existencial. Por isso, a organização dos agrupamentos de alunos, a gestão dos espaços e dos tempos, a alocação dos professores aos alunos, a formação contínua dos docentes, a elaboração dos diversos instrumentos de gestão tem de subordinar-se a este princípio essencial.
11. *Princípio da compaixão.* A compaixão obriga-nos a aproximarmo-nos dos outros, a sentir o que sentem e a compreendê-los... (Montero, 2006), a adoção de uma postura de *sensibilidade para os problemas das pessoas, para com a dor e a injustiça distingue e caracteriza a razão integralmente humana* (Guerra, 2002) e é um dos

fundamentos essenciais da teoria crítica enunciada por Habermas e Marcuse. E é por isso que *a escola e a acção educativa que nela se desenvolve devem ser inspiradas e orientadas por valores que se integrem no discurso de uma humanidade que procura a igualdade, a justiça e a paz de todos os seres humanos...* (Idem, *Ibidem*).

Na generalidade dos tempos de encontro, estes princípios foram sendo disseminados e apropriados por um número crescente de profissionais da educação.

### **O sentido global da acção: tecendo as artes do voo<sup>2</sup>**

Ao longo do ano lectivo, desde Novembro até Junho, nas diferentes modalidades de intervenção, foi o tempo de seminários regionais e encontros, de *acompanhamento e monitorização* de agrupamentos de escolas de todas as Direcções Regionais de Educação: Lousada, Castro Daire, Ericeira, Almada, Alvalade do Sado, Alcaçovas, Campo Maior, Ponte de Sor, Beja, Santarém, Azambuja, Salir, Albufeira<sup>3</sup>. Tempo de encontro. Tempo de identificação de problemas. Tempo de procura de soluções. Tempo de diálogo, de partilha, de interpelação, de construção de novas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Tempo de exigência, de atenção e de escuta. De valorização dos pequenos passos. Sempre tecendo os fios da esperança. Sempre recusando as leis da fatalidade e do destino.

No caso dos encontros nas escolas/agrupamentos, a metodologia foi quase sempre a mesma: cada agrupamento fazia o inventário da situação educativa do projecto, gerando em regra debate entre todos os participantes, moderado pela coordenadora nacional do projecto. Na parte final, competia-me sublinhar linhas de intervenção já emergentes, enfatizar oportunidades de reconfiguração do projecto, mostrar caminhos possíveis, alentar vontades e despertar saberes e poderes.

<sup>2</sup> Texto com adaptações inicialmente publicado no jornal Fénix Digital. Março 2011.

<sup>3</sup> Estes seminários e encontros foram realizados em parceria com a directora do Agrupamento de Beiriz, Luísa Tavares Moreira, inscrevendo-se no âmbito da missão de acompanhamento científico do projecto que está atribuído à UCP.

Em cada contexto, era sempre diferente o roteiro, o ponto de vista, o modo de fazer ver. Mas tentando identificar algumas das invariantes *das artes do voo* que se procurou sempre fazer, eis alguns dos verbos de uma *pedagogia Fénix*:

1. Acreditar (sem a crença na educabilidade do ser humano; sem a crença de que todos podem aprender; sem a crença de que podemos fazer melhor, não há mudanças positivas...). E é importante referir, que nos encontros com muitas centenas de professores, esta disposição esteve quase sempre presente. Mesmo quando as dificuldades eram evidentes, foi possível sustentar que sem esta força interior *o melhor não seria possível*.
2. Construir (o futuro não está *todo* escrito; somos chamados a construí-lo e a escrever algumas frases da história a vir...; cada aluno e cada professor são mundos singulares que importa descobrir e potenciar). Esta foi uma das constantes observadas na grande maioria dos contextos. A afirmação de que os professores podem ser autores, podem ser criadores de soluções à medida, podem *fazer a diferença* no enfrentar de problemas difíceis. No relato que transcrevemos infra (cf. anexo 1)<sup>4</sup> é bem evidente esta capacidade de imaginar novos caminhos para a acção didáctica.
3. Exigir resultados e exigir meios (somos obrigados a apresentar resultados que contratualizamos; mas é também obrigatório a disponibilização de meios...; porque podemos ter de *fazer omeletes com meios ovos*, mas tem sempre de haver ovos). Esta exigência de meios é tanto mais legítima quanto mais evidência de resultados (também procedimentais) conseguirmos evidenciar. E é nesta tensão de auto-exigência e hetero-exigência que a nossa educação tem condições de evoluir.

<sup>4</sup> Este relato é apenas um exemplo. Outros existem produzidos em diferentes escolas e que são a prova de que os professores querem, sabem e podem construir as soluções eficazes. O importante é incentivar e criar as condições de emergência das inovações.

4. Definir objectivos SMART (isto é, específicos, mensuráveis, atingíveis, realistas, temporizáveis, na esfera organizacional e pedagógica; porque *estes* objectivos podem guiar, estruturar, animar, sustentar a acção; porque a deriva, a falta de ambição gera a perda de oportunidades de aprender). Sobretudo no campo didáctico (mas também organizacional) esta prática é particularmente recomendável. Porque ensinar requer estruturação, clareza, (auto) orientação, rigor.
5. Reconhecer e valorizar as pequenas acções, gestos, vitórias (porque muitas vezes os entraves situam-se ao nível do auto-conceito, da auto-estima...; e se não houver este trabalho seminal nada de relevante e *prometaico* acontece). Esta prática foi particularmente recorrente, face à necessidade de cativar alunos que tinham *aprendido o desânimo* e de lhes demonstrar de que eram capazes de aprender e de evoluir.
6. Reconhecer a importância do obstáculo e dos desafios para a gestão das aprendizagens e colocando-os nas zonas de *desenvolvimento proximal dos alunos*<sup>5</sup> (porque aprender é ultrapassar obstáculos e vencer desafios...; ninguém se entrega a um trabalho que não seja estimulante e desafiante; daí ser central criar oportunidades de aprender que estimulem a acção, a reflexão, a curiosidade, a descoberta...).
7. Olhar e praticar a avaliação como uma entrada na renovação do modelo didáctico (porque a avaliação tem um largo poder na regulação do trabalho e na implicação dos alunos...). Em numerosos contactos com professores podemos recolher evidências empíricas deste facto. Foi através da alteração das regras do jogo avaliativo que foi possível outra postura e outra implicação dos alunos. Que foi possível que os alunos percebessem que tinham

<sup>5</sup> Vygotsky, o célebre psicólogo russo que cunhou este conceito e que significa que as actividades a realizar pelos alunos não devem ser demasiados fáceis, nem demasiado difíceis, devendo constituir-se como desafios exigentes mas alcançáveis.

algum *controlo sobre a produção das classificações* e que, por via disso, adoptassem uma postura de muito mais trabalho que naturalmente tinha efeitos nos resultados escolares<sup>6</sup>.

8. Pensar e gerir o tempo de forma flexível e exigente. No caso específico dos *ninhos*, a permanência não pode ser um destino, mas uma passagem, uma oportunidade para ganhar o alento (e a arte) do voo. Esta questão foi particularmente sensível em diversas circunstâncias. Os alunos *não queriam sair*, sentiam-se bem; os professores receavam que a mudança significasse regressão nas aprendizagens. Não havendo uma regra universal, deve afirmar-se que *estar no ninho* é um tempo para recuperar e acelerar aprendizagens que não se realizaram noutras oportunidades. Por isso, o trabalho nos ninhos não pode ser o mesmo que na turma base; não pode centrar-se na *exposição* do professor para um grupo de 5 ou 7 alunos. Terá de ser um trabalho individual intenso e exigente.
9. Construir o triângulo dos actores centrais: alunos, professores, pais (numa lógica de partilha de responsabilidades e de estabelecimento de novos compromissos concretos para a acção). O projecto Fénix teve sempre se equacionar a construção deste triângulo. Porque o professor não pode aprender em vez do aluno; porque o aluno (sobretudo o aluno *fragilizado*) dificilmente aprende sozinho; porque o contexto familiar, no mínimo, não pode destruir o que a escola tenta construir; porque o professor precisa desta compreensão e deste suporte.
10. Ligar o saber ao sabor (porque o saber desconectado das pessoas e da vida tende a ser desprezado, desvalorizado e inútil). Como sustenta Eduardo Prado Coelho:

<sup>6</sup> O relato que inserimos neste capítulo é também uma evidência empírica que comprova este facto. (cf. anexo 2).

“Sabemos que, em latim, havia duas formas concorrentes: o *sapere* e o *scire*. De *scire* veio toda a nossa **ciência**. Mas *scire* corresponde à ideia de um conhecimento que apreende o objecto na medida em que o **separa**, o **recorta**, o **divide**, em relação às restantes coisas. É um gesto de **discernir** ou de **distinguir**. O *sapere* aproxima-se das coisas a partir do que elas têm de único: o sabor, o gosto. Sucede que *sapere* se foi sobrepondo a *scire* e deu o **saber** de que hoje dispomos, mas um **saber** que recolheu as características mais puritanas da tradição científica: e fica um **saber** que não sabe a nada”.

Esta necessidade de religar os conhecimentos é de uma grande relevância pedagógica e que vai sendo ensaiada e praticada.

11. Instituir uma cultura de exigência e responsabilidade (como condição *sine qua non* de saída da mediocridade...). No entanto, devemos compreender que uma exigência responsável não pode ser desproporcionada e servir para excluir.
12. *Substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar (Bachelard)*, porque é a acção reflectida que nos faz sair das rotinas paralisantes, dos argumentos dos *bodes expiatórios*, que nos faz aprender, que nos faz descobrir novos horizontes, nos faz encontrar as chaves da aprendizagem, sobretudo daqueles que o não querem.
13. Reencontrar a alegria de ensinar *neste tempo disfórico* é outro propósito do ser hoje professor. Porque nós não podemos enterar os nossos sonhos, não podemos estar sempre a beber o cálice da amargura. Precisamos da alegria que se encontra no rosto dos nossos alunos quando descobrem enfim o sentido e a gratificação de aprender e no rosto dos nossos colegas quando nos redescobrimos *irmãos do mesmo ofício*.

Estes foram alguns verbos que foram sendo conjugados num programa de acção que em larga medida já existe nos *territórios Fénix*. Mas que é sempre preciso reconhecer, estimular e valorizar. Porque os resultados educativos exigem visão, tempo, determinação, consistência, recursos e cooperação. Aqui os deixo acesos, como testemunho e felicitação.

### Navegações

Com este poema dito no final do seminário promovido em Fevereiro de 2011, pelo Agrupamento de Beiriz em Lisboa, tendo como conferencista António Nóvoa e como comentador Joaquim Azevedo, procurou-se sublinhar que a pedagogia é um navegar sem o mapa que diariamente vamos fazendo. Prática de invenção e descoberta. Prática de autoria e criação.

Navegavam sem o mapa que faziam

(Atrás deixando concluídos e conversas  
Intrigas surdas de bordéis e paços)

Os homens sábios tinham concluído  
Que só podia haver o já sabido:  
Para a frente era só o inavergável  
sob o clamor de um sol inabitável

Indecifrada escrita de outros astros  
No silêncio das zonas nebulosas  
Trémula a bússola tacteava os espaços

Depois surgiram as costas luminosas  
Silêncios e palmares frescor ardente  
E o brilho do visível frente a frente.

*Sophia de Mello Breyner*

### Jornal Fénix Digital

O jornal Fénix Digital foi pensado para ser um elo de ligação entre as escolas da rede Fénix, repertório de projectos e actividades significativas, espaço de autoria dos professores, factor de divulgação do projecto e das suas práticas emblemáticas. Para além de um número experimental lançado ainda no 1.º período, foram publicados o nº 1 (em Dezembro de 2010), o nº 2 (em Março de 2011) estando previsto o 3.º para o final do ano.

Em destaque, boas práticas, recursos, notícias, a palavra a, recensões de livros, crónicas, testemunhos, materiais das escolas... são algumas das rubricas que constituíram esta primeira experiência de comunicação digital, que analisamos em articulação com o Agrupamento de Beiriz.

O acesso aos diferentes números pode ser feito por estes endereços:  
<http://www.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MeusDocumentos/JornalDigitalFenix001.pdf>

[http://www.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/JornalDigital4496403/mvieira/FENIX\\_DIGITAL\\_N2.pdf](http://www.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/JornalDigital4496403/mvieira/FENIX_DIGITAL_N2.pdf)



Fénix Digital n.º 1



Fénix Digital n.º 2

### Site Fénix

Para além do jornal foi também criado na página da FEP um sítio de divulgação do projecto (<http://www.porto.ucp.pt/fep/same/projecto-fenix/>) servindo, por um lado de repositório de materiais, recursos e iniciativas e por outro de divulgação de ligações, documentos e investigação pertinente para apoio ao desenvolvimento do projecto.

## Exemplos de sequências formativas

Ao longo deste ano, o tempo de acompanhamento e de suporte assumiu diversas modalidades de formação na acção. Pela sua singularidade e impacto aqui se descrevem duas situações que foram mobilizadas para pensar e transformar a acção docente.

Uma das situações teve a ver a apresentação em ppt e debate em torno do *excelente* livro *O Ponto*. O livro narra a história de uma menina que dizia que *não sabia* desenhar, que recusava participar nessa aprendizagem porque tinha interiorizado essa impossibilidade e conta os processos usados pela professora para ela se confrontar com essa auto-imagem e desejar mudar radicalmente a sua postura.



(capa do livro)



(exemplo de uma das páginas do livro)

A história de “O Ponto” permite explorar as seguintes situações didácticas:

1. A ausência de qualquer marca de trabalho e a capacidade de ver o que não existe para interpelar o aluno.
2. A confissão problema: “eu não sei desenhar”. Por isso entrego a minha folha vazia. A recusa da tarefa decorre de uma poderosa e inibidora crença *irracional*.

3. A professora recusa aceitar a crença e lança-lhe o desafio: *Tenta fazer uma marca qualquer e vê onde ela te leva.*
4. A aluna procura desvincular-se do desafio, pega num marcador, *crava um ponto na folha* e diz *–Pronto! Já tem.*
5. Exigir a responsabilidade da autoria, por mais ínfima que tenha sido.
6. A valorização do trabalho (por mais insignificante que seja).
7. O desencadear do trabalho, da vontade, da autonomia, da descoberta, da aprendizagem a partir da valorização dos pequenos gestos.
8. A exposição dos trabalhos como forma de valorização e de celebração.
9. O efeito de onda junto dos membros da comunidade escolar, seguindo o princípio de que o sucesso gera sucesso.

A outra situação teve a ver uma sequência inicial do filme “Pay it Forward” (traduzido em português por “Favores em Cadeia”) em que um professor de Ciências Sociais do 7.º ano inicia o ano lectivo.

Os tópicos para a observação e debate foram os seguintes:

- a. Chamar à responsabilidade de forma subtil mas assertiva, e logo no início da aula, perante o atraso de um aluno.
- b. A afirmação de uma autoridade indiscutível derivada do seu estatuto de professor.
- c. A constatação de que só pode haver liberdade se houver conhecimento. Não o havendo seremos escravos na ordem social.
- d. A pedagogia como procura de respostas para a ignorância.
- e. O conhecimento deve ser usado para melhorar a vida e o mundo (a dimensão ética do conhecimento).
- f. O currículo como expressão da vida e como ligação à vida pessoal, social e profissional.
- g. A escolarização como privilégio e como o reino da possibilidade.

Qualquer das sequências<sup>7</sup> permitiu debater o sentido da escola, o papel dos professores e dos alunos, a relação pedagógica, a autoridade, a exigência, a construção da auto-estima, numa palavra, analisar os dispositivos da construção do sucesso escolar.

### **Mitologias**

O projecto Fénix vem fornecendo algumas evidências de mitologias que vêm entravando o desenvolvimento das capacidades e das possibilidades de fazer aprender os alunos. Eis algumas que foram sendo testemunhadas e desconstruídas pela própria acção dos professores.

*Os alunos não gostam e não sabem escrever.*

É um lugar comum dizê-lo e ouvi-lo. E haverá muitos alunos que não sabem e não gostam. Mas, a acção de formação de Língua Portuguesa dinamizada pelo prof. António Vilas-Boas veio demonstrar que é possível fazer aprender os alunos a escrever, desejavelmente desde o 1.º ciclo. Aprender a escrever, planificando o produto e o processo, realizando-o seguindo um guião específico, monitorizando e avaliando formativamente as várias fases da produção. Muitos alunos não sabem escrever porque nunca foram ensinados, nunca foram sistematicamente treinados a fazê-lo. Muitas vezes, a escola apenas *ensina* a responder a perguntas. Ora, o processo de escrita é muito exigente e requer tempo, método, persistência, avaliação formadora. Como se pode observar neste livro no relato da acção realizada.

*Os alunos progridem ao mesmo ritmo.*

Como é óbvio, esta evidência não existe. Os alunos são diferentes, possuem inteligências e disposições diversas, evoluem de forma não linear nos processos de aprendizagem. Sendo esta a realidade, então a escola terá de incorporar nas suas práticas uma acção diversificada, conceder tempos e modos diferentes de fazer aprender. Sendo importante o resultado e a meta a alcançar, não o será menos um processo heterogéneo que

<sup>7</sup> Para além destas sequências foram usadas outras extraídas do filme “Teachers” que permitiram analisar diferentes modelos didácticos e respectivo impacto nas aprendizagens.

os potencie e possibilite. Do reino da uniformidade que gera o insucesso, o projecto Fénix vem ensaiando o reino da diversidade que, não garantindo o sucesso, pelo menos o promove.

*Há alunos que não aprendem e por isso o seu destino é o insucesso e o abandono.*

Tem sido este o padrão da escola elitista e seletiva. Foi para combater na prática esta ideologia e este padrão que o *projeto* nasceu e se desenvolveu. Muitos alunos não aprendem porque a *escola de massas está organizada para produzir o insucesso massivo* (Formosinho:1988). O destino da escola é fazer aprender os alunos, todos os alunos. E todos o podem fazer, com ritmos, ênfases, resultados diferentes. Esta é uma das maiores evidências do projeto que prova que outra escolarização é possível.

*Dar a todos os alunos a mesma coisa no mesmo espaço, no mesmo tempo, do mesmo modo é praticar a igualdade de oportunidades.*

Este é um mito antigo que nasceu com a escola moderna e que se confunde com a ideia formal de justiça. Mas, como sabemos, esta é a pior das injustiças pois se pratica em nome de um ideal falsificado. Promover uma maior igualdade de oportunidades é justamente fazer o contrário do que está enunciado nesta proposição. Em vez da *mesmice*, a diversidade. Em vez da receita única e universal, a pluralidade que se adequa às necessidades de cada um.

*É possível ensinar a todos como se todos fossem um só.*

Este é o mito fundador da escola moderna e que está relacionado com o anterior. Foi ele que permitiu o grande avanço civilizacional de escolarização massiva, que possibilitou a invenção do aluno, da turma, da progressão em *fornada*. Mas este sucesso, é também o seu insucesso. Porque serve para escolarizar a maior parte dos alunos. Mas não serve para escolarizar largas minorias que requerem outras soluções mais flexíveis. Soluções que vão ao encontro do *elemento* (Ken Robinson: 2010), à promoção dos talentos que existem em cada pessoa<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> O Elemento tem duas características principais e são necessárias duas condições para se entrar nele. As características são *aptidão e paixão*. As condições são *atitude e oportunidade*. A sequência é mais ou menos esta: *eu tenho; eu adoro; eu quero; onde está?* (Ken Robinson: p.33)

*A retenção e a exclusão são a solução de 1ª linha quando os alunos não atingem os objectivos.*

É esta a prática tradicional. Mas não existem evidências que comprovem a eficácia desta solução e muito menos a sua justeza. Pelos territórios *fénix* encontra-se a evidência empírica do contrário. Quando os alunos têm dificuldades em atingir os objectivos tem de se compreender as razões que as explicam e analisar o modelo didáctico em uso e o seu contexto (Alves: 2010). Provavelmente, aí encontraremos os motivos para essa resistência à aprendizagem. E se encontrarmos as causas, certamente estaremos perto de encontrar as soluções.

*Quanto maior é a heterogeneidade maior é a riqueza e a oportunidade de aprender.*

Esta é uma crença relativamente comum. Mas as realidades observadas problematizam esta *verdade*. Em teoria, admite-se que a diversidade e a heterogeneidade são factores de complementaridade e enriquecimento. Mas há um *limiar de complexidade* (Alves: 2010) que é prudente não ultrapassar. De facto, se no espaço turma há alunos com níveis de desenvolvimento muito díspares, se há posturas e disposições muito heterogéneas é muito difícil que o professor consiga activar dispositivos de diferenciação pedagógica que vão ao encontro dessa diversidade. E o que seria uma oportunidade, transforma-se numa perda e num progressivo atraso desses alunos.

*A unidade turma é a solução natural de agrupar os alunos.*

Como é óbvio, a turma é, como já referimos, uma excelente invenção para escolarizar as massas. Mas é uma construção social, relativamente económica se a compararmos com o ensino individual, e não é algo de inevitável e natural.

Precisamos de comprovar que este mito pode evoluir para outras soluções mais flexíveis: grandes grupos (por ano de ano de escolaridade, por exemplo) pequenos grupos em função do propósito de aprendizagem, mesmo ensino individual/tutorial em algumas circunstâncias. Precisamos que o *sistema* se adapte ao aluno (isto é, à vida). E não que o *aluno* se adapte ao sistema.

*A elevação das aprendizagens passa por motivar os alunos.*

Não é certo que tenhamos de motivar os alunos. O que temos é de mudar o sentido do trabalho escolar. Mudar a implicação do aluno face ao trabalho concreto. Mostrar a relevância pessoal e social do conhecimento que se quer transmitir. Ligar o ensino à vida e aos contextos onde ela se vive. Mudar os métodos, as actividades, as práticas de avaliação<sup>9</sup>.

*Os apoios pedagógicos podem resolver os problemas de aprendizagem com mais do mesmo.*

Este foi o mito que foi perdurando nas últimas duas décadas. Dar mais do mesmo através dos *apoios pedagógicos acrescidos*. Mas, na maior parte das vezes, os problemas resolvem-se não com mais, mas com propostas e abordagens diferentes. Ensinar de modo diferente, com grupos diferentes, com procedimentos didácticos diferentes. Mesmo com avaliações diferentes, congruentes com o que se ensinou.

*A formação contínua dos professores está sentada e é inútil para a transformação das práticas.*

Sobre a formação contínua dos professores criou-se a ideia genérica de que foi um esbanjamento de recursos, e que pouco ou nada contribuiu para a renovação das práticas de ensino, aprendizagem, avaliação. Haverá alguma verdade nesta percepção. Mas o *projecto Fénix* também comprovou que a formação que nasce da realidade docente, que implica os professores na sua própria acção formativa e transformadora pode ser uma mais valia evidente. Os relatos que se encontram neste livro são disto a ilustração.

### **Sentidos da intervenção: a voz dos autores**

Como já se referiu, a ida aos *territórios educativos* teve como propósito central escutar as situações-problema e as situações de sucesso, elucidar modos de agir, fazer transferências de práticas e construir de forma colectiva modos mais eficazes de agir.

<sup>9</sup> A este propósito veja-se o relato da professora Violante Grilo que se encontra em anexo a este texto.

Nesta secção, identificamos algumas passagens discursivas que tiveram lugar em diferentes contextos e que servem para marcar alguns lugares significativos.

*O tempo de “ninho” é um tempo para aprender a voar*

Como se sabe, a base do projecto Fénix é a coexistência de dois ou mais grupos de alunos a realizarem aprendizagens intensivas e específicas. Aos grupos mais pequenos é usual chamar-se *ninhos*. Os ninhos são pequenos grupos de 5/7 alunos que em algumas disciplinas (em regra Português e Matemática) saem da turma no respectivo horário para trabalharem determinadas competências (que dificilmente conseguiriam se se mantivessem na turma base).

Mas a permanência nesta pequena estrutura não pode ser um destino ou fim. Estar no ninho tem de significar aprender (mais rapidamente) o que ainda se não sabe, de modo a poder regressar, mais cedo ou mais tarde, à turma base.

*Chaves do sucesso: mais confiança, mais dedicação, mais exigência.*

Estas foram as invariantes do *roteiro* repetidamente afirmadas por praticamente todos os intervenientes. O sucesso só é pensável na base de mais confiança nas possibilidades de cada ser humano, de mais rigor e exigência de trabalho, de mais tempo em tarefa, *pois o conhecimento não cai do céu*. Nasce do estudo, do método, da persistência, do cultivo da memória, da interiorização das regras, das rotinas que se assumem.

*Mas há alunos que não querem aprender o que a escola e o professor querem ensinar.*

Esta foi uma das mais recorrentes observações. E o problema é grave pois o professor não pode aprender em vez do aluno. O verbo aprender *não suporta o imperativo*. Portanto, para se tentar resolver este problema o professor não se pode limitar a ensinar, tem de procurar compreender as razões do bloqueio e do não querer. Tem de perceber *o mistério da vontade perdida*, tão bem estudado por José António Marina<sup>10</sup> (*somos hijos*

<sup>10</sup> Marina; José Antonio (1997). El misterio de la voluntad perdida. Barcelona: Anagrama.

*del deseo, de la costumbre y de los incentivos. No solo en sentido metafórico sino literal).* E temos de perceber o que pode accionar o desejo, a mudança de postura, a valorização da escola e do conhecimento<sup>11</sup>. Às vezes é fazer ver a possibilidade, outras vezes é desfazer o *desânimo aprendido*, outras é valorizar os pequenos sucessos, outras ainda é mostrar o uso social e pessoal do conhecimento, outras e outras.

Deixe-me dizer-lhe uma coisa que não confiei ainda a ninguém. A minha avó tinha uma teoria muito interessante, dizia que embora todos nasçamos com uma caixa de fósforos no nosso interior, não os podemos acender sozinhos, precisamos, como na experiência, de oxigénio e da ajuda de uma vela. Só que neste caso o oxigénio tem de vir, por exemplo, do hálito da pessoa amada; a vela pode ser qualquer tipo de alimento, música, carícia, palavra ou som que faça disparar o detonador e assim acender um dos fósforos. Por momentos sentir-nos-emos deslumbrados por uma intensa emoção. Dar-se-á no nosso interior um agradável calor que irá desaparecendo pouco a pouco conforme passa o tempo, até vir uma nova explosão que o reavive. Cada pessoa tem de descobrir quais são os seus detonadores para poder viver, pois a combustão que se dá quando um deles se acende é que alimenta a alma de energia. Por outras palavras, esta combustão é o seu alimento. Se uma pessoa não descobre a tempo quais são os seus próprios detonadores, a caixa de fósforos fica húmida e já nunca poderemos acender um único fósforo. Se isso chegar a acontecer a alma foge do nosso corpo, caminha errante pelas trevas mais profundas procurando em vão encontrar alimento sozinha, não sabendo que só o corpo que deixou inerte, cheio de frio, é o único que poderia dar-lho. Como eram certas aquelas palavras! Se havia alguém que soubesse isso era ela. Infelizmente, tinha de reconhecer que os seus fósforos estavam cheios de mofo e humidade. Ninguém podia voltar a acender um só que fosse. O mais lamentável era que ela sabia muito bem quais eram os seus detonadores, mas cada vez que tinha conseguido acender um fósforo haviam-no apagado inexoravelmente. Laura Esquivel (1989) *Como Água Para Chocolate*, Porto: ASA (109-110)

<sup>11</sup> Que bom seria (!) se a missão do professor fosse linear e simples como alguns “especialistas” proclamam: “aos professores compete ensinar; aos alunos aprender. Se não aprendem, o problema é deles”.

*Se não há pais inventam-se.*

Uma frase ouvida num dos territórios, reveladora de que os pais não são um dado apenas genético, mas seres que se podem também construir numa existência mais participada e responsável. *O inventar pais* é uma prática de convocação da responsabilidade, uma convicção de que sem a sua presença, *mesmo simbólica*, a educação é tendencialmente impossível.

*O grande problema é quando os que não querem estão todos juntos na turma.*

Este depoimento traduz um obstáculo de muito difícil superação e ocorre quando por acção deliberada ou casuística a turma é um bloco de *alheamento e desvinculação*. É, evidentemente, um grande problema. *A priori* ele não deveria existir, pois as *turmas de nível* são, muito frequentemente, falsas soluções: estigmatizam os alunos, reduzem as expectativas de todos os intervenientes (alunos, professores e pais), empobrecem as aprendizagens, reduzem as oportunidades de igualdade de oportunidades. Será, pois, desejável, que não estejam todos juntos na mesma turma pois não há pedagogia que resista a este desafio. E se porventura estiverem todos juntos, ter-se-á de organizar um currículo que comece a elevar as expectativas, as exigências, a implicação. Sem isso, dificilmente haverá sucesso.

*O triângulo pedagógico: centrar o currículo e a acção didáctica nas oportunidades de aprender.*

A história da pedagogia pode ser escrita em torno dos vértices e das relações estabelecidas entre os elementos do triângulo pedagógico: conhecimento – professor – aluno. Será sensato abdicarmos de uma série de ilusões do *centro*: a do conhecimento no centro da acção pedagógica; a do professor; a do aluno. Nem o professor nem o aluno devem estar no centro da acção educativa. O que deve estar no centro é a *aprendizagem* dos alunos (em primeiro lugar) e também dos professores. Todas as variáveis da acção educativa devem convergir neste propósito maior: aumentar as oportunidades de conhecer, de aprender.

*Para se ter autoridade tem de se escutar e falar com os alunos.*

A autoridade (isto é, o poder legítimo reconhecido pelos outros) é um conceito gasto que importa redescobrir. Como nos ensina Santos Guerra: “A raiz etimológica latina da palavra autoridade (*auctor, augere*) significa fazer crescer. Nada mais afastado de um exercício da autoridade a busca da disciplina irracional, da submissão externa e da uniformização dos comportamentos.” (Guerra: 2003). Para se conseguir o respeito e a consideração tem de se escutar, falar, compreender as razões, as emoções e os sentimentos dos alunos.

*“Eles próprios incentivam os colegas”.*

Outro ensinamento que importa registar. Nas dinâmicas da escola e da sala de aula as interações são constantes. A sua qualidade e os seus sentidos podem fazer toda a diferença na construção de um *clima de escola* participativo, que valorize os desempenhos de todos, que reconheça e premeie o esforço, a persistência, a ajuda mútua.

*“Já estamos a aplicar no 5.º ano as novas soluções”.*

Esta afirmação significa a assunção *da prática da autonomia*. Já estamos a aplicar o novo desenho organizacional significa que os órgãos da escola decidiram alargar a novos públicos soluções organizacionais e pedagógicas que se vêm mostrando eficazes. Este é o primeiro passo para ser mais autónomo: ver a oportunidade (muitas vezes, *querer ver*). E a educação é, como dizia Rubem Alves, uma acto de ver e rever para agir melhor.

*Fizemos um contrato de bom comportamento... mas eles não cumprem...*

A pedagogia é a ciência e a arte da probabilidade. O contrato é uma boa ideia. Mas uma das partes pode não cumprir. É, então, importante que entre em cena o *princípio das consequências*. Se o aluno não cumpre um contrato que *assinou (mais ou menos) livremente* tem de sofrer as consequências. Não se pode tolerar o sentimento de impunidade face a um incumprimento. A indisciplina é filha dilecta deste sentimento de que nada acontece.

*Fiquei parva com a mudança do comportamento.*

Muitas vezes, os alunos surpreendem-nos, ultrapassam as nossas expectativas. Quando é que isso acontece? Quando apostamos, quando os desafiamos, quando exigimos, quando não toleramos insubordinação, quando mostramos que são capazes, quando não desistimos deles, quando os escutam, quando valorizamos as pequenas conquistas, quando os respeitamos, quando os consideramos na sua *personalidade*...

*Se no meu tempo tivesse havido PIEF eu teria ido para esses percursos e nunca seria hoje o que sou; porque me comportava mal, não via o sentido do que fazia na escola. Mas uma dia uma professora de Português olhou para mim e deu-me a volta e começou a minha paixão pela literatura que me fez querer ser professora de Português...*

Este foi um dos registos de maravilha colhidos numa escola do ALENTEJO. E que nos alerta para a importância do *olhar, do reparar*... Para a importância do compreender o que se passa no interior do outro. Para a importância da *chave* que abre novas portas, para o acto decisivo do *dar a volta*.

*Eles sabem as coisas mas não as têm arrumadas.*

Esta é uma missão essencial da escola: arrumar a informação, transformar a informação em conhecimento. Estruturar os saberes dispersos e desconectados. Dar-lhe densidade e sentido.

*Eles vêem a escola como obrigação, mas devem vê-la como um privilégio.*

Esta é uma mudança essencial. Se a conseguirmos gerar, muitos dos problemas de aprendizagem desaparecem. Ver o privilégio do saber e do conhecimento. As hipóteses de passar de uma vida *escrava* para uma vida mais livre e exigente. O privilégio de compreender, de comunicar, de criar, de ser autor. Pode não ser fácil esta mudança de visão. Mas é um desafio que vale a pena e confere todo um outro valor à escolarização.

*Baixar o nível (e adequar o nível) para elevar a aprendizagem; veja-se o caso da comida da cegonha: se se der no prato ela não consegue comer. Veja-se o caso da raposa e as uvas: se estiverem altas demais, não lhes consegue chegar, logo não prestam...*

Estas imagens também recolhidas pelo sul do país, ilustram bem toda uma pedagogia da atenção e da adequação. Se as soubermos gerar e gerir muitos dos problemas deixam de existir.

### **Elevar a exigência até à ZDP Uma condição fundamental de sucesso**

**É um conceito clássico formulado pelo célebre psicólogo russo Lev Vygotsky:** as experiências e actividades de ensino devem ser organizadas de modo a poder ligar-se o que os alunos já sabem ao que ainda não sabem, mas cujos conceitos, conteúdos ou competências se situem na *zona de desenvolvimento próximo de cada aluno (ZDP)*. Por outras palavras: as actividades a propor (a organizar, a diferenciar, a exigir...) devem relacionar com os conhecimentos prévios dos alunos, devem ser realizáveis mediante o esforço e a determinação adequados, devem gerar mais conhecimento, elevar o auto-conceito e as dinâmicas de aprendizagem.

*Usando a metáfora da fagulha do salto em altura: se a fagulha estiver demasiado elevada para as capacidades cognitivas que o aluno já possui, o mais certo é que ele nem sequer inicie a corrida para superar o obstáculo; se fagulha estiver demasiado baixa, a actividade não convoca o sujeito para a acção.*

*A conclusão óbvia: as actividades a realizar em contexto de aula ou tpc não deveriam ter a mesma formatação e exigência, devendo variar em função do potencial de desenvolvimento de cada aluno. Quanto mais se situarem na ZDP de cada um mais aprendizagens serão geradas e consolidadas.*

*Desde princípio organizador podem decorrer algumas orientações para a acção didáctica:*

- i. O desafio situado nas zonas das possibilidades de êxito dos alunos é um poderoso gerador de aprendizagem;
- ii. A criação de experiências e actividades de aprendizagem que possibilitem o sucesso (ainda que diferenciado) dos alunos reforça os processos de implicação na acção de aprender;
- iii. A colocação da exigência no sítio certo (*nem muito alto nem muito baixo*) é comprovadamente um factor relevante;
- iv. A articulação dos conhecimentos e experiências prévias com os conhecimentos a adquirir é um procedimento metodológico recomendável;

- v. A passagem do não saber ao saber faz-se através do suporte e do estímulo do professor ou outro agente que pode assegurar essa função;
- vi. A aprendizagem é um processo de mediação, adequação, rigor, exigência e suporte.
- vii. A aprendizagem é uma arte da possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

Estas reflexões são particularmente importantes no âmbito dos projectos (por exemplo o *Projecto Fénix*) que *querem promover um maior sucesso escolar efectivo. E para haver sucesso escolar efectivo tem de haver mais aprendizagem para todos os alunos. Isto significa que o caminho não pode passar por baixar expectativas, limitar o auto-conceito, diminuir as exigências porque os coitados dos alunos não têm capacidades para... Nada de mais errado. Para que os alunos recuperem os atrasos (cognitivos ou outros..) têm de se definir objectivos SMART, isto é, específicos, mensuráveis, alcançáveis, realistas e temporizáveis. Que os alunos compreendam e interiorizem. Que alunos vejam que estão ao seu alcance mediante recursos e suportes adequados. O modelo didáctico em acção, a relação pedagógica, a multiplicidade de recursos, a diferenciação, a exigência consentida, a acção colaborativa e reflexiva são as pedras angulares de um êxito que não podemos deixar de ambicionar.*

*Learning by doing. Aprender a nadar, nadando. A escrever, escrevendo...*

Estes enunciados sublinham a importância do fazer. A importância do *falar pouco* para activar oportunidades de experimentar, de pesquisar, de participar de forma activa no aprender. Precisamos de uma escola do fazer, do pensar, do escrever, do dizer, do falar, do intervir, do criar, do criticar. Verbos essenciais para outra escola.

Ensinar muito Falando pouco!

Podia ser um princípio pedagógico fundamental: quanto menos falamos mais temos possibilidades de muito ensinar.

De facto, o falar está do lado da transmissão, do ensino expositivo, do ensinar o mesmo a todos no mesmo espaço e tempo. É, muitas vezes, o caso *do linguista que ensinou o seu cão a falar. E o drama é que, não obstante ele ter ensinado tudo*

*muito bem, o cão não aprendeu.* Isto é: o problema não foi dele que ensinou. Foi do cão que não aprendeu.

Ensinar muito com o que somos. Com os valores que emergem dos nossos juízos e das nossas práticas. Com as regras explícitas e implícitas que praticamos. Com o nosso exemplo e a nossa *disposição*.

Ensinar muito colocando os alunos em situação de pesquisa, de reflexão e de produção. Trabalhando individualmente, em pares ou em equipa. Produzindo os mais diversos artefactos, desenvolvendo as competências de procura, de aplicação, de avaliação, de síntese, de apresentação e discussão pública.

Na maior parte das vezes, não é ouvindo que se aprende. É experimentando, ensaiando, fazendo, errando e percebendo porquê. E então o professor é aquele que fala para orientar para acção, é o que escuta, é o que observa, o que ajuda ...

Será, certamente, por aqui se situará uma *pedagogia do silêncio*, proclamada pelo Prof. António Nóvoa no *Seminário Fénix* de Lisboa, em Fevereiro de 2011.

Aprender a falar pouco. Aprender até a estar calado! Eis toda uma filosofia de ensino! Eis um bom programa para um círculo de estudo! Para a acção.

## Uma nota final

As escolas e os professores precisam de alento, de confiança, de estímulo. Precisam de sentir que podem ser co-autores de uma mudança significativa no modo de ensinar e de fazer aprender os alunos.

A acção que diariamente realizam é um bem de primeira necessidade. Porque elevam as possibilidades de realização pessoal e social. Porque promovem a inclusão social. Porque tornam um pouco mais possível os ideais de justiça, de igualdade, de equidade, de humanidade. Porque transmitem e cultivam tesouros de incalculável valor. Porque são um antídoto da emergência da *barbárie e da guerra civil*.

Estas acções podem ser potenciadas se lhes for reconhecida a maioridade cívica, profissional e organizacional. Se poderem gerir mais livremente os recursos que são colocados à sua disposição e prestar as respectivas contas.

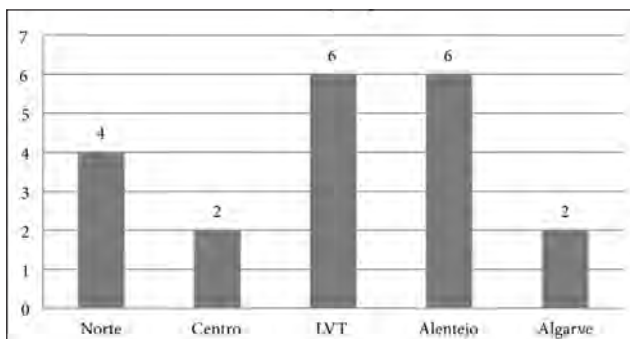
E se se prosseguir e aperfeiçoar uma parceria estratégia que tem aliado as escolas, uma escola base e as universidades. Este é, a meu ver, um triângulo virtuoso que deve merecer sustentação e desenvolvimento.

Por tudo o que neste livro se enuncia, as escolas e os professores precisam e merecem o reconhecimento político e social. E podem estar satisfeitos pelos sinais e pelas evidências de construção *de dias mais claros* para a educação portuguesa.

## ANEXO 1 – DADOS DE REALIZAÇÃO

### Dados das acções realizadas no terreno<sup>12</sup>

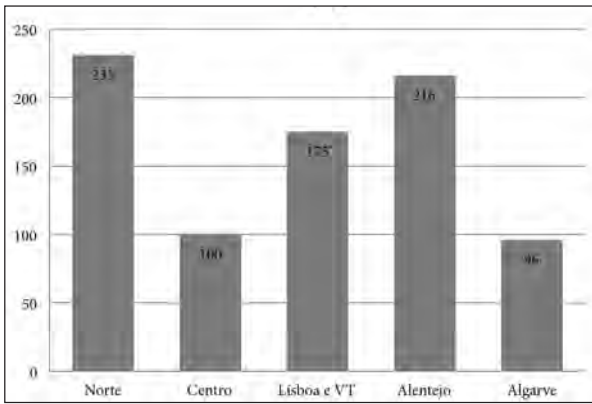
GRÁFICO 1 – Número de acções por DRE



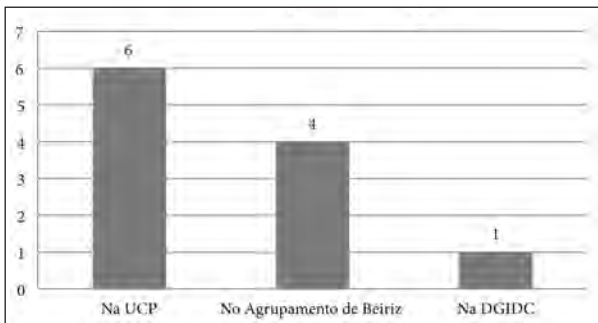
Fonte: Diário de bordo

A distribuição das acções por DRE corresponde *latu senso* ao número de escolas por DRE.

<sup>12</sup> Como se referiu, estas acções foram sempre realizadas em cooperação com a equipa AMA-Fénix de Beiriz.

**GRÁFICO 2** – Número de professores participantes<sup>13</sup>

Fonte: Diário de bordo

**GRÁFICO 3** – Número de ações de articulação entre a UCP, o Agrupamento de Beiriz e a DGIDC

Fonte: Diário de bordo

Estas ações tiveram como objectivo central planear as ações, fazer pontos de situação e avaliação da execução, reprogramar actividades.

<sup>13</sup> Não estão incluídos os cerca de 400 professores que participaram no seminário nacional promovido pelo agrupamento de Beiriz, no mês de Fevereiro, em Lisboa.

## ANEXO 2

### **Uma Pedagogia do Desassossego**

#### ***Ou quando os alunos (e os professores) se querem superar...***

Violante Grilo

(Escola EB 2,3 António Bento Franco, Ericeira)

Escrevia eu, num texto, há tempos, sobre a autonomia dos nossos alunos e o desafio que é para nós, professores, passar-lhes parte da responsabilidade de levá-los a “bom porto”:

“E ser autónomo é ser feliz. E a “felicidade exige valentia”.  
Basta-lhes entender que têm as ferramentas.  
A nós compete-nos mostrar-lhas.  
Será utopia?”....

Acabava assim o meu texto. Lembro-me, como se fosse hoje, do sentimento vivido depois de ter terminado o texto.... Que grande responsabilidade, pensava eu, que enorme desafio.... E se não dá certo? Inseguranças próprias de quem é humano e quer crescer todos os dias, tacteando terreno, experimentando, correndo riscos, aprendendo, enfim....Nele, tinha o fermento para o que iria acontecer tempos depois...

#### *A IDEIA*

Sendo professora de Língua Portuguesa de, entre outras, uma turma inserida no projecto *Fénix*, na Escola 2,3 António Bento Franco, da Ericeira, compreendi sempre que teria perante mim alunos que veriam a disciplina que ministro com algum ceticismo. Trata-se de uma turma de oitavo ano que, aparentemente, pouco tem de verdadeiramente auspicioso: alunos com enormes dificuldades, de perfil muito heterogéneo, cuja motivação era deixada todos os dias em casa, junto dos lençóis quentinhos.... Pois é. A cada dia que passava aqueles garotos tinham uma batalha a vencer... a escola era o seu adversário. Julgavam eles....

Na verdade, os resultados do primeiro período não foram desastrosos... estavam, digamos, na média... alguns alunos foram para os *ninhos*,

outros saíram deles...mas eu queria mais. E eles também. Não sabiam era verbalizar...

Decidi então colocar em prática aquilo que tinha escrito em tempos: se eu acreditava naquele projeto, então de que estava eu à espera para o concretizar?...

### *O PROJETO*

No final do primeiro período, falei com os meus alunos.... Pedi-lhes trabalho nas férias. Apenas leituras. Que iriam ser avaliados no primeiro dia de aulas, quando tivessem português. Contrafeitos e céticos, foram de férias de Natal.

No regresso das férias, já no segundo período, acredito que eles tivessem pensado “Talvez ela se esqueça da ficha de verificação de leitura....”

Azar....

Não me esqueci.

Depois de a terem realizado e, pelos vistos, apenas 2 ou 3 alunos não leram os contos (a motivação era também a avaliação da ficha, que contava de forma concreta para a nota....), tive uma conversa de igual para igual com eles: todas as semanas planificávamos as matérias juntos, eu e eles... todos os dias havia exposição e exercitação de matérias, eu e eles... todas as semanas havia alguém da turma que iria apresentar um trabalho à turma, sempre com a minha ajuda e supervisão... e os “monstros” que eram os testes sumativos deixavam de sê-lo, pois nunca teriam o peso de um teste tradicional.... Todos os alunos executariam, intercalados entre dinâmica de grupo e individualmente, cerca de 10 provas (fichas de interpretação textual, literária e não literária, criação de B.D. com base num conto lido, testes de CEL, provas sumativas que englobavam matéria dada, apresentações orais, leitura recreativa com ficha de leitura, escrita criativa,...) que, no seu conjunto valeriam os tão desejados 100 %. Essas provas iriam ser distribuídas equitativamente, orientadas e planificadas para serem executadas ao longo de todo o período intermédio do ano lectivo.

Todos sabiam o que os esperava, quanto valiam as provas; todos sabiam que deviam dar o seu melhor para atingir o máximo de pontos percentuais de cada prova (eu sabia... a ambição é um “bichinho roedor” que funcionou na perfeição) e, também, todos iriam “somar” os pontos

alcançados em cada prova (os alunos só teriam que os somar para compreender o seu estado à disciplina e agirem, perceberem o que podiam fazer para alterar o rumo).

Melhor do que ninguém, eles sabiam e o que poderiam fazer para atingir o resultado esperado... eu não tinha que lhes dizer: “-Atenção, estás a piorar...”. Eles sabiam. E, curioso, preocupavam-se a cada semana que passava. Tinham a noção exata de quando, quem apresentava que matéria e quando seria a vez de cada um. E, mais curioso ainda, eram exigentes no cumprimento dos prazos.... No seu e no dos outros (e claro, no meu, se tivesse que por algum motivo, alterar alguma aula). Porque, afinal, a irresponsabilidade de não apresentar os trabalhos ou realizar as provas a tempo também era tida em conta. E eles sabiam que alguns pontos percentuais seriam descontados...

Nesta dinâmica de aula, todos trabalhavam para o mesmo, cada um com objectivos individuais mas sempre numa perspectiva conjunta.

A avaliação intercalar, neste segundo período foi, na verdade, feita pelos meus alunos. Cada um percebeu como estava à disciplina e os pontos percentuais acumulados até ao momento desta avaliação falaram por si. Desta forma, com o conhecimento da diretora desta turma *Fénix*, os Encarregados de Educação não viram alguns parâmetros importantes da minha disciplina preenchidos, pelo simples facto de cada aluno ter em seu poder a informação. E, com muita satisfação minha, não houve absolutamente nenhuma reclamação por parte daqueles.

A planificação inicial foi, como seria natural, a minha. Deixei duas semanas no final do segundo período para eventuais situações de “falhas” (alunos que não pudessem ter comparecido às aulas por motivos diversos....) e, dessa forma, poder ter tempo para arranjar soluções para questões pendentes, se as houvesse.

De salientar que a avaliação da assiduidade, pontualidade, comportamento, cooperação, e afins ficou para a última semana. Os meus alunos sabiam que esses pontos seriam sempre uma mais-valia no seu rendimento global... mas quantos mais pontos conseguissem nesse domínio, e somando aos que já tinham conseguido, mais perto ficariam (ou atingiriam, mesmo) um nível de classificação superior.

## O RESULTADO

Devo dizer que apliquei esta metodologia a todas as minhas turmas, que são profundamente distintas entre si. Pretendia, na verdade, entender até que ponto este era um processo que valorizava as características de todos os meus alunos. Não os prejudicou em absolutamente nada, devo dizer.

Melhor... Nivelou mais os meus alunos. Cheguei à conclusão que os percecionei no seu todo, *como alunos globais*. Vi o seu melhor e o seu menos bom... e percebi que os bons alunos continuam a sê-lo, embora tenham baixado de rendimento aqui e acolá (são alunos que, pelas suas características intrínsecas, têm boas capacidades de memorização e de compreensão e que têm um bom desempenho nos testes sumativos pontuais, mas que podem ter um desempenho menos bom noutros aspectos, que serão certamente aqueles que irão valorizar os alunos mais fracos).

Quanto à minha turma *Fénix*, entraram dois alunos umas semanas depois do início do segundo período e, numa organização conjunta, planificámos as actividades deles. Percebi com nitidez que eles queriam muito superar as dificuldades que sentiam... mais: queriam superar-se. E, na verdade, conseguiram.

Mantenho os mesmos alunos na turma, *chegaram* dois, vão entrar outros tantos... e nenhum teve nível negativo. O rigor esteve em cima da mesa. Eles souberam disso, fizeram parte do processo, foram participativos e... conseguiram.

O mérito é deles. E, obviamente, dos professores dos *ninhos* que os acompanharam até este ponto e que lhes possibilitaram a entrada na turma. Quanto a mim? Percebo que os descobri. Não sei o que vai suceder comigo ou com eles daqui em diante. Mas será certamente positivo. Esta é, sem dúvida alguma, a melhor opção para os alunos *Fénix*.

Na minha opinião...

## REFLEXÃO

Num momento de viragem na Educação, no sistema educacional e nas regras e/ou premissas pelas quais somos todos nós regulados, urge entender *aquilo* que temos no terreno... A massa humana com que traba-

lhamos, que somos todos nós mas fundamentalmente os nossos futuros homens e mulheres.

Ninguém é igual a ninguém. O ensino diferenciado, sempre que possível, tornará os nossos alunos mais autónomos, as nossas escolas e a sua população mais felizes, o futuro mais promissor. Não é necessário falar sobre isso, é do senso comum... e no que respeita os nossos alunos, também eles não são iguais a nenhuns outros... Percebi interiormente e depois de dar voz a um projeto novo, que é o que é e vale o que vale, que temos, devemos valorizar os nossos futuros homens e mulheres... continuar a dar-lhes as ferramentas até eles conseguirem singrar e tornar a sua vida e a dos seus semelhantes num crescendo de autonomia, versatilidade e auto conceito.

Percebi que para mim, para nós, professores, não é utopia...

Será utopia para aqueles que nos poderão legalmente ajudar a tornar os *nossos* projetos exequíveis?

15 de Abril de 2011

(texto inicialmente publicado em

<http://terrear.blogspot.com/2011/04/uma-pedagogia-do-desassossego-ou-quando.html>)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, José Matias (2010). O Projecto Fénix e as Condições de Sucesso. *Projecto Fénix – Mais sucesso para todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: UCP.
- Esquivel, Laura (1989). *Como Água Para Chocolate*, Porto: ASA.
- Formosinho, João (1988). Organizar a Escola para o Sucesso Educativo. *Medidas que promovem o Sucesso Educativo*. Lisboa: CRSE/ME.
- Guerra, Miguel Santos (2002). *Os Desafios da Participação – Desenvolver a democracia da escola*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, Miguel Santos (2003). *No Coração da Escola*. Porto: ASA.
- Marina, José Antonio (1997). *El Misterio de la Voluntad Perdida*. Barcelona: Anagrama.
- Reynolds, Peter (2003). *O Ponto*. Lisboa: Bruuá editora.
- Robinson, Ken & Aronica Lou (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora
- Rosa Montero (2006). *História do Rei Transparente*. Porto: ASA (pp. 409-410).