

digital

MELHORAR A ESCOLA

SUCESSO ESCOLAR, DISCIPLINA,
MOTIVAÇÃO, DIREÇÃO DE ESCOLAS
E POLÍTICAS EDUCATIVAS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]



PORTO



*Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação,
Direção de Escolas e Políticas Educativas*

JOAQUIM MACHADO, JOSÉ MATIAS ALVES [ORG.], ANTÓNIO BOLIVAR, ISABEL
FREIRE, JOÃO AMADO, JOÃO FORMOSINHO, JOAQUIM AZEVEDO, JOAQUIM
MACHADO, JOSÉ MATIAS ALVES, JOSÉ VERDASCA, LURDES VERÍSSIMO, MARIA
DO CÉU ROLDÃO, MIGUEL SANTOS GUERRA.

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Joaquim Machado e Ilídia Cabral

Data da edição · 2014
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-96186-4-0
Depósito legal · 356140/13

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes</i> José Verdasca	· 15 ·
<i>Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores</i> Joaquim Azevedo	· 40 ·
<i>Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola</i> João Amado e Isabel Freire	· 57 ·
<i>Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda</i> Lurdes Veríssimo	· 75 ·
<i>As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores</i> João Formosinho e Joaquim Machado	· 95 ·
<i>Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação</i> António Bolivar	· 111 ·
<i>Las feromonas de la manzana</i> Miguel Santos Guerra	· 128 ·
<i>Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados</i> Maria do Céu Roldão	· 136 ·
<i>A rede escolar e a administração das escolas: novos e velhos desafios</i> Joaquim Machado	· 147 ·
<i>Exames: mitos e realidades</i> José Matias Alves	· 162 ·

Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores

Joaquim Azevedo¹

Neste texto², procuro realçar o papel das escolas e dos professores na promoção do sucesso escolar de todos e de cada um dos estudantes. Alcançado o grande desafio sociopolítico de levar todos os portugueses à escola, até aos 16 anos, não pode continuar a haver nas escolas mais percursos-não, pela simples razão de que em educação não há percursos-não (só como deseducação). A criação de percursos educativos de qualidade para cada um e para todos constitui o grande desafio da escola portuguesa neste início do século XXI. Um desafio que é, na realidade, um mandato social. As instituições educativas escolares e, em particular os professores, desempenham o papel crucial para podermos vir a cumprir este mandato, atribuindo particular atenção aos alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem, evitando assim que as escolas entrem numa “espiral negativa” de insucesso. Em termos finais, abordo alguns passos que poderiam ser dados para que este papel central seja efetivamente dado e bem dado.

1 Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto.

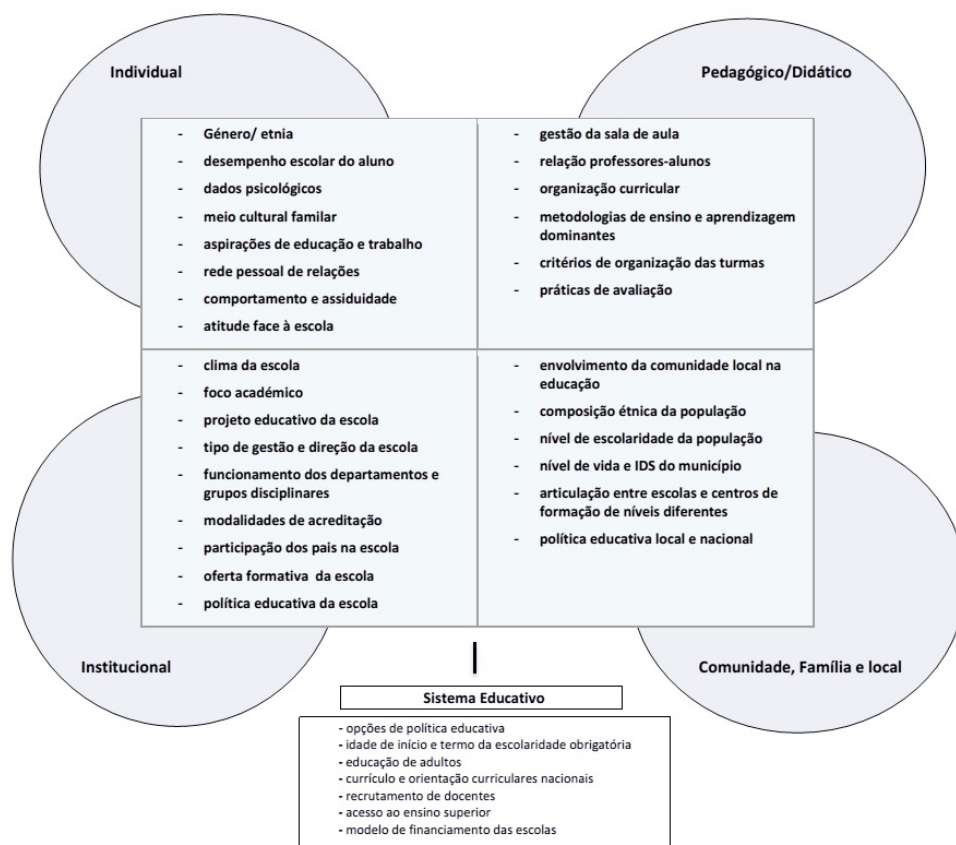
2 Neste texto sintetizam-se os elementos expressos na comunicação oral realizada no Seminário sobre a Promoção do Sucesso escolar, promovido pela Universidade Católica, no Porto, a 25 de Janeiro 2011, recorrendo a alguns textos do autor, escritos sobre o mesmo tema, em 2011 e 2012.

Os múltiplos caminhos do sucesso escolar

O sucesso escolar dos alunos é uma das variáveis sócio-educacionais sobre as quais mais se tem escrito e comunicado no campo da educação. Ela reúne uma grande complexidade social e política porque diz respeito a elementos que se prendem seja com as políticas sociais de um dado país e mais especificamente com as políticas relativas ao sistema educativo, seja com o quadro sociocultural das famílias com filhos numa dada escola, com o quadro institucional dessa escola, a direção, os professores e os alunos, os currículos, os recursos, o clima e as opções pedagógicas e ainda com as disposições, atitudes e comportamentos dos alunos em geral e de cada aluno (Lamb, S. et al. 2011).

Apresento o quadro 1 em que procuro sintetizar um conjunto restrito desses elementos, em torno de uma dada escola: as opções de política educativa, o quadro sociocultural envolvente, o quadro institucional escolar geral, as opções de pedagogia e didática em execução e os elementos individuais, respeitantes a cada aluno.

QUADRO 1 – Dimensões do (in)sucesso escolar de uma dada escola



Na verdade, existe uma multiplicidade de “sucessos escolares” e poucas vezes eles são devidamente explicitados, desocultando os sentidos que subjazem aos variados enunciados. Ganham particular acuidade, entre nós, os seguintes focos: (i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo – e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos.

Os dois primeiros focos dão conta de uma lógica cada vez mais presente: a obsessão avaliativa e a tônica administrativa. A eles subjaz a crença de que são os exames nacionais que garantem a qualidade das aprendizagens. De tal modo assim é que muito raramente a retórica que lhes subjaz aborda questões como as condições de ensino e aprendizagem, a diversidade cultural ou a pedagogia, tendendo até para a diabolização das vertentes pedagógicas da educação escolar (vide p. ex. Valente, G., 2012. *Os anos devastadores do eduquês*). A ênfase dada a este vetor, não é uma ação neutra. Devemos, por isso, questionar a realidade: enquanto os *media* hipervalorizam os quadros e gráficos, as estatísticas com os ditos resultados escolares, os alunos ficam mais motivados para aprender e os professores acabam mais motivados para melhor ensinar? Os alunos conhecem melhor os objetivos de aprendizagem e implicam-se melhor em alcançá-los? Os professores comprometem-se a ensinar melhor, superando as lacunas de aprendizagem evidenciadas? Os alunos da escola Y tornam-se mais comprometidos e persistentes na aprendizagem? Estamos a favorecer objetivos de *performance* exibicionista ou objetivos de domínio do saber (Cormier, 2011)? A verdade é que, quando enfatizamos o papel dos exames e dos objetivos de *performance*, também damos sinais muito concretos acerca dos esforços a eleger e a empreender (Azevedo, 2010).

Os outros dois enfatizam algo que tenho repetido insistentemente e que diz que, em educação, os processos são os resultados; sublinham ainda a importância do quadro relacional e organizacional capaz de proporcionar o sucesso escolar a cada aluno. Enquanto que para os primeiros o sucesso corresponde a uma “política” que se engalana com quadros e gráficos, os segundos alegram-se mais com a ação quotidiana e humilde que pode fazer com que todos aprendam, ainda que em ambientes pedagógicos diferenciados.

Criei, em 1992, os exames nacionais do 12º ano, no termo da escolaridade básica e secundária, após 18 anos de ausência de quaisquer exames. Conhecia e reconheço os riscos incorridos, mas a

opção pareceu-me inadiável, em termos de credibilização social das aprendizagens escolares e de maior equidade inter-escolas nas classificações finais, mas nunca deixei de me bater pela qualidade dos processos e percursos educativos dos alunos, de cada um e de todos os alunos.

Serve isto para dizer que as sociedades de hoje se *preocupam* muito com o sucesso escolar dos alunos (em grandes números e percentagens) e se *ocupam* pouco com o real sucesso escolar de cada aluno. Vivemos numa sociedade-espetáculo, em que a comunicação é mediada e dominada pelos *media*, pelas notícias-choque, na qual é fácil manipular números e evidenciar sucessos e dificuldades, mais do que conhecer e compreender esses sucessos e essas dificuldades, condição essencial para os celebrar ou enfrentar. Aliás, além da mediatização dos ditos resultados estatísticos, pouco ou nada se faz na sequência, seja para sustentar os sucessos seja para ultrapassar as dificuldades tão brilhantemente evidenciadas. Ora, isto mesmo revela a verdadeira face da performance que se busca.

Em vez de fugirmos para a frente, diante das múltiplas dificuldades de conciliação de uma escola de massas com aprendizagens de qualidade para cada um e para todos, insistindo freneticamente em mais exames e mais produção estatística, seria mais oportuno continuar a enfrentar, em cada escola concreta, os problemas concretos que representa esse desafio maior de desencadear as condições precisas que criam percursos educativos de qualidade para cada criança, jovem ou adulto.

Qual é o melhor preditor do (in)sucesso escolar dos alunos?

Entre a muitíssima literatura existente sobre este tema, retenho aqui apenas alguns dados recentes e relacionados com a investigação produzida na nossa Faculdade. O nível socioeconómico das famílias, em particular o nível sociocultural da mãe, é a variável de contexto que mais marca o percurso escolar dos alunos (Marchesiet al., 2003; Murillo e Román, 2011), refletindo-se em percursos escolares mais ou menos regulares. Os alunos oriundos de universos socioculturais mais desfavorecidos são os que mais reprovam e que mais tempo demoram a concluir os vários níveis de ensino (CNE, 2011; Público, 2012; Romão, 2012) e este percurso escolar irregular vai tornar-se ele mesmo uma “espiral negativa” ao longo de todo o percurso escolar.

Se analisarmos a bateria de provas aplicadas pelo Programa Aves, da Fundação Manuel Leão (Azevedo, 2012), verificamos que o melhor preditor do sucesso dos alunos nas provas académicas (a várias disciplinas) é constituído pelos resultados nas provas relativas às capacidades de raciocínio (incluídas na Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial – BPRD, de Leandro Almeida), o que

imediatamente nos remete quer para o ambiente estimulador familiar, quer para o clima da escola onde se estuda (Romão, 2012).

Esta última variável, chamada “efeito escola” (muito estudado desde Coleman, p. ex. Soares, 2004; Torrecilla, 2005; Reynolds, 2007; Bolivar, 2012), é igualmente crucial, mormente no caso da promoção do sucesso junto de alunos oriundos de meios socioculturais mais desfavorecidos. De facto, como lembra Heyneman (1986) as escolas tanto podem fragilizar os alunos mais desfavorecidos como, pelo contrário, podem promover o seu maior sucesso.

Quando comparadas escolas e os níveis de aprendizagem e de conclusão de estudos dos alunos, verifica-se que, para alunos mais desfavorecidos, a escola que frequentam – residência/escola – tem um fator de impacto relevante na conclusão de estudos e no rendimento escolar em geral. O mesmo autor sublinha que a qualidade da escola e dos seus professores é o fator mais decisivo para a aprendizagem e não é menor do que a influência da família (Heyneman, 1986, p. 8). Crahay (2000) vai um pouco mais longe e afirma mesmo que não só a escola pode favorecer o sucesso escolar dos alunos como pode igualmente engendrar ou aprofundar o seu insucesso. Para ele, a responsabilidade da escola na produção de fracassos escolares é largamente reconhecida. E salienta o caso da unificação curricular como uma potencial mistificação, na medida em que pode constituir, ao oferecer o mesmo currículo a todos, com “tratamento escolar” idêntico para todos, um modo de legitimar as desiguais capacidades e competências construídas anteriormente no meio familiar e social de origem.

Por isso se tornou tão relevante, ao longo dos anos, perceber quais são as políticas pedagógicas e as práticas escolares que se revelam mais “eficazes” para promover melhores aprendizagens junto de alunos com maiores dificuldades. Wang, Heartel e Walberg (1994) realizaram uma meta-análise de cinquenta anos de investigação em educação, publicada em “What helps students learn?”. Analisaram 179 artigos e capítulos de livros, compilaram 91 sínteses de investigação e inquiriram 61 investigadores em educação, tendo construído uma base de dados com 11.000 resultados estatísticos. Esta meta-análise levou-os a identificar 28 fatores que influenciam a aprendizagem e, em seguida, classificaram-nos por ordem de prioridade. Esta meta-análise identifica o professor como sendo o fator que tem mais influência na aprendizagem dos alunos (o professor é o elemento-chave dos três primeiros fatores) e este vem à frente do fator família:

1.	Gestão da turma/ sala de aula	64,8
2.	Processos metacognitivos	63,0
3.	Processos cognitivos	61,3
4.	Meio social e apoio dos pais	58,4

5.	Interações sociais entre os alunos e o professor	56,7
6.	Atributos sociais e comportamento	55.2
7.	Motivações e atributos afetivos	54.8
8.	Os outros alunos	53.9
9.	Número de horas de ensino	53.7
10.	Cultura da escola	53.3
11.	Cultura da aula/ turma	52.3
12.	Clima da aula/ turma	52.3
13.	Modo de ensinar na sala de aula	52.1
...		
26.	Política educativa do Estado	

Como salientam estes autores, é o professor que mais ajuda (ou não) o aluno a aprender, podendo e devendo-se falar, por isso, em “efeito professor”, além do efeito escola e neste enquadrado.

A relevância do papel dos professores

Aliás, na sequência deste e de outros trabalhos semelhantes, vários pesquisadores foram perceber melhor este efeito professor ou, como também é designado, o “valor acrescentado” do professor. Sandres (1996 e 1998), procurou estudar esta realidade no Estado de Tennessee, nos EUA, comparando os professores com fraco desempenho e os professores com elevado desempenho e os progressos escalonados dos alunos: o efeito professor sobre o rendimento dos alunos é não só significativo como é aditivo e cumulativo.

Estes estudos revelam que a origem étnica, o nível socioeconómico, o rácio professor-aluno e a heterogeneidade da sala de aula constituem os preditores-chave da possibilidade de melhoria do rendimento escolar dos alunos; a eficácia do professor representa sobretudo o fator determinante dos reais progressos escolares realizados pelos alunos (de tal modo o efeito professor é relevante que Sandres vai mesmo ao ponto de afirmar que é muito duvidoso que um professor muito eficaz seja capaz de contrabalançar o impacto negativo causado por um mau professor no desempenho dos alunos).

No Estado do Texas, mediante este tipo de resultados, foi realizado um projeto (El Paso Collaborative) de aperfeiçoamento profissional de professores, em cooperação com a Universidade do Texas. O projeto visava aumentar o sucesso escolar do maior número de alunos possível, desde a primária ao secundário. Durante cinco anos, os professores de três “distritos escolares” participaram em várias formações visando melhorar a qualidade do seu ensino. Em 1997/98, depois de seis anos de experimentação, 89% dos alunos do 3º ao 8º ano e do 10º ano tiveram sucesso nos exames do Estado do Texas, contra apenas 44% em 1992/1993 (Haycock, 1998). É evidente que aqui pode haver lugar a efeitos complementares e concomitantes, de tipo administrativo e de “bola de neve”, mas é enfatizado o efeito do aperfeiçoamento profissional dos professores centrado sobre a aprendizagem, ou seja, sobre a “gestão da sala de aula” e a “gestão do ensino” (p. 66).

Parece resultar claro destas pesquisas que as práticas dos professores possuem um importante poder de influência sobre o sucesso escolar dos alunos, sobretudo dos alunos provenientes de meios socioeconómicos mais débeis. Mas aqui chegados podemos e devemos continuar a questionar, por exemplo, quais são estas práticas pedagógicas mais “eficazes”, considerando que se melhorarmos as práticas pedagógicas podemos melhorar o rendimento escolar dos alunos? Muitos investigadores já percorreram este caminho e já nos brindaram com resultados que podem também ser aqui comunicados. Dividindo os saberes e competências em três grandes dimensões, o dos saberes académicos de base (*basic skills*), como o ler, escrever e calcular, o das competências intelectuais (*cognitive skills*), como a capacidade de resolução de problemas, e o das competências afetivas (*affective skills*), como a autoestima e a imagem de si, vários estudos concluem que o investimento nos modelos pedagógicos de ensino “centrado sobre o aluno” (dimensões cognitivas e afetivas) conduzem a piores resultados do que os modelos de ensino “centrados sobre o ensino”, o que designam por “*direct instruction*” (Herman et al, 1999; Gersten et Baker, 2001; Borman et al, 2002 e 2003; Hornet Ramey, 2003). Mais, o ensino centrado sobre a aquisição dos saberes de base representa o único modelo pedagógico com melhores resultados nas dimensões académica, cognitiva e afetiva.

E as perguntas sucedem-se, sem parar: e o que é a “*direct instruction*”? E será possível, num quadro pedagógico de matriz antropológica (Azevedo, 2011), dar absoluta prioridade a centrar o ensino na aquisição dos saberes e competências de base sem promover igualmente nas vertentes intelectuais e comportamentais?

A “instrução direta”, consiste num modelo de ensino “explícito, sistemático e intensivo”, ou seja, em ensinar os alunos a adotar um processo de aprendizagem rigoroso, que eles devem aplicar de modo sistemático na aquisição dos saberes básicos, que não só é adequado para os alunos mais desfavorecidos, como para os alunos “médios” e para os que revelam elevado desempenho

(Rosenshine e Stevens, 1986; Bruphyat Good, 1986; Slavin et al, 1989 ; Adams e Engelmann, 1996). Rosenshine e Stevens (1986) alertam para a necessidade de destrinçar bem a diferença que existe entre este modelo e o dito «ensino tradicional » e para o demonstrarem apontam as três grandes fases e os seis passos deste modelo de ensino. Quanto às três fases, elas são: 1. Modelagem: favorece a compreensão do objetivo da aprendizagem pelos alunos. O professor organiza o que é preciso fazer. Provoca a máxima atenção possível nos alunos! Liga os novos conhecimentos com os anteriores. A informação é apresentada em pequenas unidades, em sequência gradual de questionamento e retroação que são centrais durante o processo; 2. Prática dirigida/ orientada: ajustar e consolidar a compreensão na ação; 3. Prática autónoma ou independente: favorece múltiplas ocasiões de aprendizagem necessárias à autonomização e ao domínio dos conhecimentos de base.

Quanto aos seis passos, que desdobram estas fases, são: 1. Passar em revista os pré-requisitos e colocar os objetivos da aprendizagem do dia; 2. Colocar em relação a matéria do dia com as aprendizagens anteriores; 3. Abordar a nova matéria por pequenas etapas, dar exemplos e demonstrar os conceitos e materiais; 4. Alternar a apresentação e a colocação de questões; 5. Organizar exercícios para verificar a aprendizagem de todos os alunos e receber deles *feedback* (trabalho de grupo e trabalho independente); 6. Exercícios individuais para promover o domínio autónomo por parte do aluno da nova matéria. Dá ocasião aos alunos para demonstrar as novas competências adquiridas (supervisão e correção do professor, avaliação e revisão quotidianas).

Parece claro que a aprendizagem é uma atividade multidimensional que não deixa de lado nada que diga respeito à pessoa de cada aluno, pois a cada um mobiliza na sua inteireza pessoal, para conseguir progredir nas aprendizagens propostas pela escola e pelos professores. Aliás, estes modelos de ensino e de aprendizagem só são realmente eficazes se inscritos numa escola que os enquadra e potencia do ponto de vista institucional, ou seja, escolas com o foco na melhoria dos processos pedagógicos porque focada nos resultados dos alunos, que elegem como prioritária esta melhoria por parte de todo o tipo de alunos (e não apenas dos que aprendem bem), que se debruça sobre eles, que organiza a escola e se ocupa quotidianamente com os progressos dos alunos, de cada um e de todos.

De facto, o pior que pode acontecer às escolas, a braços com tanta desigualdade social e cultural e com tão díspares progressões nas aprendizagens, é entrar numa “espiral negativa”, que parte dos meios desfavorecidos de onde os alunos são oriundos e das dificuldades dos seus ambientes familiares e culturais, passa pelas referidas dificuldades de aprendizagem e acaba em remeter os alunos para vias ou cursos que pouco ou nada exigem deles, sob a capa da “adaptação curricular” ou da vocação “prática” destes alunos (p. ex. quantos Cursos de Educação Formação-CEF e cursos

profissionais constituem os “caixotes do lixo” da escola, ditos “muito apropriados” para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem?).

Como já Zins (2004) tinha demonstrado, o sucesso escolar é uma construção social, centrada sobre a escola, em que interferem predominantemente, para além da central competência científica do professor: (i) ambientes seguros e pacíficos, (ii) relações afetuosas entre alunos e professores, que promovem o desejo de aprender e de estar na escola e o esforço contínuo, (iii) estratégias de ensino envolventes dos alunos que os direcionem mais direta e eficazmente para a aprendizagem, (iv) o trabalho em conjunto dos professores e das famílias e o seu estímulo positivo para as aprendizagens contínuas, gerando assim melhores resultados por parte dos alunos, (v) alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes, pois são alunos que se esforçam mais, (vi) alunos conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução dos seus problemas de estudo, pois terão níveis mais elevados de desempenho.

Precisamos de *cuidar* dos percursos escolares de cada um dos alunos como o *cuidado* máximo que uma escola tem de desenvolver e aplicar. O magno objetivo social e político é o de construir passo a passo, mas com determinação, uma “escola organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo” (Perrenoud, 1998). A “diferenciação pedagógica”, vista a esta luz, só faz sentido enquanto estratégia de otimização das aprendizagens, ou seja, enquanto desenvolvimento da inteligência profissional e da criatividade dos docentes e das equipas de docentes e enquanto capacitação progressiva dos alunos. Isto é, ou temos escolas exigentes, focadas rigorosamente no essencial, verdadeiros locais de trabalho, porque estaleiros de humanidade, ou elas continuarão a ser, por desnorre, incúria, facilitismo ou por mero seguidismo face às normas da administração, sempre em mudança, fábricas de reprodução das desigualdades sociais.

Em educação não pode haver percursos-não

A minha mensagem principal consiste em sublinhar que um dos maiores erros em educação consiste em criar percursos-não. Se existem, é porque já estamos a falhar, já estamos a fugir aos verdadeiros problemas, já desistimos de enfrentar as reais dificuldades. O que será preciso que o sistema escolar português faça, e é isso que ainda não sabe fazer bem, será cuidar de cada um, intervindo à menor dificuldade de aprendizagem, no primeiro e segundo ciclos, ou melhor, na educação da infância.

Escolarizamos todos, essa promessa a minha geração soube cumprir e isto foi e é muito importante e socialmente válido. Mas não soubemos nem sabemos ainda escolarizar cada um, porque a escola da elite, dos 20% culturalmente mais aptos, é ainda a mesma escola que oferecemos generalizadamente aos 100%. O anacronismo social e político é muito claro. Esse é e será o desafio desta geração, o principal programa sociocomunitário e político dos próximos vinte anos. E digo sociocomunitário (e solidário e policêntrico, pois é assim que o defino), porque esta nova promessa que devemos colocar no horizonte é uma conquista que ou é de toda a sociedade portuguesa ou não será.

Enquanto que a escolarização de todos implicou um gigantesco esforço político, de reequipamento, de formação e recrutamento de professores, de persistência nestes objetivos por três décadas, a escolarização de cada uma e de cada um dos portugueses requer um gigantesco esforço dirigido à qualidade dos percursos escolares. O que habitualmente designamos por oferecer um percurso educativo de qualidade para cada português. Ficamos com a nossa cabeça presa na escolarização de todos; precisamos de a colocar agora também na escolarização de cada criança e adolescente. E isso é igualmente muito exigente, muito difícil e implica a atenção de toda a sociedade.

Este investimento social, em cada comunidade local, é exequível, claro e objetivo, abarca geralmente um pequeno número de crianças e adolescentes, pode e deve ser um investimento personalizado, que implica as famílias e todo o "exército" de agentes locais da administração pública e todos os atores sociais privados e cooperativos. É muito mais uma questão de mais foco dos atores sociais do que de mais recursos. No limite, até custará muito menos, porque se será muito mais eficiente no que se faz. Todos os meios serão importantes para fomentar o sucesso de cada um (que será sempre traduzido em múltiplos tipos de sucesso, em milhares de diferentes processos), mas os mais importantes nunca serão os que estigmatizam e encaixotam as crianças e adolescentes em vias e modelos. Programas como o "Turma Mais" (Estremoz) e o "Fénix" (Beiriz - Póvoa de Varzim), alargados a todas as escolas básicas, são bem mais importantes e eficazes. E foram construídos em escolas portuguesas, por professores portugueses, com bons resultados já comprovados.

A escola pública não é a escola dos "portugueses de segunda"

Não há portugueses de segunda, nem a escola pública pode estar ao serviço da sua consagração; só há portugueses de primeira e as escolas públicas têm de estar aptas a todos consagrar. Para tal, tem de tratar diferentemente os diferentes, porque todos são capazes e porque para cada um há

níveis de excelência a desenvolver. A escola pública não é a escola que diz dar muito a todos e que acaba por dar pouco a muitos.

Não me venham com as histórias de que nos impõem turmas assim e assim, de que isto é muito bonito na teoria, mas na prática, de que “se visse o raio de alunos que eu tenho na sala”...porque de bons e imensos alibis está a degradação da escola pública cheia! Conheço muitas escolas públicas que acolhem todos e promovem cada um! São escolas como as outras, no sentido de que estão sujeitas às mesmas normas e aos mesmos ditames da tutela. Não são escolas como as outras, no sentido em que têm outras lideranças, focam a sua missão em prioridades, objetivos e ações na educação de todos e com cada um, fazem um enorme esforço em partilhar estes processos entre todos os atores da escola e da comunidade, mobilizam o trabalho em equipas docentes, pedem ajuda externa para suprir as competências que sabem que não têm, lutam anos a fio por essas prioridades e objetivos, humilde e persistentemente, melhorando em cada ano os seus resultados, enquanto escolas abertas a todos e promotoras de cada um.

São estas escolas, tão pequeninas e esquecidas como a de Beiriz -Póvoa de Varzim e de Estremoz (entre muitas outras), que dão corpo a programas nacionais, aprovados e incentivados pelo MEC, de promoção do sucesso escolar, que estão agora a ajudar a melhorar os processos educativos em muitas outras escolas; são estes, os processos, não mais vias e mais exames, que podem vir a melhorar os resultados escolares. E estes não melhoraram naquelas duas escolas (e em muitas outras) pelo incremento da asfixia pedagógica. Será que isto, tão prático e concreto, não nos ajuda a ver qual é o caminho? Será que o melhor caminho, neste tempo de crise, é a atrofia pedagógica das escolas? Os tempos de crise são (queremos que sejam) os tempos em que é melhor a escola pública e democrática entrar de férias, desistir do essencial?

Já é tempo, neste campo como em outros, de nos deixarmos de discursos épicos sobre a escola pública e de deitarmos (continuarmos a deitar) os pés ao caminho, humildemente e em equipas fortes, aqui e ali, serenamente e sem pressas, cada vez em mais locais e com mais parceiros. Porque uma escola com um lugar nobre para cada um não tem nada de épico, não enche os olhos dos eleitores, não labora subordinada a uma performance exibicionista, dá trabalho, dá muito mas mesmo trabalho,... mas vale bem toda uma vida! E essa é a vida dos professores, que implica social e politicamente sobretudo os professores.

O humilde trabalho da pedagogia é inquietante

É tão interessante o encontro com o conceito de mediocridade de que fala Houssaye (2002), a propósito da pedagogia! Encontramo-nos perante resultados medíocres, face aos quais os pedagogos, alimentados por eles, prosseguem a sua paixão e o seu sofrimento de ensinar e aprender. Esta mediocridade, segundo ele, é o combustível que alimenta o nosso caminho – a experiência – e a nossa pesquisa incessante. A relação muito estreita entre ideias pedagógicas e práticas educativas, entre teoria e prática, o terreno próprio da pedagogia, leva-nos a desconfiar das tentativas hiperespecializadas e performantes de olhar os fenómenos da educação. A pedagogia requer ponderação e humildade na ação. A harmonia que qualquer pedagogo pretende alcançar, que surge num quadro humanista que pensa o desenvolvimento humano de modo global (não como fruto da “inteligência cega” ou da cega especialização), só se pode almejar dentro desta procura aberta e conscientemente medíocre. É verdade que o discurso dos pedagogos é de difícil afirmação num contexto tão marcado pelo positivismo científico e pela “liquidez” da pós-modernidade (de que fala Bauman). O pedagogo resvala muito entre a história, o concreto das pessoas, e o futuro, as possibilidades que elas encerram e revelam. Soëtard(1997 e 2002) diz que *“la pédagogie appelle un savoir. Un savoir qui articule une science du fait humain, une pensée du sens et, en définitive, une intelligence des moyens.”* Ou seja, em educação, os processos são os resultados e estes mostram uma cortina de silêncio acerca dos processos.

Os professores e o seu trabalho nas escolas não podem continuar a ser tão esquecidos no quadro das políticas públicas de educação: Nas últimas duas décadas, tem havido um esquecimento sistemático e preocupante: os professores e a sua qualificação quer inicial quer contínua. Desde que se criaram os Centros de Formação de Associação de Escolas, nunca mais se avançou com determinação e orientação clara, apenas se criaram entraves vários ao desenvolvimento das potencialidades abertas por esta plataforma colaborativa de incremento da formação em serviço.

Os professores portugueses são hoje profissionais perdidos numa imensidão de mares nunca antes navegados, que são as escolas de hoje, os únicos e últimos templos sociais de acolhimento de todos os cidadãos, sem exceção. Por isso, e por muito mais, alguma literatura lhes chama “quase-profissionais”. De facto, os professores são profissionais com graves problemas de identidade profissional, sempre a obedecer desajeitadamente a ordens superiores que os mandam fazer agora de um modo e amanhã do modo contrário, profissionais desgarrados uns dos outros e desenraizados dos seus locais de trabalho, práticos que enfrentam, com práxis isoladas e irrefletidas, problemas de todo o tipo, que entram de chofre, sem bater à porta, pelas salas de aula dentro. Muitos professores

ainda se pensam como profissionais por serem donos exclusivos deste sagrado naco, a sala de aula, a dita “caixa negra” da escola, mas ela já há muito que também deixou de ser deles, ela é dos alunos, que dela se assenhorearam, cada vez mais diferentes e estranhos, cada vez mais indiferentes e adversos, cada vez mais dependentes e titubeantes. Socialmente despojados de quase tudo, desmantelados como classe, os professores de hoje têm-se remetido para um ressentimento resignado, um fechamento revoltado e inconsequente na sala de aula, uma triste antecipação das reformas, a fuga inconformada para casa e para os fóruns virtuais de inglória lamentação pública.

A passagem política do acolhimento de todos ao ensino eficaz de cada um, ou seja, o alcance por todos e por cada um dos conhecimentos e das competências que estão consignados, em múltiplos modos de excelência, é o que a sociedade mais deseja que a escola faça e faça bem. Mas é exatamente aqui que a escola mais falha. Mas, com profissionais assim, como podem as instituições escolares cumprir a sua missão sociocultural? Nenhuma instituição pode funcionar com este perfil de profissionais, muito menos funcionará uma instituição de ensino que se quer de todos e de cada um, neste mar cultural tão tormentoso, como é a sociedade portuguesa de hoje.

Muito pouco se tem feito, no espaço público, para valorizar e dignificar os professores como profissionais autónomos e responsáveis. Sucessivos governos alteram normativos e orientações no sistema de ensino, mas ninguém investe neste vetor crucial, a não ser para destruir e desvalorizar o pouco que subsiste de dignificação de um dos mais duros trabalhos sociais de hoje, como se fez com o processo de avaliação de desempenho.

Nunca foi tão necessário como hoje, na história da educação escolar, em Portugal, fortalecer e recriar a profissionalidade dos professores, como os esteios mais sustentáveis de instituições de ensino que funcionem ao serviço de uma sociedade democrática e justa, que valoriza a educação e a cultura das suas gentes.

Mas como? Mas quando? Mas com quem? Com estes...e estas...e este...? Sim, tem de ser aqui e agora, tem de ser neste tempo e neste lugar, o que requer muita disponibilidade pessoal, muita abertura de horizontes, muita coragem e determinação no rumo que refaça a autonomia e a profissionalidade destes “especialistas de ensino”, como lhes chama Maria do Céu Roldão. E isso passará tanto por refazer a formação inicial dos professores, como por recriar as práticas profissionais em contexto de trabalho. Há todo um demorado trânsito a empreender pelos pedagogos, percorrido pelos seus próprios pés, o caminho consistente e progressivo de uma profissionalidade responsável, autónoma, que só pode ser igualmente colaborativa. Só sendo assim esta profissionalidade será socialmente reconhecida como tal. De nada vale esperar futuras contemporizações dos atores sociais para com pré-reconhecimentos dos professores como

profissionais! Não devemos esperar mais do que o reconhecimento, que é um ato social que resulta de camadas e camadas de informação e conhecimento, forjado por milhares de pequenos “agir” profissionais que revelem essa nova profissionalidade por parte dos professores.

A serpente em que o sistema educativo português está enrolado e asfixiado precisa de ser combatida não só com desejos, mas com ações concretas, ainda que socialmente envolventes e prolongadas no tempo, e com claro vislumbre de eficácia, capazes de gerar algum consenso e sobretudo compromissos sociais duradouros. Investir tempo, pesquisa, diálogo e dinheiro neste fulcro da ação da política educacional, só pode gerar bons frutos, a médio prazo. Basta olhar para os sistemas educativos que melhor desempenho social apresentam e lá está ou esteve quer o inequívoco e intencional investimento político na qualificação profissional inicial e em serviço dos professores, na valorização social do seu bom desempenho, quer a eleição pelos próprios professores da melhoria do seu desempenho profissional como o melhor serviço que se prestam a si próprios e a toda a sociedade que servem publicamente.

A supervisão, se ao serviço do reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar hoje uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino.

Nunca como hoje foi tão necessário um plano de desenvolvimento profissional dos professores para os próximos trinta anos, aprovado na Assembleia da República e que seja levado persistente e decididamente até ao fim, pois só ele pode melhorar sustentadamente a qualidade e a equidade da educação escolar que temos e que tantos tão ansiosamente desejamos. E acredito nisso, porque conheço e acredito nos muitos professores que são hoje os profissionais da esperança.

Podemos e devemos fazer diferente

Há uns tempos, escrevia um texto sobre isto mesmo, no Jornal do Projeto Fénix, que aqui retomo: enquanto os alunos que acedem aos cursos de medicina têm as maiores classificações que existem no sistema português de acesso ao ensino superior, os jovens que acedem aos cursos de formação de professores são os que apresentam as piores médias de acesso ao ensino superior. Não se compreende. Enquanto os médicos, após a sua formação inicial, contam com mais seis anos de acompanhamento por parte de profissionais experientes, os professores são lançados em cima de salas de aula com 30 alunos, oriundos de múltiplos universos culturais, como se estas fossem os

lugares mais tranquilos e simples do mundo, como fadas que são deitadas em cima de nuvens brancas de algodão!

Não, isto não se compreende nem se deve aceitar. Não há nada de inelutável neste quadro confrangedor. Tratamos da formação inicial e do acesso à profissão docente, governos e sindicatos, profissionais e cidadãos em geral, como se estivéssemos perante a formação de uns quaisquer profissionais de carregamento manual de máquinas mais ou menos automáticas. Engano dos enganados! A educação da infância e a educação escolar constituem um dos mais preciosos tesouros de cada sociedade. Trata-se de formar os profissionais que vão transmitir às novas gerações o “thesaurus cultural” que reúne o que de melhor a humanidade conseguiu alcançar até hoje.

Há manifestações da nossa estupidez coletiva que, pela sua repetição ao longo de décadas, nos irão cair dramaticamente em cima da cabeça. Estamos a ver que não se deve fazer assim, mas é assim que fazemos. Um cuidadoso e exigente acesso à formação inicial, uma sólida formação inicial e uma muito acompanhada indução profissional constituem requisitos base para que a sociedade encare os profissionais docentes com outro valor e para que os professores sejam realmente (e não utopicamente) considerados e tratados como um dos mais estruturantes esteios de uma sociedade decente, digna e justa, um verdadeiro hino à vida. Não, o que não se compreende é tamanha inação coletiva.

Referências bibliográficas

Adams, G., e Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.

Azevedo, J. (2010). *Projecto Fénix. Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia. Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (coord) (2012). *Valor Acrescentado das Escolas. Resultados do Programa AVES 2006-2011*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.

Borman, G. et al (2002 e 2003). *Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis. Report nº 59*. Baltimore: Centre for Research on the Education of Students Placed at Risk.

Borman, G., Herves, G. M., Overman, L. T. and Brown, S. (2002) *Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis. Report nº 59*. Baltimore: Centre for Research on the Education of Students Placed at Risk.

Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.

CNE (2011). *O Estado da Educação*. Lisboa: PerspetivasCNE.

Cormier, M. (2011). Au premier plan: les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, Vol XXXIX, Canadá: ACELF: Association Canadienne d'Éducation de Langue Française, 7-25.

Crahay (2000). *L'École peut-elle être juste et efficace?: de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Larcier.

Gauthier, Clermont et al. (2004). *Interventions Pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*. Universidade Laval-Québec-Canadá.

Gersten, R. Fuchs, L.S., Williams, J.P., Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of the research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.

Haycock, K. (1998). *Good Teaching Matters: How well-qualified teachers can close the gap*. Washington: Publication of the Education Trust D.C.

Herman, R., Holmes, S., & Woll, B. (1999). *Assessing BSL Development - Receptive Skills Test*. Coleford, UK.

Heyneman, S. (1986). The Search for School Effects in Developing Countries, 1966-86. Washington, DC: World Bank, Economic Development Institute, Seminar Paper No. 33,

Horn, M. L. V., e Ramey, S. L. (2003). The effects of developmentally appropriate practices on academic outcomes among former Head Start students and classmates, grades 1-3. *American Educational Research Journal*, 40(4), 961-990.

Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D., Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Col. Pratiques & enjeux pédagogiques. Paris : EME Editions Sociales Françaises - ESF Editeur.

Lamb, S. et al (2011). *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Springer Science + Business Media B.V.. Australia.

Lekholm, A. K. & Cliffordson, C. (2008). *Effects of student characteristics on grades in compulsory school*. UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

Marchesi, A. et al (2003). *Qualidade de ensino em tempo de mudança*. Porto Alegre: Artmed.

Murillo, F.J. e Román, M. (2011). *¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de*

los efectos escolares. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 15(3). Madrid, Espanha.

Público (2012). *Ranking. Metade das escolas secundárias públicas ficaram abaixo do esperado*. Público/ Universidade Católica Porto. Suplemento Especial Educação e Ensino. 13 de outubro de 2012.

Reynolds, D. (2007). *Schools Learning From Their Best – The Within School Variation Project*. Nottingham: NCSL.

Romão, P. (2012). *Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9º e 12º anos nos exames nacionais de Português e Matemática e o efeito escola*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Dezembro de 2012 (não publicada).

Rosenshine, B., e Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching, 3rd edition* (pp. 376-391). New York: MacMillan.

Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and equity: making connections*. Reading: CfBT. UK.

Sanders, W. & Horn, S. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *EUA: Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12 (3), pp 247- 256.

Sanders, W. & Rivers, J. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (research progress report). In *University of Tennessee Value-Added Assessment Center*, Knoxville, TN. USA.

Slavin, R., Karweit, N., & Madden, N. (1989). *Effective programs for students at risk*. Boston, MA: Allynand Bacon.

Soares, J. F. (2004). O Efeito da Escola no Desempenho Cognitivo dos seus Alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), 83-104.

Soëtard, M. (1997). La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens. *Revue française de pédagogie*. Volume 120. França : Creative Commons, 99-140.

Torrecilla, F. J. M. (2005). *La investigación sobre Eficacia Escolar*. Barcelona: Octaedro.

Wang, M. C., Heartel, G. D., e Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3).

Wang, M.C., Heartel, G. D., e Walberg, H. (1994). What helps students learn?, *Educational Leadership*, 51(4).

Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York and London: Teachers College Columbia University.