

# *Desafios 28*

*Cadernos de trans\_ formação*

*março de 2020*

**As Micropolíticas em Ação. Ensaio de libertação.**



**José Matias Alves e Ilídia Cabral (Org.)**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

## **Ficha técnica**

**Título:** As Micropolíticas em Ação. Ensaio de libertação.

**Conceção e organização:** José Matias Alves & Ilídia Cabral

**Prefácio:** Ilídia Cabral

### **Autores:**

Adília Cruz

João Paulo Oliveira

José Matias Alves

Letícia Silva

Lídia Santos Sousa

Lucília Moutinho

Manuel Vieira

Renata Machado

Sónia Lopes

**Posfácio:** José Matias Alves

**Local de edição:** Porto

**Edição:** Faculdade de Educação e Psicologia

**Ano e mês:** 2020, março

Textos produzidos no âmbito da Unidade Curricular Área de Aprofundamento de Administração e Organização Escolar, 1º semestre do ano letivo de 2019\_20

**ISSN:** 2183-7406

## Índice

<b>ENQUADRAMENTO</b> .....	4
<b>PARTE I - PREFÁCIO</b> .....	6
Ver os problemas: uma condição <i>sine qua non</i> para os resolver. ....	6
<b>PARTE II – NARRATIVAS DA VIDA NA ESCOLA</b> .....	10
1. Os Outros.....	10
2. Afinal, são apenas vinte dias... ..	12
3. À baixa o que é da baixa, à escola o que é da escola. [ou a hipocrisia e a imoralidade em ação num sistema em que os alunos são prisioneiros] .....	15
4. A micropolítica em ação.....	18
5. O trabalho de casa .....	21
6. A Escola não é [não deveria ser] um faz de conta .....	23
7. Escola para todos.....	29
8. A Urgência de Humanidade em Tempo de Crise .....	32
<b>PARTE III – POSFÁCIO</b> .....	35
Entre os bastidores do Sistema Educativo. Rotas possíveis para a compreensão dos problemas.....	35

## ENQUADRAMENTO



**Ilídia Cabral** (Coordenadora do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação da FEP-UCP)



**José Matias Alves** (Coordenador da Unidade Curricular Área de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar)

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na Área de Aprofundamento de Administração e Organização Escolar, uma das tarefas que os estudantes têm de realizar é a narração de uma situação-problema que tenham vivenciado ou presenciado num contexto educativo. A situação-problema é aqui entendida como um acontecimento que terá criado obstáculos ao cumprimento de algumas das finalidades ou promessas educativas, factos marcados pela iniquidade, injustiça, discriminação, segregação ou indiferença.

O motivo gerador da tarefa foi (e é) a convicção de que a procura, a decifração e a consciência de um problema é o início da compreensão da realidade e o início da sua metamorfose e melhoria. Porque toda a investigação científica, *mesmo nas ciências sociais e da educação*, tem de começar pela identificação e análise de um problema nas suas múltiplas dimensões. Pois, como escrevia Rubem Alves, “quem não é capaz de perceber e formular problemas com clareza, não pode fazer ciência”.

O grande objetivo desta tarefa e de todas as tarefas subsequentes ligadas à fase da compreensão, é o de ajudar os doutorandos a desenvolver competências que lhes permitam VER, verdadeiramente, problemas em contexto educativo. Isto, entendendo que VER, ao contrário de *olhar*, é um caminho e um processo, com diferentes etapas.

Esta publicação parte dessas narrativas e divide-se em três partes. A primeira, consiste num prefácio no qual se discorre brevemente sobre o significado de VER problemas em contexto de investigação e, mais concretamente, em investigação em Educação. A segunda parte é dedicada às oito narrativas produzidas pelos estudantes

do curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa que iniciaram este percurso no ano letivo de 2019/20. Trata-se da primeira fase do processo de VER: ter consciência do problema e deixar-se interpelar por ele, tentando narrá-lo nas suas várias dimensões. Por fim, a terceira parte consiste no posfácio, onde se ensaiam, por entre teorias que procuram iluminar os bastidores do sistema educativo, possíveis rotas para a compreensão destes (e de outros) problemas.

Boa leitura e, acima de tudo, boas reflexões!

## PARTE I - PREFÁCIO

Ver os problemas: uma condição *sine qua non* para os resolver.



Ilídia Cabral

### ***O que significa VER os problemas?***

- *O Rei!* - disse ofegante. – *Nem vos vi. Que fazeis aqui?*

- *O mesmo que vós, cavaleiro: procuro a porta.*

*O cavaleiro olhou de novo à sua volta.*

- *Não vejo nenhuma porta.*

- *Só podemos realmente ver depois de compreendermos – disse o rei. –*

*Quando compreendermos o que está nesta sala, conseguimos avistar a porta  
que dá acesso à sala seguinte.*

(Fisher)

Quem trabalha em contextos educativos depara-se, diariamente, com problemas de vária ordem. Naturalmente, há diferentes formas de reagir perante um problema profissional. Há quem se sirva da sua experiência para o tentar resolver. Há quem vá por *tentativa e erro*. Há quem pergunte ao colega do lado como costuma fazer. Há quem faça de conta que não há problema nenhum. E até há quem não percecione qualquer tipo de problema. Mas há, também, quem tente compreender os verdadeiros contornos do problema para o poder resolver de forma mais eficaz e com base numa tomada de decisão devidamente informada. E é aqui que se começa, realmente, a VER o problema: quando se consegue compreender as diferentes dimensões do mesmo. Mas isto implica que sejamos capazes de abandonar as nossas pseudocertezas e de observarmos determinado fenómeno a partir de outra(s) perspectiva(s) que não aquela(s) à qual / às quais estamos habituados.

Este movimento de descentração não é fácil e obriga, muitas das vezes, a aumentarmos o nosso poder de compreensão heurística dos fenómenos, o que nos faz entrar num processo formal de *investigação científica*. Neste contexto, longe de nos

afastarmos da vida para mergulharmos em teorias, o que fazemos é usar as teorias como lentes para melhor podermos compreender os problemas e agir sobre eles. É *isto* que significa VER os problemas em contexto de investigação científica.

### ***O que significa VER os problemas em Ciências Sociais?***

*As coisas fixas, marcadas pelo carácter e pela lei, são deslocadas por um comportamento caleidoscópico, num mundo em que cada pessoa parece diferente da outra. É isso que torna tão difícil fazer uma ciência rigorosa do mundo humano. O problema não está nem nas teorias, nem nos métodos, mas na própria natureza do objecto.*  
(Rubem Alves, 2003)

Desde o século XVI que os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza foram sendo aplicados ao estudo da sociedade, como se os fenómenos sociais, plenos da complexidade de que se revestem todos os fenómenos humanos que se desenrolam em relação, pudessem ser estudados e compreendidos à luz do método científico de cariz positivista.

A óbvia inadequabilidade do paradigma positivista ao estudo dos fenómenos sociais, pelas inquestionáveis diferenças entre os objetos do mundo social e do mundo natural, levou a que, progressivamente, as Ciências Sociais reivindicassem um estatuto metodológico próprio. Começa então a surgir uma epistemologia qualitativa, que mais não é do que “um esforço na busca de formas diferentes de produção do conhecimento que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interactiva e histórica que representa a subjectividade humana.” (Rey, 2005, p.29). Esta epistemologia coloca a ênfase no interpretacionismo, que conduz à valorização de métodos que permitam aceder à compreensão das perspetivas individuais em contextos e circunstâncias específicos (Ritchie & Lewis, 2003).

Assumindo-se que o comportamento humano não pode ser compreendido sem referência aos seus significados e intenções (Guba & Lincoln, 1998), a investigação em Ciências Sociais e Humanas leva-nos a adotar uma posição relativista face à realidade, que reconheça e valorize a existência de múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mentais social e experiencialmente localizadas, substituindo-se as

noções científicas de explicação, previsão e controlo pelas de compreensão, significado e ação (Usher, 1996, p.19).

A investigação em Ciências Sociais e Humanas justifica, portanto, um estatuto metodológico próprio, assente nas características acima referidas, que não se coaduna com fundamentações científicas meramente correlacionais, pois que o comportamento humano não pode ser compreendido sem referência aos seus significados e intenções.

Estudar cientificamente os fenómenos sociais significa, portanto, rejeitar explicações simplistas, reducionistas e imediatistas da realidade, sabendo que esta é diversa, complexa e multifacetada e exige uma construção de sentidos responsável e rigorosa, assente na triangulação de perspetivas, métodos e fontes.

### ***O que significa VER problemas em Ciências da Educação?***

*Teorias são redes; somente aqueles que as lançam pescarão alguma coisa.*

(Novalis)

VER problemas em Ciências da Educação significa tudo aquilo que foi já explicitado na resposta às duas primeiras questões levantadas neste texto, mas significa também (e obrigatoriamente) conhecer, compreender e mobilizar as teorias educativas, organizacionais, sociais, políticas, entre outras, que nos permitam abranger a multidimensionalidade destes problemas e construir interpretações possíveis, plausíveis e credíveis para os mesmos, com uma sólida base empírica e teórica.

Como afirmam Boavida e Amado (2008, p. 197):

O grande objetivo desta família de ciências que abarcamos na designação geral de ciências da educação é descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos, compreender os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa, quer atendendo a níveis de interação mais amplos, como os de gestão e administração organizacional ou de administração política e económica do sistema educativo.

Às ciências da educação compete, ainda, analisar a evolução, tanto presente como passada, das referidas práticas educativas e formativas, bem como contribuir para a elaboração de um conjunto de saberes e de técnicas que suportem cientificamente as decisões, aos mais diversos níveis, destinadas a melhorar os condicionalismos, os processos e os efeitos daquelas práticas, contrapondo-se às 'receitas' geralmente sem base, do senso comum, e tomando uma atitude crítica contra os obstáculos de qualquer ordem que impeçam aquelas melhorias. Para alcançar estes objetivos, a teoria e a prática constituem o cerne das ciências da educação.



E voltamos, assim, ao título deste texto: *Ver os problemas – uma condição sine qua non para os resolver*. Porque só quer VER os problemas quem por eles se deixa interpelar. E quem por eles se deixa interpelar deseja, certamente, resolvê-los (leia-se, investir na criação de condições que permitam a melhoria das situações identificadas como problemas). E é precisamente para isso que faz sentido fazer Investigação em Educação, na procura de uma simbiose entre teoria e prática que possa ser colocada ao serviço da melhoria dos contextos educativos e, em última instância, ao serviço das Pessoas e da Vida, de uma vida digna e plena de oportunidades de desenvolvimento para todos. Mas para que assim seja, é preciso saber VER. E só consegue VER quem tem a coragem de se questionar, de pôr em causa as suas convicções e as suas práticas. Quem tem sede de saber e a humildade de desaprender para aprender, contra a arrogância da ignorância que obscurece. Quem se sente desconfortável com as rotinas paralisantes que embutem o pensamento e tolhem a ação.

Bem hajam os nossos doutorandos por escolherem o caminho do inconformismo e por darem este primeiro (mas importante) passo de identificar e narrar problemas. Que prossigam este caminho com a inquietação serena de quem sabe que nunca deixará de procurar.

#### **Referências:**

Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The Landscape of Qualitative Research*. (pp. 195-222). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rey, G. F. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: Gonzalez Rey, F. L. (Org). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thompson Learning.

Scott, D. & Usher, R. (1996). *Understanding Educational Research*. Routledge: London and New York.

## PARTE II – NARRATIVAS DA VIDA NA ESCOLA

### 1. Os Outros



**Lídia Santos Sousa**

*“As ordens que levava não cumpri  
E assim contando tudo quanto vi  
Não sei se tudo errei ou descobri.”*

Sophia de Mello Breyner Andresen, *Deriva*  
VIII in *Navegações*. 1983.

Era uma vez um lugar educativo abandonado pela fé e pela vontade a cujos habitantes soía chamar-se docentes, ou, em dias mais claros, professores. Um *locus insolitus* onde uns reinavam e outros reagiam: os primeiros não mostravam sinais de cansaço, e tão pouco se queixavam da impessoalidade das burocracias quotidianamente impostas, enquanto que os segundos deambulavam, visivelmente agastados, pelos labirintos da progressão (?) docente.

Conta-se que, ao longo dos tempos, naquele lugar inexpugnável, várias tentativas haviam sido feitas para compreender o que verdadeiramente diferenciava “Uns” dos “Outros”. De concreto, nada se concluía. Todavia, emergia, como sendo comum a todas as vãs investidas, muito a medo, a menção a uma “Secção”, formada de entre os que mandavam, “Secção” essa que definia, decidia e classificava os “Outros”, além de proceder à (auto)classificação.

Tratava-se de operações simples e despretensiosas, leia-se, infundadas: sem critérios; sem recurso a Portaria ou Decretos; Regime-Regra, Lei do Orçamento de Estado ou Nota Informativa. Decisões descomplicadas que mais não faziam do que espelhar a excelência dos membros da “Secção”, com nomes lavrados numa ata sucinta que pouco mais continha do que esses mesmos nomes. Completos. A negrito. Seguidos de uma classificação de mérito.

- “E os “Outros”?” - perguntou alguém - “Constavam da ata?”

- “Sim, constavam.” – responderam.

Na ata, sem anexos, pode ler-se: “Os outros 29 têm Bom e Regular.”

Diz-se que, naquele lugar educativo, abandonado pelo respeito e pela dignidade, havia “Outros” habitantes, além de “Outros” ainda, aos quais costumava chamar-se discentes, ou, em dias mais claros, alunos.

Mas, desses, não reza a história!

## 2. Afinal, são apenas vinte dias...



**Adília Cruz**

Nunca, como nos dias que correm, a educação e os seus protagonistas estiveram tão presentes na comunicação escrita! São tempos de necessária, mas, também, exigente reflexão sobre “a nobre arte de educar” como um dia lhe chamou Kant, numa das suas desafiantes obras.

Tempo, espaço, cansaço, envelhecimento, indisciplina, motivação, flexibilidade, multidisciplinaridade, avaliação, reuniões, planificações, ocorrências, autoridade, liderança, pressão, dedicação, empenho, chumbos, mérito, igualdade, aulas, intervalos, atenção e... outros tantos conceitos tornados realidades rebeldes em cada momento que transpomos os portões da escola!

Da escola pública, convenhamos, pois é aquela que como diretora vivi ao longo de quase duas décadas! Aquela que melhor conheço... e na qual preveni situações, projetei esperanças, vivi dramas existenciais, acompanhei sonhos, amparei desistências, sofri perdas, acompanhei conflitos, enfrentei processos, senti adversidades profissionais e senti com orgulho o sucesso de muitos miúdos!

Ainda hoje, afastada que estou da direção, vou acompanhando o pulsar de uma escola que continua a ser minha... agora que vou percorrendo as salas de aula e os olhares mais próximos dos miúdos!

E um dia destes...

As flautas tocavam como se as melodias fossem infinitas! A D. Maria, posicionada no seu lugar de trabalho, estranhou a infinitude dos sons..., mas aquela era uma sala de música. Ao fim de uns longos minutos, e porque o som das flautas se prolongava indefinidamente no tempo e no espaço, decidiu verificar o que se passava através do vidro fixo de um vão da porta de onde poderia, discretamente, observar o interior da sala de aula e constatar, *in loco*, o motivo de uma vivacidade musical que teimava em continuar para além de um toque de intervalo, que todos sabemos, os alunos preferem a qualquer outro tipo de música...

E que viu a D. Maria?

Boquiaberta, como que pregada ao chão sem saber o que fazer, eis que se lhe apresenta um quadro interessante: alunos de uma turma tocam uma melodia de Natal com as suas flautas enquanto o professor dorme, placidamente, na secretária.

O que se teria passado para tal estranho, mas real, quadro pedagógico?

A turma do 5ºC preparava-se para ter uma aula de Educação Musical, mas o professor faltou. Em sua substituição foi o professor Albano, um professor daquele grupo em que a “morte está anunciada” e em que, por isso mesmo, só resistem os mais antigos. Albano já passou dos 65 anos, tem mais de 40 anos de serviço, 1,90 m, voz potente, coração bom e uma postura marcadamente “autoritária”.

O professor Albano não tem qualquer turma atribuída, pois o grupo tem ICL no Agrupamento e por isso dedica-se apenas ao EIS (Espaço de Intervenção para o Sucesso), enquanto aguarda a aposentação, tendo, entre outras, a função de substituir os colegas que faltam.

Quando foi chamado para substituir o professor de música, entregaram-lhe um plano de aula contendo apenas uma simples tarefa: os alunos teriam de treinar uma música para apresentar na Festa de Natal. Contrariado, a falar alto e carrancudo, dirigiu-se à sala de música com as pautas na mão.

Os alunos, ao verem o professor Albano e conhecendo-o dos corredores da escola onde já ouviram várias vezes a sua voz forte em conflito (facilmente sanado) com algum aluno, na mesma hora decidiram que o melhor seria obedecer, sem refilar, ao que lhes fosse pedido.

Entraram na sala de forma ordenada e sentaram-se. O professor logo os mandou levantar e retirar a flauta de bisel da mochila para executar a tarefa que lhes explicou. De imediato, os alunos, em pé, começaram a tocar a música “Noite Feliz” enquanto o professor ouvia sentado na sua secretária.

Os anos pesam, o cansaço também, pois ser professor é uma profissão desgastante, profundamente cansativa. Por tudo isto, a música continuava... e continuava e à *segunda rodada* já o professor Albano dormia profunda e delicadamente, com a cabeça pousada na secretária, enquanto os alunos continuavam a sua tarefa, sem parar, pois nada lhes garantia que o professor não acordasse a tempo de apreciar o seu belo ensaio, desta vez isento de censuras, correções e melhoramentos.

E foi precisamente este o cenário com que se deparou a D. Maria, sob um olhar perplexo e, quem sabe, (in)compreensível, pois vivia um sem número de dilemas, já que, na sua cabeça, várias eram as questões que se lhe colocavam:

- Acordar o professor?
- Mandar parar os alunos?
- Chamar o seu Coordenador?
- Alertar a Direção?

Por fim, decidiu partilhar comigo a situação, talvez por 20 anos de experiência na gestão, por confiança, por conhecer tão bem o professor Albano... por uma compreensão, porque não dizê-lo, quase maternal!

E que lhe disse eu?

- D. Maria esqueça... só faltam 20 dias. O professor Albano já congelou, agora descongelou, o que o fez envelhecer mais rapidamente. Entretanto, também está na reta final, já teve a sua última ADD e chegou ao topo sem penalizações. E agora vai para a reforma...

Vamos deixá-lo descansar e sair com dignidade deste sistema que, em muitos casos, não respeita, não cuida, não valoriza nem dignifica a profissão docente, mesmo com a envolvimento de... uma qualquer música de Natal!

### 3. À baixa o que é da baixa, à escola o que é da escola. [ou a hipocrisia e a imoralidade em ação num sistema em que os alunos são prisioneiros]



João Vieira

Corriam os primeiros dias de serviço na nova escola. Como é hábito, reuniões preliminares, colegas novos, métodos e personalidades diferentes. Como também é hábito, e normal, nem todos os colegas já tinham chegado, faltavam os contratados e alguns que naturalmente estavam de baixa médica.

As semanas foram passando e as relações aparecendo. E vai-se percebendo quem são os mais habituais e os mais ausentes, os que estão doentes por poucos dias ou aqueles que ficarão fora por mais algum tempo. Vamos também percebendo aqueles, a quem obviamente não desejando a doença, aparentemente a sua baixa não deixa sentimento de saudade na sala dos professores.

Como também não será novidade, alguns colegas vão fazendo “render a baixa”. Os motivos costumam ser variados, conhecidos e do senso comum. Contudo, nos poucos anos que tenho de serviço, nunca me tinha ocorrido que um desses motivos pudesse ser a enorme incapacidade de gerar relações, pelo menos cordiais, de trabalho entre pares e com a direção.

Um caso concreto cruzou-se comigo e deixou-me perplexo. Havia uma colega de baixa médica. Uma baixa um tanto peculiar, pois, deambulava bastante entre o estar e não estar. Os alunos de quem era docente estavam à mercê das substituições ou mesmo dos furos, pois a instabilidade do vai e volta era tanta que nem sempre era fácil substituir a docente. O primeiro contacto que tive com esta colega foi até agradável, detive-me bastante tempo em conversa e fui até convidado naquele primeiro contacto a trocar email e telefone pessoal, pois como era novo a colega disponha-se a ajudar-me no que me fosse mais útil. Mas já diz o “povo” e aparenta ser verdade, até o santo desconfia quando a esmola é muita! Não demorou muito a que eu recebesse informação da

mesma colega sobre um processo que a própria estava a mover contra o diretor da escola. A colega dispunha-se a alertar-me contra os perigos que eu corria ali naquele novo meio, pois a estrutura de gestão da escola, na ótica dela, era profundamente injusta com alguns docentes e mesmo discriminatória com alguns alunos. Como é obvio, não tive interesse em participar naquilo a que me pareceu ser um tamanho cambalacho, até porque, repita-se, estava ali há 3 semanas.

Tomei a liberdade de comentar com colegas de quem me sentia mais próximo o que havia sucedido e rapidamente fui alertado para a personalidade característica da colega e para a “cruzada” que estava a tentar levar por diante. Viria a assistir a coisas inenarráveis! Pouco tempo foi preciso para perceber que a colega, estando de baixa, conseguia vir à escola em momentos estratégicos e oportunos - uma ou duas semanas antes das reuniões de turma, altura de greves convocadas ou reuniões de departamento e de grupo.

A presença da colega nas reuniões era profundamente incómoda para os demais, seja porque em vez de se sentar na mesa comum, sentava-se numa mesa sozinha, não se querendo juntar, seja porque quando se juntava fazia uma espécie de muro a rodear o caderno e o computador dela como se algo não pudesse ser visto.

A tudo isto, que já é por si um enorme transtorno às relações profissionais e ao justo sentido do trabalho em equipas numa escola, acresceu o facto de a colega começar, evidentemente, a sentir que não tinha apoio dos outros docentes para aquele problema, que a bem da verdade era só com ela. Ela estava descontente com o horário, protestava contra os métodos dos outros colegas, reivindicava a aprovação de atividades que não haviam sido aprovadas e a bem da verdade pouco sentido faziam naquele contexto socioeconómico, enfim uma série de situações mal resolvidas que aparentemente provinham de uma enorme necessidade pessoal de afirmação. O cúmulo e preocupante foi quando, após perceber que estava “sozinha” começou a tomar um tom agressivo e exaltado para com os pares. Isto sucedia-se nas reuniões onde eu próprio cheguei a afirmar que me sentia coagido com a forma como a colega nos interpelava, chegando inclusive a ameaçar que solicitaria aos seus advogados que a acompanhassem. Tudo se tornava insólito, pois eram hiperbolizadas as situações mais comuns do dia a dia de um professor.



Ao longo daqueles meses, as intervenções e presenças da colega mostravam que ela não estava bem, acabando por se perceber que efetivamente a questão em causa era do dito foro psiquiátrico e que algo de mais profundo justificava toda aquela instabilidade.

Passou-se um ano inteiro! Ninguém conseguiu ou ninguém quis verdadeiramente intervir naquela situação. O desconforto era sentido por todos, mas nem todos tínhamos a mesma responsabilidade. O diretor e os órgãos de gestão dispõem de meios para acautelar estas situações e não consta, por exemplo, que a colega tenha sido submetida a uma avaliação de junta médica, como é possível, a pedido do diretor. Mas, no pensamento de muitos, o diretor não tem nada de “pôr a foice naquela seara” – um médico disse está dito! Quando o assunto é a “baixa”, com a “baixa” ninguém se mete. À baixa o que é da baixa à escola o que é da escola. Foi um ano turbulento! Não sei se a colega foi acompanhada e ajudada, sei que decidiu mudar de escola. Para aquela escola o “problema” ficou resolvido. A colega foi embora. E os alunos, supostamente, a razão de ser da escola e dos professores, continuariam, algures, a ser reféns de um sistema imoral e intolerável.

#### 4. A micropolítica em ação



**Sónia Maria Lopes**

Eles chegaram. Muitos. 95% do corpo docente foi renovado. Prontos para trabalhar.

Já passaram dez anos. Foram criados laços. Entre os Professores. Entre os alunos e os Professores. Entre os Professores e os Assistentes Operacionais. Entre os Professores e os Pais. Entre os Pais e os Assistentes Operacionais.

O bom ambiente sente-se. Na sala dos Professores. Nos corredores. Na sala de aula. Os Professores foram ficando. Quem por lá passa e tem de sair, sente falta. Quer regressar. Sempre com a noção que se trabalha muito naquela escola. Mas, os alunos portam-se bem. São humildes. Respeitam os docentes. Envolvem-se no trabalho da sala de aula. Contudo, no geral, os alunos não realizam as tarefas de reforço individual em casa. Não têm tempo. Os horários dos autocarros não ajudam. Muitos demoram cerca de uma hora para fazer um percurso que não chega a 10 km. E depois vão para o campo ajudar os pais, para os treinos, para as atividades. Chegam tarde a casa. Jantam tarde. Adormecem tarde.

Na aula, questionam, realizam as tarefas que lhes são propostas. No início, com muita ajuda. Matemática exige atenção, consolidação. No 7º ano revelam algumas dificuldades em se adaptarem ao número elevado de disciplinas e ao ritmo de trabalho, mas ao longo do 3º ciclo vão ficando mais autónomos, mais responsáveis. As Professoras esforçam-se para que ninguém fique para trás. As Professoras de Matemática são todas diferentes, cada uma tem a sua forma de trabalhar, mas têm em comum a constante preocupação com os alunos. O cuidado. A atenção. O afeto. As professoras aproveitam todas as pausas para partilharem ideias, dúvidas, materiais.

Mesmo os alunos com mais dificuldades trabalham. Entram na aula para aprender. Com os colegas. Com as Professoras. Sozinhos. Quando chegam ao 9º ano, os outros docentes queixam-se que eles só estudam Matemática. Já fazem as fichas de trabalho.

As fichas de revisão. Já não precisam tanto das Professoras. Os alunos já fazem resumos de conteúdos importantes sem as Professoras dizerem. Já vão trabalhar para a Sala de Estudo da Escola. Vêm a todas as aulas extra antes da Prova. E os resultados aparecem. Na avaliação interna. Na avaliação externa.

E foi assim que esta Escola foi chamando a atenção. Ano após ano. No concelho. No distrito. No país. Foi convidada para ir a Lisboa tentar explicar os bons resultados nas provas Finais de Matemática do 9ºano. Foi alvo de investigação numa tese de doutoramento. O trabalho realizado na aula, especificamente em Matemática, tem-se revelado fundamental na melhoria das aprendizagens dos alunos. É uma escola num contexto socioeconómico baixo. Os alunos, no geral, não têm mundo. Faltam expectativas. Mas não há abandono escolar. Nem indisciplina. E há clubes. Projetos. Desporto escolar. Afeto. Muito afeto.

Uma escola de excelência! Bem situada, segundo o indicador global dos percursos diretos do sucesso!

Chega-se ao final do ano. No Conselho Pedagógico conclui-se que os alunos têm o horário muito preenchido. Os coordenadores de departamento propõem que as aulas terminem às 16.30 para todas as turmas. O Diretor não concorda. Diz não ser exequível [os horários dos docentes e dos alunos são construídos apenas pelo Diretor]. A coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Experimentais propõe que se tente alterar os horários dos autocarros de forma a que os alunos possam chegar mais cedo a casa. O Diretor alega ser complicado mudar. A coordenadora do departamento de Expressões, docente de Educação Visual, propõe retirar horas a Matemática e a Português nos 7º e 8º anos, proposta apoiada pelo subdiretor, docente de Educação Física. O Coordenador de Línguas relembra que os alunos não fazem leitura autónoma, não escrevem, e que os tempos da disciplina são fundamentais para que os alunos melhorem o domínio do Português, especificamente o vocabulário e a interpretação de textos. Relembra, também, que na reunião do dia anterior do Conselho Pedagógico foi questionado sobre estratégias para melhorar as aprendizagens dos alunos a Português. A Coordenadora de Matemática e Ciência Experimentais, docente de Matemática, relembra que o trabalho realizado na sala de aula tem sido fundamental para melhorar as aprendizagens dos alunos. Os alunos que terminam o 9ºano desta escola são, frequentemente, procurados pelas escolas secundárias próximas devido ao bom

comportamento e hábitos trabalho. Os bons resultados obtidos nesta disciplina no 9º ano, tanto a nível interno como externo deram, ao Agrupamento, um destaque nacional. Relembra que os coordenadores do departamento de Línguas e do departamento de Matemática e Ciências Experimentais são constantemente interpelados a justificar as percentagens de insucesso em Português e Matemática, respetivamente. Depois do término das aulas do 9ºano, no final do 3º período, dão muitas aulas extra para consolidação de conhecimentos. Vota-se esta proposta. Há um empate. Votos a favor: coordenadora do Pré-escolar, coordenadora do 1º ciclo, coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas (Geografia) e coordenadora do departamento de Expressões (Educação Visual). Votos contra: coordenador do departamento de Línguas (Português), coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Experimentais (Matemática), coordenadora da Equipa de Projetos (Inglês) e coordenador dos Diretores de turma (Físico-Química). O subdiretor não tem direito a voto porque é convidado.

O Diretor desempata, votando a favor da redução do número de horas a Matemática e Português nos 7º e 8ºs anos.

## 5. O trabalho de casa



**Letícia Silva**

O Sérgio (nome fictício) é um aluno interessado e curioso do 6.º ano. Tal como todos os colegas tem disciplinas que gosta mais, e outras que não lhe despertam muito interesse. O Sérgio gosta de Ciências Naturais. Gosta de descobrir como funciona o organismo e de compreender algumas das curiosidades que lhe assaltam a mente. É participativo, mas tem dificuldades em se concentrar na aula, consequência de uma suposta perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA). Também a fuga à rotina e a execução de várias tarefas num curto espaço de tempo são um verdadeiro desafio visto que tem síndrome de Asperger. Este quadro permite que o Sérgio usufrua de medidas seletivas, enquadrado no Decreto-Lei 54/2018.

A professora de Ciências Naturais não costuma solicitar trabalho para casa, à exceção das aulas antes do teste. Nessa altura, duas aulas antes do momento de avaliação formal, pede aos alunos que terminem, como trabalho de casa, a ficha de revisões que usualmente iniciam na aula. A professora até tem em atenção que os alunos tenham dois dias para realizar o trabalho de casa, e que num deles não tenham aulas da parte da tarde, para que possam ter tempo de executar a tarefa. Contudo, o Sérgio não consegue realizar os trabalhos de casa. Não é por preguiça, não é por falta de tempo ou de vontade; simplesmente não os consegue fazer.

Tendo em conta o número de disciplinas que os alunos têm no 6.º ano de escolaridade, e com um calendário de testes organizado de forma a que os alunos não tenham mais de dois testes por semana, a turma tem testes quase todas as semanas do período. Consequência disso: o Sérgio raramente faz os trabalhos de casa das várias disciplinas. A mãe, Encarregada de Educação, explica a situação à diretora de turma, quando esta a informa das muitas faltas de trabalho de casa do Sérgio: “Se ele está a estudar para o teste de História, que é nessa semana, não consegue fazer o TPC de outra disciplina pois está focado em História. Se estudar outra disciplina ou se fizer os trabalhos de casa, baralha-se todo. A diretora de turma sabe o problema dele. Ele

simplesmente não consegue. Ou estuda para os testes que tem nessa semana, ou então faz os trabalhos de casa.”. O Sérgio não faz os trabalhos de casa, pois apenas se consegue focar numa única tarefa de cada vez. A multiplicidade de tarefas causa-lhe confusão e até mesmo alguma ansiedade. Por isso, foca-se no estudo da disciplina que será sujeita a avaliação formal, em detrimento da realização dos trabalhos de casa.

Voltando à disciplina de Ciências Naturais. A professora apenas marca trabalho de casa na semana anterior ao teste da sua disciplina. Mas, nessa semana, o Sérgio tem teste a outra disciplina e por isso não faz o trabalho de casa. A professora fica num dilema: marcar ou não falta de trabalho de casa? Se por um lado a realização dos trabalhos de casa é um dos critérios de avaliação, por outro lado o aluno apresenta um quadro que justifica a não realização dos trabalhos de casa. A somar a tudo isto fica a frustração do aluno por não ter feito o trabalho de casa, fica frustração do aluno por na aula ter mais dificuldade em acompanhar a correção da ficha de revisões e fica a frustração da professora por não ter uma ferramenta formativa que permita a identificação das dificuldades do aluno no sentido de o ajudar. E fica a sensação de que todos estamos prisioneiros de uma ordem única, universal e impessoal. Mesmo sabendo a sua ineficácia e até estupidez. Mesmo sabendo que cada aluno deveria estar no centro do sistema e deveria ordenar as disposições que estivessem ao serviço do seu crescimento pessoal, social, académico – dir-se-ia vital. Não podemos, contudo, desistir, de procurar e de construir uma outra ordem mais justa e eficaz.

## 6. A Escola não é [não deveria ser] um faz de conta



**Lucília Moutinho**

Depois de quinze anos a exercer funções de assessoria e coordenação pedagógica no ensino profissional considerei profissionalmente relevante aceitar o convite para assumir a direção pedagógica de uma escola profissional.

Acreditando ter o *know-how* necessário, segui aquilo que me pareceu um grande desafio, pelo que rumei à aventura convicta de que, em equipa, poderíamos tornar este projeto embrião numa resposta séria e alternativa para os alunos da região.

O que encontrei na realidade estava longe do pior cenário que poderia imaginar: escassez de alunos, níveis de indisciplina elevadíssimos, forte absentismo escolar, corpo docente com condições precárias e por isso muito mutável, gestão com foco central no processo burocrático, escassez de recursos humanos quer administrativos, quer de apoio à ação educativa, parcas condições a nível de instalações e equipamentos e até falta de pagamento atempado sem qualquer tipo de aviso.

As dificuldades sentidas no dia-a-dia da escola eram mais que muitas e tornava-se muito difícil dar resposta aos alunos/as que, na sua maioria, estavam na escola por obrigação, “empurrados” pelas escolas da região por considerarem ter esgotado as estratégias pedagógicas para inverter o percurso de insucesso. Como resultado, tínhamos uma escola cujos alunos, na sua esmagadora maioria, só estavam matriculados porque ainda estavam ao abrigo da escolaridade obrigatória e que viam a escola como um “castigo”, sendo muitos deles acompanhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e pelo Tribunal de Menores.

Os primeiros tempos de trabalho foram muito centrados em minimizar as questões de indisciplina prementes e que originavam constantes desistências por parte dos docentes que afirmavam “nunca ter visto nada assim”, e assuntos mais administrativos que, por falta de pessoal, tinham que obrigatoriamente ser feitos: gestão corrente de horários, instauração de processos disciplinares, inserção de dados

nas diversas plataformas escolares e catadupas de justificações de redução de alunos e absentismo escolar para a direção financeira.

A prática de escola que encontrei era um manancial de horas gastas em reuniões de departamento, de conselho de turma, de monitorização de processos, de conselho pedagógico, etc... que duravam horas intermináveis, que esgotavam os seus participantes e com resultados práticos sem expressão naquele que considero ser o fim último da escola: estar ao serviço da sociedade, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a construção de melhores cidadãos, capazes de exercer os seus direitos e cumprir com os seus deveres.

Sentia, a todo o momento, a necessidade de dar sentido à escola, de a tornar “atractiva” para estes jovens que consideravam que formação escolar que não é sinónimo de garantia de emprego, nem de valorização social. Episódios em que os alunos faziam questão de dizer que “o pai tinha a quarta classe, era trolha em França e ganhava mais do que qualquer professor da escola” sucediam-se diariamente. O desinteresse por parte dos alunos era evidente qualquer que fosse a atividade escolar: frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar nas atividades ou cumprir regras básicas de educação e convivência. Ficavam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, e estes mostravam-se frustrados porque os alunos não iam ao encontro das expectativas criadas e não conseguiam atingir os objetivos definidos. Parecia-me claro que a postura dos alunos face à escola era potenciada pela inabilidade desta em criar mecanismos de inclusão de todos e de cada um no processo de aprendizagem, sendo premente valorizar os percursos, as vivências e aptidões de cada um de forma a ser possível “trazê-los” de volta à escola. Se por um lado era necessário reforçar a autoestima dos alunos, por outro era preciso adequar a expectativa dos professores envolvidos, para que esta não fosse mais uma dimensão do problema. Grande parte dos professores, na maioria das vezes absorvidos pelo cumprimento das tarefas burocráticas e administrativas, focava-se demasiado nos conteúdos a lecionar, não dedicando o tempo necessário para trabalhar a “relação” com os alunos.

A partilha das minhas inquietações com a gestão de topo, acabava inevitavelmente com uma série de frases feitas e com as quais me recusava a compactuar: “todas as escolas têm problemas”, “eles não ficaram assim aqui”, “o ótimo é inimigo do bom” .... Aos poucos fui-me apercebendo que esta inevitabilidade que se



vivia na escola de que era preciso remediar os problemas, pois não era possível agir a montante de forma a preveni-los, iria condenar o projeto ao fracasso.

Também as propostas de participação em congressos ou seminários na área da educação eram veemente rejeitadas pela gestão de topo, sempre que realizados dentro do horário de trabalho, mesmo sem qualquer tipo de custo para a escola.

Com o decorrer do tempo fui assistindo, impotente, ao esgotamento dos docentes que acusavam o desgaste de quem não via “o esforço recompensado” pois todas as tentativas operadas no sentido de melhorar o processo de ensino aprendizagem esbarravam numa intransponível barreira (atividades fora da escola praticamente inexistentes, falta de material básico para o normal funcionamento da atividade letiva e até a impossibilidade de decorar as escola com os trabalhos e atividades dos alunos para não “danificar as paredes”).

Durante este tempo, todos os dias, questioneei o meu profissionalismo, pois sentia que não fazia a minha parte. Atafalhada em trabalho meramente administrativo, sentia que não exercia a função como devia ser. Precisava de me focar nos alunos e professores e, em conjunto, criar uma estratégia que operasse a mudança necessária. Parecia que só restava uma solução: DESISTIR.

O final do ano letivo coincidiu com a publicação de nova legislação (decretos lei 54 e 55 de 2018) que, de certa maneira, foi encarada pela direção da escola como uma mudança de paradigma e, como consequência, a inevitabilidade da escola se transformar. Agarrei essa brecha de esperança e, no segundo ano resolvi munir-me de ferramentas que me permitissem construir uma cultura escolar que priorizasse o que realmente era importante e deixasse para segundo plano o acessório. Estes alunos precisavam e mereciam uma nova oportunidade e a escola tinha obrigação de a proporcionar.

Desdobrei-me entre as funções já de si exigentes, funções meramente administrativas que tinham de ser feitas, e várias ações fora do horário de trabalho que me ajudassem a atingir o desidrato que me auto propus. Ao longo do ano letivo, procurei acerrimamente junto de várias fontes, argumentos para apresentar à gestão da premência da necessidade de mudança educativa. A pouco e pouco, juntamente com alguns colegas que partilhavam desta visão de escola, fomos mostrando que esta transformação era crucial à sobrevivência da escola, até que no início do terceiro

período me foram dando garantias de que a gestão tudo faria para operar a mudança necessária no ano letivo seguinte.

A ideia da luz ao fundo do túnel traduziu-se num trabalho colaborativo árduo de planeamento para que a tão esperada mudança se operasse. Em conjunto com um núcleo de docentes motivados e comprometidos (com capacidade de motivar e contagiar os restantes docentes da escola) começamos a esboçar um projeto de intervenção. Sentimos desde logo a necessidade de efetuar uma reflexão honesta, que envolvesse os vários elementos da comunidade educativa, e que apontasse o caminho que queríamos para a escola. Que valores fundamentais? Quais os eixos prioritários de ação?

No início de julho tínhamos uma proposta de projeto educativo apresentado à gestão e um cronograma de ação que previa e calendarizava uma série atividades que consideramos fundamentais que fossem realizadas no início de setembro (antes do início da atividade letiva) e que assentava essencialmente num trabalho colaborativo dos docentes de cada turma no sentido da análise conjunta do currículo de cada curso, no sentido de organizar os conteúdos de forma a proporcionar uma verdadeira interdisciplinaridade e de dar intencionalidade ao processo de ensino aprendizagem.

Estava também prevista a identificação dos locais promotores de conhecimento/aprendizagem, na comunidade próxima à escola e até mesmo no concelho, onde os alunos pudessem pesquisar, observar e aprender “fora de sala de aula”. Fazia-nos sentido que os alunos tivessem oportunidade de aprender também fora dos muros da escola, cimentando relações da escola com a comunidade envolvente e com o tecido empresarial.

O mote do desenvolvimento curricular partiria da componente tecnológica para promover a aprendizagem através de situações práticas adequadas ao perfil de saída do curso, que levaram atrás de si a componente científica dos cursos e das disciplinas da componente sociocultural que contribuiriam para o desenvolvimento das diferentes atividades, trabalhando também as competências do aluno à saída da escolaridade obrigatória, mas de forma gradual e adequada ao perfil dos nossos alunos.

Tendo conhecimento profundo do perfil dos alunos que frequentavam a escola, rapidamente percebemos que tal só seria possível se os chamássemos a participar nesse processo, priorizando uma educação democrática, respeitando os tempos de cada um,

mas sem abrir mão de um conjunto de valores inegociáveis. Para tal consideramos pertinente a criação de um Guia do aluno que serviria como matriz de comportamentos a ser seguido e respeitado. O documento foi apresentado, foi discutido em conselho pedagógico e seguiu para validação da direção para que pudesse ser disseminado para toda a comunidade educativa logo no início de setembro.

A equipa de trabalho optou por, no início de agosto, trabalhar tranquilamente em todos os pormenores possíveis de adiantar, para que o novo ano letivo tivesse um começo focado no essencial: promover a mudança.

O regresso à escola (na última semana de agosto) veio, a nível pessoal, acompanhado de uma contradição que considerei ser um sinal de que a mudança previsível seria mais difícil de implementar: fui informada pela direção de que deveria escolher entre a continuidade no cargo e a inscrição no doutoramento em Ciências da Educação, por considerarem incompatível abarcar as duas “tarefas”. Confesso que tive dificuldade em assimilar a notícia: Não deveria a escola, mais do que qualquer outra instituição, fomentar a vontade de formação contínua dos seus colaboradores?

A essa notícia sucederam-se uma série de decisões que abalaram todo o planeamento efetuado: apenas dois docentes em regime de contrato de trabalho (sendo todos os outros prestadores de serviço), impossibilidade de produção de documentos para o início do ano letivo (ex. guia do aluno), impossibilidade de conciliação de horários para o necessário trabalho colaborativo, adiamento das atividades de integração previstas com a presença de profissionais de cada área profissional por não estarem reunidas as condições físicas....

Dia após dia os impedimentos surgiram em catadupa, sendo que a única justificação dada pela gestão foi “tem que ser assim”. O grupo de trabalho começou a desacreditar e eu.... Eu não tive força anímica para contrariar o fenómeno. No espaço de uma semana dois pilares do grupo de trabalho sucumbiram ao clima escolar que se fazia sentir e apresentaram atestado médico.

Foi tempo de fazer uma reflexão pessoal. Seria eu capaz de acreditar que ainda era possível que a mudança acontecesse? Poderia eu continuar no cargo sem a referida mudança? A reflexão levou-me à decisão: não havia espaço para continuar esta caminhada. Não era aceitável profissionalmente continuar sem ter um projeto de escola

que deixasse uma marca na vida daqueles alunos. Não poderia fazer de conta que mais tarde as coisas se resolveriam.

E face à obstrução do acesso ao conhecimento e ao domínio de uma liderança tóxica, indiferente aos alunos e às suas aprendizagens, a minha decisão estava tomada: vou matricular-me no doutoramento, pois o conhecimento sobre a motivação e a mudança é o ativo mais relevante das instituições educativas.

## 7. Escola para todos...



**Manuel Vieira**

Desenrola-se o segundo trimestre e começa o normal frenesim em praticamente todas as escolas (academias e conservatórios) do ensino especializado da música relativamente ao ingresso dos próximos alunos para o quinto ano de escolaridade, por sua vez no primeiro grau do plano de estudos. Este procedimento é levado à prática em vários estabelecimentos de ensino artístico do ensino particular e cooperativo.

Numa primeira fase, articulam-se visitas dos docentes do ensino artístico, que com os seus instrumentos musicais vão demonstrar e elucidar os alunos aos mais diversos agrupamentos de escolas, que assim pretendem ingressar nesta área de ensino. Institucionalmente, todas as preparações são previamente articuladas. Os professores chegam aos agrupamentos e são apresentados com várias dezenas de alunos em assembleia, que ficam maravilhados assim que ouvem os sons dos primeiros instrumentos.

Após breves descrições fisionómicas, funcionais dos mesmos e ouvindo a performance de pequenos trechos musicais (que muitas vezes lhes são familiares) tocados pelos professores, é praticamente imediato o brilho e o entusiasmo notado nos seus olhos e nas suas reações. Aos sons agudos, mais graves e outros mais fortes, reagem inocentemente com sorrisos, gargalhadas e por vezes entoam as mesmas melodias espontaneamente acompanhando com palmas. Como crianças que são, os pedidos para experimentarem são imediatos. Contudo, a missão de lhes proporcionar uma primeira amostra está feita e são convidados para uma segunda fase. Nessa fase deslocam-se às mais diversas academias e conservatórios de música (maioritariamente no terceiro trimestre).

Nessa segunda fase, a academia ou conservatório organiza um roteiro por diversas salas, onde cada aluno, individualmente, tem a possibilidade de experimentar os mais

diversos instrumentos. Maioritariamente todos têm nesse momento o seu primeiro contacto com os vários instrumentos. É na produção dos primeiros sons pelos futuros alunos que, empolgados e alguns praticamente aos gritos, transmitem:

-Eu quero clarinete;

-Eu quero piano; etc.

Por sua vez, é exigido e aplicado através de matriz própria da ANQEP -Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional-, que todos os docentes avaliem aluno a aluno. Ao mesmo tempo que avaliam, os docentes têm nesse momento mais uma oportunidade de demonstrar aos futuros alunos, a paixão que os levou a eles próprios a optarem pelo seu respetivo instrumento musical. Independentemente de se concordar ou discordar dos conteúdos exigidos pela tutela, todos os alunos são avaliados, mediante qualidades que tenham demonstrado nas provas.

Tendo em conta as várias dezenas de alunos (em algumas realidades centenas de alunos) que assim entusiástica e esperançosamente procuram o ensino especializado da música, constata-se que no fim de todo este processo formal, lhes é vetada essa opção de formação por limitações de vagas da tutela. Não pela falta de qualidade, vontade e empenho demonstrado, mas sim pela limitação de número de alunos permitidos financeiramente. Essa realidade chega-lhes pela exposição das pautas dos resultados finais, onde figuram os que conseguirão ter acesso a essa formação financiada pelo Estado e os que lhes será vetada a entrada nos mesmos moldes.

Numa área de ensino onde são colocados vários entraves de acesso ao mesmo, é de realçar que o ensino especializado da música é de igual modo abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, onde a inclusão será somente para os que conseguem ingressar.

Procurando as escolas do ensino especializado da música potenciar a democratização do acesso ao mesmo através de ações junto do público alvo, há nitidamente uma incoerência no final de todo o processo que defrauda claramente as expectativas dos alunos. A democratização tem ficado maioritariamente no plano da divulgação e realização das provas, pois apesar de haver resultados extremamente positivos e de alunos muito promissores, é vetado o acesso à sua maioria por razões economicistas, defraudando claramente tanto as suas expectativas como a dos encarregados de educação. Aos muitos alunos que anualmente lhes não é permitido

aceder ao ensino especializado da música apesar de serem meritórios, fica amargamente um sabor de injustiça.

## 8. A Urgência de Humanidade em Tempo de Crise



**Renata Machado**

Em Dezembro de 2019, o mundo conhece o novo coronavírus, intitulado COVID-19, identificado pela primeira vez na China, na Cidade de Wuhan. Este novo agente nunca tinha sido previamente identificado em seres humanos, tendo causado um surto na cidade de Wuhan.

A 24 de janeiro de 2020 são confirmados na Europa, em França, os primeiros dois casos, ambos importados. O Centro Europeu de Controlo das Doenças pede aos estados-membros da União Europeia (UE) que adotem "medidas rigorosas e oportunas" para controlo do novo coronavírus. Nos dias seguintes a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara surto como caso de emergência de saúde pública internacional. Nesse sentido, a Direção Geral de Saúde (DGS), em Portugal, acompanha, desde o primeiro momento, o desenvolvimento do surto de Coronavírus no contexto da identificação do novo vírus, sendo ativado o dispositivo de Saúde Pública do país, com monitorização e vigilância epidemiológica, gestão e comunicação de risco, nomeadamente no que concerne a divulgação de comunicados diários; ativação da Linha SNS24 para triagem e encaminhamento de casos suspeitos; articulação permanente com instituições/organizações internacionais para adoção de medidas, em consonância com as recomendações emitidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Centro Europeu de Prevenção e Controlo das Doenças (ECDC) e de acordo com a avaliação de risco a nível nacional; entre outras atividades.

Sendo Itália o País europeu com mais casos registados e com medidas de contingência rigorosas, a DGS emite, através da informação n.º 5/2020 de 27/02/2020, dirigida aos cidadãos aconselhamentos e recomendações, nomeadamente aos cidadãos provenientes de zonas de contágio.



No seguimento do panorama global, uma criança de 10 anos, residente na área do grande Porto, regressa de uma viagem, a Milão, com a família e no dia da chegada apresenta alguns sintomas semelhantes aos do Covid-19 (febre, dores de garganta e dores no corpo). Conscientes do perigo para a família e para a comunidade em geral, imediatamente deslocaram-se ao Centro Hospitalar S. João (CHSJ), alertando a comunidade médica para o risco de contágio. Após serem tomadas as medidas preventivas necessárias em ambiente hospitalar, a criança foi diagnosticada com uma amigdalite bacteriológica aguda, uma vez que apresentava um quadro clínico diferencial que permitia justificar os sintomas. Foi recomendado o isolamento social da família pelo período de 14 dias, sendo acionadas as entidades competentes (SNS 24) para o acompanhamento clínico da família, nos dias subsequentes. Após 5 dias, os restantes familiares apresentaram novos sintomas (dificuldade respiratória e tosse), sendo encaminhados para o CHSJ, no qual aguardava uma equipa médica destinada a avaliar e fazer o despiste do COVID-19. Nesse mesmo dia, a família teve alta hospitalar, estando já disponíveis os resultados dos exames, os quais foram negativos para COVID-19, sendo aconselhados pela equipa médica, em articulação com o SNS24, a retomar as rotinas diárias.

No dia seguinte, a criança regressa à escola, sendo informada a professora de toda a situação, nomeadamente os resultados dos exames e decisão da SNS24. Após 3 dias, a criança refere aos pais que a professora lhe tinha medido a febre, duas vezes por dia, desde que regressou à escola e que, nesse dia, o tinha feito à frente da turma. Este facto gerou algumas questões por parte dos colegas e, na tentativa de minimizar esta situação, a professora refere que apenas precisava de saber se o termómetro estava a funcionar. Inquietados com esta situação e com as consequências que poderiam advir junto da comunidade educativa, os pais entram em contacto com a professora, questionando o porquê desta situação e se estas medidas estariam a ser aplicadas a todos os alunos ou apenas ao seu filho. A professora responde que “apenas me limitei a cumprir as diretrizes da DGS, que devem ser aplicadas num prazo de 14 dias para todos os que regressam de países afetados. Pessoalmente não vejo necessidade, mas tenho que cumprir. Procuro fazer de forma discreta. (...)”.

De facto, tal como já referimos, a DGS emitiu um comunicado de aconselhamento e recomendações, mas não de determinações ou ordens. Entre os aconselhamentos

refere a medição da temperatura corporal, duas vezes por dia, e o registo dos valores, mas esta ação compete, enquanto recomendação, ao adulto ou, sendo menor, ao adulto que o tutela ou, com autorização deste, a quem este expressamente autorizar, o que não foi o caso desta criança. Apesar de se entender a preocupação desta professora, a sua ação, nos termos em que foi efetuada, não tem qualquer suporte legal e só poderia ser considerada como necessária se o aluno apresentasse sinais de uma situação clínica que tal justificasse, tendo que ser, para este efeito, avisado o Encarregado de Educação. Por analogia, e tendo em conta a informação acima identificada, a mesma não recomenda nem aconselha a evicção escolar ou profissional, ou necessidade de isolamento.

Num contexto epidemiológico internacional inscrito numa sociedade demarcada pela elevada afluência de informações, ainda que muitas vezes incongruentes, a subjetividade de interpretações aliada à alienação organizacional imiscui na tomada de posição e/ou decisão dúbias e carentes de um sentido ético e profissional. Indiscutivelmente vivenciamos tempos de doloroso sofrimento e ansiedade perante a ameaça silenciosa do COVID-19 que se intrusa em todo o cenário social, numa guerra aberta entre o desconhecido, num mundo repleto de recursos ineficazes, face ao desnudar da fragilidade e vulnerabilidade humana. Deixamo-nos arrebatados por uma maré viva de medo, pânico e incerteza, em tempos que devem ser forjados em princípios éticos de solidariedade social e bem comum e não de continuidade de solidão individual. Neste sentido, a dinâmica e a estrutura organizacional assume um papel preponderante na orientação e nortear de um *ethos* profissional ancorado na dimensão humana.

### PARTE III – POSFÁCIO

#### Entre os bastidores do Sistema Educativo. Rotas possíveis para a compreensão dos problemas.



**José Matias Alves**

“A sua proposta é "viver é ensinar". Por mim, proporia "viver é resolver problemas". É isso que é decisivo. O mundo põe problemas à vida. Ao mesmo tempo a vida é o pressuposto do problema, o pressuposto para o facto de haver problemas. (...) E as teorias que colocamos no mundo são tentativas de resolução de problemas.”  
(K. Popper)

“Todo pensamento começa com um problema.  
Quem não é capaz de perceber e formular problemas com clareza não pode fazer ciência.”  
(Rubem Alves)

“(…) coisa alguma, em si mesma, se constitui como problema ou descoberta; ela pode ser um problema somente se produz perplexidade e incómodo a alguém, e será uma descoberta se aliviar alguém do peso do problema”  
(Michael Polanyi)

“Todo o conhecimento tem uma finalidade. Saber por saber, por mais que se diga em contrário, não passa de um contra-senso”  
(Miguel de Unamuno)

*Teorias são redes; somente aqueles que as lançam pescarão alguma coisa.*  
(Novalis)

O exercício de narração dos oito problemas que integram esta publicação consistiu numa etapa (muito) preliminar à progressiva construção do projeto de investigação do doutoramento, não tendo necessariamente a ver com o objeto e o problema a investigar. Tratou-se de uma primeira fase no caminho a percorrer por estes estudantes para que consigam começar a VER cada vez com mais clareza problemas educativos passíveis de dar origem a uma investigação científica. Deste modo, as narrativas desta publicação encontram-se, ainda, *em bruto*, como ponto de partida para prosseguir viagem neste processo de VER. Assim sendo, e precisamente para prosseguir viagem,

procede-se, em seguida, a uma leitura transversal das problemáticas abordadas, utilizando 7 tópicos organizadores.

### **1. Mundo do sistema e mundo da vida**

Este é um dos tópicos mais recorrentes. Em quase todas as narrativas surge a coexistência destes dois mundos. Convoquemos o filósofo alemão **Jürgen Habermas** que nos apresenta um esquema teórico e um sistema de linguagem para a compreensão das duas dimensões e a forma como devem ser equilibradas. O autor afirma que todas as organizações da sociedade, desde as famílias até às grandes empresas possuem tanto um **mundo-da-vida** como um **mundo-dos-sistemas**.

No nosso caso, e parafraseando Sergiovanni () o mundo-da-vida é composto pelas pessoas, as suas razões e emoções, as suas histórias de vida, os seus objetivos, bem como pelas tradições, rituais e normas únicos que definem a cultura de uma escola. Por sua vez, as normas, as prescrições externas e internas, as conceções e protocolos de gestão, as ações estratégicas e táticas, as políticas e os procedimentos e as garantias de eficácia e avaliação compõem o mundo-dos-sistemas.

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

Habermas refere-se a esta última situação como a **“colonização” do mundo-da-vida pelo mundo-dos-sistemas e atribui muitos dos males da sociedade a essa situação**. Nas escolas, por exemplo, os planos, os projetos, os objetivos, os valores e as crenças dos administradores, professores, pais e crianças são frequentemente decididos por avaliações parametrizadas e definidas pelo estado, e não o contrário. O resultado é uma perda de personalidade no espaço escolar individual, uma menor liderança autêntica e, por último, uma escolaridade menos eficaz.

Os efeitos desta *colonização* estão presentes em várias das narrativas: a imposição de aulas de substituição absurdas [que no caso narrado acaba por ser salva pela ternura natalícia dos alunos e pela sua intrínseca compaixão face a um professor perdido e esmagado por um sistema desumano, contando ainda uma adjuvante que bem sabia que podia deixar o professor “dormir” dentro da sala de aula]; o sistema de colocação e

de vinculação dos professores que permite que um docente falte estrategicamente ao trabalho “metendo baixas sucessivas” e deixando os alunos sem aulas durante longos períodos; a coexistência de várias escolas dentro da escola, a heterogeneidade nos modos de ser profissional e as lógicas de decisão aprisionadas pelos interesses de grupos de influência que quer preservar o domínio; a pregnância do “modelo único pronto a vestir” que quer impor a todos as mesmas regras mesmo sabendo a sua óbvia inadequação e injustiça; uma liderança burocrática que despreza os persistentes ensaios de resgate de uma ordem educativa mais participativa e inclusiva e acaba por permitir a autoexclusão dos que queriam perseguir o sonho de uma escola de sucesso; e os procedimentos burocráticos que ignoram direitos de acesso à educação artística ou persistem em práticas maquinais desprovidas de sentido e tacto pedagógico.

Esta é a imagem mais marcante a aflitiva que, provavelmente, habita muitos dos quotidianos escolares da *escola dita pública*. Porque nos casos relatados, a escola está longe de ser pública, isto é, aberta a todos e a cada um, respeitadora das suas identidades e singularidades, promotora das aprendizagens de cada um através de processos de diferenciação, realizadora do potencial de cada ser humano. O discurso vazio da *defesa da escola pública* de ser urgentemente revisto pois em demasiadas circunstâncias a instituição estatal (e as de natureza particular e cooperativa também podem não escapar a este flagelo) é uma vergonha nacional e um ultraje aos direitos de cidadania.

## **2. Os eleitos e os proletários (uns e outros)**

Como se sabe, a escola é um universo de significados, de interesses, de ideologias, de preferências, de ortodoxias e heterodoxias, de poderosas micro-políticas, como bem mostrou Miguel Santos Guerra (2001). Também Ball (1989: 53) assinala “los intereses personales e ideológicos de los grupos rivales [e que] se reflejan en, y son apoyados por un conjunto de intereses creados materiales”.

Há, pois, nas escolas, grupos, fações, *uns e outros* que estão dentro e fora dos círculos de influência e do poder. E é por isso que a *escola não é uma comunidade educativa* embora legal e idealmente o devesse ser. É necessário termos esta consciência radical se quisermos dar passos progressivos para a sua construção. Saber que a escola é um palco de enredos e dramatizações, de lutas pelas pequenas vantagens,

de disputas de bens escassos, de aliados e de opositores, de bastidores muitas vezes ocultados. E estas considerações têm em vista sobretudo os adultos que aí vivem e trabalham. Porque os alunos, regra geral, são os *outros dos outros*, os que quase não contam nos momentos em que é preciso tomar decisões que podem impactar nos processos e nos resultados da aprendizagem.

Em duas narrativas vemos esta lógica em ação (e em trituração). E não podemos ficar indiferentes a estes modos de se existir.

### **3. Ser professor: pastor errante, solitário, abandonado. Ser coautor.**

O professor *abandonado* e que adormece ao som da música natalícia tocada pelos alunos na sala de aula; o professor que “mete baixa” estrategicamente; o professor que intriga e maquina; um grupo de professores que vai construindo uma equipa docente no mesmo grupo disciplinar e que se vai regendo por uma lógica do cuidado, do afeto, da atenção, da colegialidade, do apoio, da confiança, da discussão de estratégias eficazes, da autoria (que confere *autoridade*) e que vai obtendo, através da melhoria consistente dos processos, resultados académicos muito acima do valor esperado face ao contexto; o professor enredado no que pensa ser um dilema (marcar ou não marcar TPC que o aluno manifestamente não tem condições objetivas e subjetivas de realizar) mas que é um problema de se sentir obrigado a *dar – a marcar – a mesma coisa a todos*, na ilusão de cumprir assim o ideal de justiça; os professores que não desistem de construir outra escola mas que veem os seus sonhos destruídos pela insensibilidade e pela incompetência de uma direção *indigna*; um professor que cumpra maquinalmente supostas orientações superiores, ignorando a situação, a pessoa e a exigência concreta. Tudo fragmentos de imagens de professores que surgem nestas narrativas. E que bem dão conta da fragilidade de uma profissão tão partida e tão perdida dentro de si mesma. E que só dentro de si mesma pode encontrar, como vem defendendo António Nóvoa, a saída para os dilemas e os paradoxos que a arruínam.

### **4. O cancro da colocação centralizada de professores**

A manifestação desta doença aparece em duas narrativas: na que relata a lotaria da colocação de um professor numa escola (mas que dela não se apropria) e não presta o serviço profissional que seria exigível aos seus alunos; e na que quase marginalmente

refere, logo no introito, na primeira linha *Eles chegaram. Muitos. 95% do corpo docente foi renovado. Prontos para trabalhar.*

E uma interpelação logo surge: como é possível que um sistema permita que 95% do seu corpo docente mude de uma escola para N escolas? Que direito é este de mudar assim de escola e abandonar os alunos? A estabilização dos docentes, a vinculação aos projetos educativos, a possibilidade das escolas terem uma palavra importante e em alguns casos decisiva é uma saída absolutamente necessária.

## **5. Lideranças criadoras de comunidade**

Em duas narrativas há evidências de uma *força criadora de comunidade*. Percebe-se a emergência de uma confiança relacional que vai tecendo através da escuta, da consideração pessoal e profissional, da interação, da dádiva, da entreaajuda, da humanidade, [ia a dizer da irmandade, se o termo mantivesse apenas o sentido e o sentimento de que podemos ser irmãos do mesmo ofício], da abertura para deixarmos ver as nossas forças e fraquezas pois é isso que nos faz crescer.

Esta é uma dimensão central da nossa profissão. É a confiança relacional que pode destruir a intriga, o maldizer, o apontar do dedo inquisidor. Maiores níveis de confiança promovem ainda formas de comunicação mais abertas e permitem que as pessoas se centrem na qualidade da troca de informação, para dar mais atenção àquilo que é essencial: o diagnóstico, a identificação e resolução de problemas (Neves, 2011).

## **6. Lideranças tóxicas**

Nem se poderiam chamar lideranças, pois não geram a vinculação de seguidores. Não têm seguidores. São, pois, senhores autocratas que afirmam o *quero, posso e mando* e destroem qualquer possibilidade de construção de uma comunidade educativa. Numa das narrativas esta prática é brevemente pressentida. Num exercício de sistematização publicado no Correio da Educação (Alves: 2011), escrevia:

Como se sabe, há vários conceitos, tipos e perfis de liderança. Nas organizações escolares é relativamente consensual a vantagem da existência de uma liderança transformacional e inspiradora, que combata a ameaça da balcanização, da desconexão e as múltiplas forças centrífugas.

Mas nas escolas também podem existir lideranças tóxicas. As lideranças tóxicas podem seguir o seguinte padrão:

- i) Centralizam o poder e afirmam-no de várias formas e feitos;
- ii) Reservam e controlam a informação para *saberem* mais do que os outros;
- iii) Desconfiam das capacidades dos outros e não perdem oportunidades para o evidenciar;
- iv) Preservam as distâncias e cultivam o cerimonial da subserviência;
- v) Constroem dispositivos de controlo sobre rumores e boatos organizacionais;
- vi) Instituem formas *tendencialmente vassálicas* de relação;
- vii) Fundamentam o poder na autoridade legal, com o argumento *eu é que sou o diretor*;
- viii) São permeáveis à prepotência e ao amiguismo, destruindo qualquer hipótese de construção de comunidades educativas;
- ix) Cumprem as orientações superiores, desvalorizando a legitimidade democrática que as colocou *nesse lugar*;
- x) Têm dificuldade de escuta, não constroem laços, envenenam relações, semeiam a discórdia.

As organizações educativas que têm a desgraça de serem governadas por este perfil de liderança possuem dificuldades acrescidas de cumprirem bem a sua missão. Resta a esperança de serem poucas. E de o conselho geral não estar refém deste modo de agir.

## **7. Democratização adiada**

Todas as narrativas evidenciam um lugar comum: precisamos ainda de trabalhar por uma democratização da educação, pois estamos ainda longe de a termos conseguido, desde os estádios mais rudimentares aos mais elevados. Desde a democratização de acesso à educação (não conseguimos ainda uma igualdade de acesso à escolarização), à democratização na frequência educativa (há ainda muitas desigualdades nas condições de frequência escolar), à democratização de sucesso (as taxas de sucesso são ainda muito desiguais) e à mais exigente de todas, a democratização de oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

As histórias reais aqui narradas alertam-nos para problemas vários que requerem o melhor de nós. Temos conhecimentos que nos permitem evoluir de forma positiva no cumprimento das finalidades educativas. Ainda recentemente, José Matias Alves, Ilídia Cabral e Antonio Bolívar (Alves, Cabral & Bolivar: 2020) enunciavam 36 recomendações



para uma metamorfose radical do sistema educativo. Precisamos de coragem para ver e enfrentar os problemas que nos paralisam e atrasam.

## Referências

Alves, J. (2011). *As Lideranças Tóxicas. Terrear.*

<https://correiodaeducacao.asa.pt/205917.html>, acesso 16 de março de 2020.

Alves, J. , Cabral, I. & Bolivar, A, (2020) Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: Recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. In *Gestão e Liderança Escolar: o que nos diz a investigação à escala global.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp 143-162

Ball, S. (1989). *La Micropolítica de la Escuela – Hacia una teoría de la organización escolar.* Madrid: MEC/Paidós

Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende.* Porto: ASA

Neves, P. (2011). *Sucesso e mudança nas organizações. Uma questão de confiança.* Lisboa: Editora RH.

Sergiovanni, T. (2004) *O Mundo da Liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas.* Porto: ASA