PAINEL

O Contributo dos Pais e da Comunidade na Melhoria do Desempenho dos Alunos – perspectivas de diferentes intervenientes

Moderadora – Maria Marques Calado Albuquerque Gomes

Graça Franco*

Sou encarregada de educação e venho aqui mais ou menos incógnita. Tenho cinco filhos e, neste momento, sou apenas encarregada de educação do mais novo, sendo que o pai tem essa missão em relação aos dois seguintes, e o mais velho, que já fez dezoito anos, é o encarregado de educação do seguinte, porque estão os dois a estudar em Lisboa.

Eu aceitei este convite da Dr.ª Maria Emília Brederode dos Santos não só pelo enorme respeito que tenho pelo seu trabalho, mas porque me foi garantido que aquilo que se pedia não era uma exposição em matéria de educação, de ciências da educação. Para isso não sou competente. Sou economista de formação e exerço a profissão de jornalista, sobretudo de jornalista económica; sou cronista do jornal *Público* e foram os meus textos sobre educação, numa perspectiva "doméstica", digamos, das minhas preocupações e da minha experiência enquanto mãe, que colocou o meu nome sobre a mesa da organização, pedindo-me que eu sistematizasse minimamente esses contributos para o debate.

E eles baseiam-se apenas numa raridade estatística. De facto, eu faço parte das franjas das estatísticas, não só por ser mãe de cinco filhos, como pelo facto de entre o mais novo e o mais velho haver uma considerável diferença de idades. Neste momento, o mais velho tem dezanove anos e o mais novo tem cinco e nos últimos dois anos constitui, de facto, um observatório doméstico de todo o sistema de ensino, ou seja, consegui ter filhos em todos os ciclos, desde o pré-primário à universidade.

Por outro lado, também sou uma raridade estatística em relação à mobilidade. Nos últimos oito anos, vivi quatro anos na Bélgica e, portanto, conheço o sistema de ensino belga, desde a pré-primária ao segundo ciclo, e vivo há quatro anos em Portugal divididos entre Lisboa e a Póvoa de Varzim que é a cidade onde eu habito actualmente.

^{*} Jornalista/Encarregada de Educação

Mais uma raridade estatística, as minhas opções em termos de escolas permitem-me ter um ponto de comparação razoável entre o ensino privado e o ensino público. Aliás, continuo a fazer, digamos, um *mix* nas minhas escolhas; neste momento tenho o mais novo na educação pré-escolar no ensino privado; dois no ensino público, no 6.º e no 7.º ano; o que está no 10.º ano frequenta uma escola privada, numa experiência especial que é o bacharelato internacional correspondente ao 10.º ano do sistema nacional, e o mais velho está no 2.º ano de Direito numa universidade pública.

E gostaria de utilizar esta minha experiência também para contrariar alguns preconceitos que estão inerentes à análise que se faz muitas vezes do sistema educativo

É muito comum dizer-se, por exemplo, que quem é pela escola privada será sempre pela escola privada, excepto por razões financeiras. Eu sou a prova de que isso não é verdade. Tendo três filhos no sistema privado, quando mudei a minha vida para a Bélgica – na altura, o mais novo estava na pré-primária com um sistema experimental que é o Projecto Optimist, um projecto de estimulação precoce do ensino, que funcionava no Colégio Planalto, onde estavam também os irmãos; não é um ensino, ao contrário do que muita gente imagina, para estimular ou fabricar génios, trata-se apenas de aproveitar os primeiros três anos da criança, favorecendo a interconexão cerebral que é conseguida através da estimulação musical, do bilinguismo, etc.

Portanto, eu tinha os meus filhos no ensino privado, quando fui viver para Bruxelas e aí tive de escolher onde é que ia matricular as minhas crianças. O regime belga é um regime que eu defendo ardorosamente, depois da minha experiência. É um ensino absolutamente gratuito, em que os pais têm total liberdade de escolha entre o ensino público ou privado; o financiamento do Estado é dado à escola da escolha dos pais. Seria previsível que eu colocasse as minhas crianças, sem qualquer encargo financeiro, no ensino privado belga, mas não foi essa a minha opção. E consegui até uma outra raridade estatística, ou

seja, sendo o ensino totalmente gratuito dois dos meus filhos estudaram numa das poucas escolas pagas de Bruxelas, a Escola Europeia. Mais uma vez não funcionou o preconceito.

Porque é que eu optei por uma escola pública, comunal, profundamente laica, por oposição a colégios de matriz católica que eu tinha escolhido em Portugal? O que é que me levou a fazer essa opção para os meus dois filhos mais novos que iam para o infantário?

A explicação é simples. Aquela escola era próxima da minha casa e tinha um projecto educativo concreto, que me foi apresentado pelo director da escola e ao qual eu fui chamada a aderir ou não. Contemplava valores que eram comuns àqueles que eu defendo na educação dos meus filhos: solidariedade, tolerância, responsabilidade social e, entre outras coisas, preconizava uma participação democrática na vida da escola, através de uma responsabilidade acrescida entregue às crianças no processo de tomada de decisão, baseada em disciplina, autoridade, urbanidade que são valores que eu defendo. Tinha, do meu ponto de vista, uma laicidade militante que era, aliás, apresentada aos pais como tal; lembro-me de uma discussão curiosa, numa reunião de pais, em torno da figura do pai natal, que não era admitida na escola por ser considerada um símbolo religioso; e eu tive de explicar que o Pai Natal, o velhinho das barbas e da Coca Cola não tinha nada a ver com o menino Jesus.

Mas, sendo assim, porque é que eu aceitei este projecto do *Paradis des Enfants* que era como se chamava aquela escola?

Considerei que em família os valores espirituais podiam ser passados às crianças e elas beneficiariam de um projecto de altíssima qualidade com o qual me dei muito bem.

E porque é que escolhi a única escola paga de Bruxelas, a Escola Europeia?

Porque preferia que os meus filhos fizessem uma passagem para o ensino em Inglês do que para o ensino em Francês, por me parecer mais

útil naquela fase do desenvolvimento. O que ia iniciar a escolaridade ficaria integrado na secção portuguesa e, portanto, de certa forma, preservado de algum choque de integração que, naquela altura, não seria fácil

A Escola Europeia é gratuita para os funcionários das várias instituições europeias, mas o meu marido fazia parte de uma organização internacional que não estava contemplada e, portanto, nós suportámos o custo da educação naquela escola, tendo como alternativa a escola de língua francesa, gratuita.

Isto prova que os pais escolhem em função de uma multiplicidade de factores e quando a qualidade é assegurada através dos projectos educativos a escolha da escola assenta nesse projecto educativo e não necessariamente num preconceito público ou privado, ou sequer gratuito ou pago.

O que é que eu concluí desta minha experiência internacional? Que coisas é que posso partilhar aqui convosco?

Eu penso que um dos choques, digamos, culturais que tive com a minha experiência belga foi o facto de concluir que há uma cultura de trabalho, de esforço e de responsabilidade partilhada não só pela escola, como pela comunidade, que contrasta muitas vezes com a nossa cultura nacional, ou pelo menos com a fase em que nos encontramos. Essa cultura de trabalho passa por pormenores tão pouco importantes, ou tão importantes, como a noção da pontualidade. E essa pontualidade implica também uma gestão do tempo completamente diferente da que nós fazemos. Gestão do tempo essa que é muito importante para o andamento da própria sociedade. Lembro-me de ouvir um comentário de um funcionário alemão das comunidades em relação a um italiano, que me fez pensar; dizia o alemão em relação a esse colega italiano que saía sempre muito tarde do gabinete: "Bem, coitado, ele nunca consegue cumprir as suas tarefas no tempo determinado, sai sempre muito mais tarde", ou seja, ele via aquilo como um sinal de incompetência relativa.

Nós sabemos que em Portugal sair tarde do gabinete é visto como uma espécie de empenhamento adicional; é muito reconhecido pelo chefe e um passaporte para a promoção na carreira. Enfim, todos nós sofremos um bocadinho deste mau entendimento. Eu própria exerço funções de direcção na minha rádio e, muitas vezes, tenho de fazer uma série de exames de consciência quando vejo uma trabalhadora, sobretudo uma trabalhadora, chegar ao fim do seu horário e preparar-se para sair. Às vezes apetece-me quase dizer "bom, mas como é que é, eu ainda estou aqui", aquelas coisas...

Achei muito importante esta cultura da pontualidade.

A cultura do esforço e da responsabilidade, no sentido em que desde muito pequeninos, há uma pressão para a realização das várias tarefas. Nós, quando educamos os nossos filhos, fazemos muitas coisas por eles e provavelmente sobrecarregamo-nos muito com isso. Não imaginem que uma mãe belga o faça. O menino faz o que tem de fazer, o trabalho de casa ou a tarefa que vem da escola. Por vezes, e porque sou uma mãe portuguesa, digo "poupem-me aos trabalhos de casa", porque acho que uma parte desses trabalhos vai recair sobre mim, porque não há essa cultura de que os trabalhos de casa são para o menino e para a menina fazerem.

Há ainda uma cultura de avaliação e de mérito e de prestação contínua de contas. Essa cultura de avaliação do mérito é inerente a toda a escola e conto-vos apenas um episódio. Esta escola, a pré-primária que os mais novos frequentavam, tinha vários níveis de ensino que se prolongavam até ao equivalente ao nosso 12.º ano. Os meus filhos estavam no infantário e a escola era comunal, portanto era autárquica, digamos assim. Há vários tipos de escola pública e esta era uma escola da comuna, ou da autarquia. Não havia dinheiro para comprar um novo esquema de jogos, aqueles sistemas de baloiços, etc., para o parque infantil e não havia orçamento na comuna. As professoras colocaram essa questão aos pais e disseram que aguardavam que o pedido fosse despachado junto da comuna. O tempo foi passando e chegados ao Natal

ainda não havia dinheiro para o parque de jogos. Então as educadoras reuniram-se e decidiram iniciar uma venda de crepes, com o apoio das famílias, até se conseguir o montante necessário para comprar aquele parque de jogos. E eu fiz a comparação com Portugal. Não havia orçamento e vamos supor que se mobilizavam os pais. O que é que aconteceria? Fechava-se a escola a cadeado, provavelmente organizava-se uma manifestação, movimentavam-se as forças activas daquela localidade, mas o parque de jogos, possivelmente, não seria construído.

Porque é que aquelas professoras se dispuseram, antes do inicio das aulas e no fim (ao pequeno almoço e ao lanche), a vender crepes para conseguirem comprar o parque de jogos? Bom, porque estavam muito empenhadas no sucesso das crianças e consideravam aquilo essencial.

Os professores portugueses são diferentes? Estão menos empenhados? Não creio. Mas é que para elas o sucesso daquelas crianças era um aspecto fundamental na sua própria avaliação, ou seja, havia digamos um duplo interesse. Elas estavam interessadas, como os nossos professores estão, no sucesso das crianças, mas tinham um estímulo adicional, elas sabiam que o progresso daquelas crianças significava o progresso da sua própria carreira; todos nós funcionamos seguramente por grandes interesses filantrópicos e estamos todos empenhados no melhor, mas estes estímulos não são de somenos importância e também funcionam.

Por outro lado, uma cultura de combate ao insucesso precoce. Eu devo confessar que notei algumas perversões nesta cultura, ou seja, em escolas que são muito avaliadas, tipo *ranking* como agora as nossas são, o sistema de avaliação do sucesso pode levar a perversões. Os pais neste colégio em concreto alertavam para algumas dessas perversões. No final da pré-primária eram feitos exames às crianças, uns exames que foram muito contestados pela comunidade dos pais, pelos moldes em que eles decorriam, porque eram feitos pelas professoras do ciclo seguinte e a educadora não estava presente e, ainda, por causa da metodologia que era adoptada. Uma das suspeições, por parte da comunidade dos pais daquela

escola, era de que ali se fazia uma triagem sobre as competências da criança; se ela estava habilitada a continuar os estudos naquele projecto educativo, ou tentando levar, a que as crianças menos vocacionadas para o sucesso, acabassem por procurar outras alternativas.

Eu não sei se esta suspeita tinha muito fundamento e portanto não quero fazer um julgamento a posteriori do Paradis des Enfants, desse ponto de vista, mas penso que tinha talvez um fundo de verdade, sobretudo porque a escola, para prevenir o sucesso e a integração, tinha quotas para estrangeiros. Os meus filhos entraram nas quotas para estrangeiros que estavam definidas em cada turma, ou seja, não havia uma comunidade de meninos portugueses ou uma comunidade de meninos franceses ou italianos, eles misturavam as várias nacionalidades de forma a evitar que houvesse pequenos microcosmos comunitários dentro da sala de aula e em todas elas tentavam prevenir que não houvesse uma quota excessiva. Havia um número, que era variável, de mais ou menos cinco alunos estrangeiros por cada classe. Segundo eles, isto facilitava a integração dos meninos. Os meus tiveram uma integração absolutamente fantástica, passados poucos meses falavam Francês com os seus companheiros sem o menor problema e em cada classe havia uma pluralidade, tanto quanto possível, de nacionalidades.

A prevenção do insucesso passava também por uma atenção acrescida aos casos de maior dificuldade, aliás à semelhança do que acontece nas nossas escolas com mais meios.

Uma última constatação que eu fiz, e que gostava de partilhar convosco, é de que o sucesso dos modelos educativos noutras comunidades muito dificilmente é transponível para o nosso país directamente. Sempre que ouço falar na importação do modelo finlandês, fico rigorosamente de "cabelos em pé". E fico de cabelos em pé porque penso que a Finlândia tem especificidades, tal como Portugal tem especificidades, que dificilmente são compatíveis. E vamos começar pelo mais óbvio, pelo tempo gerido pelas famílias finlandesas.

Eu trago aqui quase uma justificação de faltas, como mãe, em relação a muitas das actividades das nossas escolas. É sintomático que seja o pai o encarregado de educação das duas crianças que eu tenho nos 6.º e 7.º anos, porque eu faço parte daquele grupo de mulheres, que são mais de 70%, que têm um duplo emprego, um em casa e outro fora de casa. Éramos só cerca de 50% em 1971. Estes dados são do INE e têm a ver com um levantamento que fiz para uma comunicação em 2004, em que foi tratada a informação estatística que é fornecida pelo INE com base no censo ou inquérito ao tempo disponível e se os dados fossem actualizados concerteza o cenário seria diferente. Concluí, nessa altura, que uma mulher empregada tem uma jornada de trabalho, em Portugal – os dados são de 2001 – de cerca de 10 horas e 49 minutos, isto significa mais 1 hora e 37 minutos do que os homens, mais 7 horas por semana, mais 364 horas por ano, mais um mês e meio de trabalho ao fim de um ano. Nem sempre é fácil compatibilizar isto com o facto de haver 10% das famílias portuguesas que não têm nenhum apoio de parentela e 50% que não têm qualquer tipo de apoio. Para uma mulher que trabalha e que tem filhos não é fácil prestar o apoio conveniente aos respectivos filhos, à participação na acção cívica em quaisquer outras actividades e à participação na escola.

A actividade das mulheres é positiva, é altamente positiva e é tão mais positiva quanto for uma questão de escolha. Em Portugal, infelizmente, esta taxa de actividade feminina a tempo inteiro – e trata-se das mulheres que têm filhos até aos dez anos e que estão maioritariamente no mercado de trabalho – não é uma opção de escolha para a maior parte das mulheres, é uma questão de estrita sobrevivência, ou seja, não há maneira de sair daqui, não temos alternativa. Não podemos gerir as nossas carreiras reduzindo o tempo de permanência no trabalho durante a fase de crescimento dos nossos filhos e depois reinvestir na carreira. Isso não é possível. E daí a minha justificação de faltas.

Enquanto estive na Bélgica tive uma situação privilegiada, porque acompanhava o meu marido e estava apenas com a minha actividade de

cronista do *Público*, tinha, digamos, uma presença nos jornais portugueses mas pouco mais. Significa que, nessa altura, pude gerir a minha carreira e fazer parte da comissão de festas das escolas dos meus filhos, estive em todas as festas, agora não estou em quase nenhuma. Se eu tivesse opção de escolha provavelmente eu estaria a acompanhar mais as actividades que são desenvolvidas nas escolas. E apetecia-me vir aqui quase incógnita, não fosse aparecer aí alguém da Flávio Gonçalves – a escola onde estão os meus dois filhos – e dizer "mas como é que vem esta senhora falar sobre mais educação se eu nunca a vi lá na escola?" Bom, está lá o meu marido, mas apetece adoptar esse disfarce porque se sente como que um complexo de culpa pela falta de empenhamento e de tempo para colaborar no projecto educativo.

Por outro lado, mesmo aqueles pais hiper-interessados e que investem muito na educação dos filhos — como no meu caso, a opção pelo bacharelato internacional de um dos meus filhos —, são opções muito caras, são opções para pobreza efectiva, ou seja, eu sei que vou deixar aos meus filhos um monte de livros desinteressantes, que são os meus, e alguns endereços electrónicos onde eles vão encontrar livros muito mais interessantes do que os meus, mas não lhes deixarei mais nada para além daquilo que eles aprenderem na escola. Esse empenhamento exige dos pais um esforço acrescido, em termos de trabalho, que acaba por os tornar ausentes de muitas outras actividades.

Mais dois pontos que eu considero muito importantes em relação à transposição de modelos. No caso do modelo finlandês estamos a falar de famílias com uma altíssima taxa de literacia, em que há tempo livre para acompanhar as crianças e há também uma tradição cultural de contadores de histórias ao serão. Onde é que os nossos pais contam naturalmente histórias ao serão? Qual é a taxa de literacia dos nossos pais? A percentagem dos pais com o ensino superior é rigorosamente oposta à destes países, aliás, devemos falar antes da percentagem de pais com o 12.º ano. São contextos diferentes a vários níveis, nomeadamente ao nível dos currículos

O currículo finlandês integra, com o mesmo nível de reconhecimento e de dignidade, digamos assim, conteúdos como a música, os trabalhos manuais, os trabalhos em madeira, trabalhos de *tricot*, etc. Nós sabemos que em Portugal nem o desporto nem as artes são equivalentes a outras matérias, tratadas de forma equivalente. E isto é importantíssimo, porque significa que se previne o insucesso porque ninguém é mau em tudo. Ou seja, uma criança tem múltiplas probabilidades de poder ser muito bom em qualquer coisa e de ser reconhecido pelos seus pares como muito bom, no *tricot*, na madeira, ...

Nós sabemos que há projectos de integração em Portugal que passam pela capoeira ou pelo futebol e isso produz sucesso, mas a nível multicurricular isso é também extraordinariamente importante, para que a criança que tem uma aptidão para a Música e que não tem aptidão para a Matemática não se sinta como num subgrupo. É caso para dizer que se escolhermos entre ter como profissão guarda-livros ou ser um Beethoven, todos os pais escolhiam o Beethoven, não percebo é porque é que depois acham que é muito mais importante que se acerte nas contas do que se toque flauta, mas...

Acresce que na Finlândia os professores ganham razoavelmente mal, no entanto têm excelentes condições de trabalho. Eu não sou professora, não tenho nenhum mandato dos professores, nem tenho professores na minha família, portanto não estou aqui a defender corporativamente o que quer que seja, mas sei quais são as condições de trabalho, muitas vezes lastimáveis, dos nossos professores na escola.

Por outro lado, na Finlândia, eles gozam de um fortíssimo reconhecimento social; são uma das classes sociais com mais prestígio e nós sabemos como, nos últimos anos em Portugal, tem havido um ataque ao prestígio destes agentes e há também, por parte da própria sociedade, uma falta de reconhecimento do valor de conhecimentos não livrescos. Considero lamentável aquela campanha de publicidade com base nas vedetas "onde é que eu estava se não estivesse na escola", não tanto por recorrer a vedetas — porque isso é uma maneira de fazer chegar a

mensagem – nem pela mensagem em si que era boa, era positiva, mas pelo facto de não se ter apostado numa mensagem diferente que seria "como é que eu corto relva se a cortar profissionalmente, e como é que eu corto relva se eu não tiver estudado o assunto? Como é que eu organizo os tijolos na construção civil, se eu não tiver nenhum grau de instrução e como é que eu os organizo caso tenha tido alguma formação?" Porque aí pode ver-se a diferença entre ter e não ter escolaridade. Os nossos empresários são os primeiros a reconhecerem que os operários de Leste, nas profissões mais indiferenciadas, mostram à evidência a grande vantagem de uma alta escolaridade.

Só uma última nota – não queria deixar de passar por todos os temas que fui tratando vagamente naquelas minhas crónicas do *Público* – em relação aos materiais de apoio ou aos manuais escolares. Eu não sei se está aqui alguém que tenha participado na elaboração de "O Essencial para o Básico", mas se estiver eu gostaria de lhe dar, do fundo do coração, um grande agradecimento. Eu reconheço que sei muito menos do que um miúdo de dez anos em certas matérias e, frequentemente, foge-me onde é que é a produção da castanha, quais são as nossas camadas de pele ou muitos outros conteúdos que são básicos. E os pais deparam-se, muitas vezes, no meio de manuais que parecem filmes sem legendas, de conteúdos vagos de que não se entende o princípio, o meio e o fim, de que não se sabe exactamente de que é que estamos a falar.

A criança chega-nos com um manual que tem uns *flashes* de conhecimentos e como é que nós nos organizamos quando já passou muita água sobre aquela matéria? Como é que se organizam os pais, mesmo com a melhor das boas vontades, que têm baixos níveis de literacia e que são a esmagadora maioria dos pais portugueses?

Eu recorro ao "O Essencial para o Básico". Este manual tem um pequeno resumo do que é preciso saber, um pequeno resumo de como é que se chega lá e de quais são as competências que de facto é preciso dominar. Os meus filhos, confesso, fogem de "O Essencial para o Básico" e quando a meio de uma sessão de estudo eu lhes peço que o vão

buscar eles reagem muito mal, porque normalmente isso significa "vamos aprender mais qualquer coisa e já estávamos tão benzinho assim, com os nossos apontamentos".

E isso em relação à própria disponibilidade das escolas para os materiais de apoio, para a diversidade de materiais de apoio; neste momento o mercado português já oferece muitos manuais acessórios, mas eu pergunto-me quantos pais podem comprar esses materiais e utilizá-los para além dos livros de escola que já são tão caros?

Isto são alguns *respingos*, completamente desconexos, de alguém que olha muito para as questões da educação do ponto de vista da economia e muito preocupada com a falta de produtividade da economia portuguesa, cujos problemas eu considero que radicam aqui e que deixo para debate.

Armandina Soares*

De facto não estamos na Bélgica e se calhar temos muitas diferenças, mas também temos coisas muito interessantes e algumas daquelas que a Dr.ª Graça teve oportunidade de observar na Bélgica também são observáveis aqui. Eu gostaria de referir, por exemplo, o empenhamento de numerosos professores que procuram, recorrendo também a produções feitas na escola, obter fundos para melhorar os equipamentos escolares. Penso que também aqui existe um esforço visível, se calhar não é de todos, mas provavelmente na Bélgica também nem todos farão isso, não é?

Também procuramos melhorar os resultados dos nossos alunos, nomeadamente através do prolongamento do ano lectivo em 3 semanas. Foi isso o que fizemos no final deste ano lectivo em todo o nosso Agrupamento, constituído por seis escolas do primeiro ciclo e uma EB2, 3. Esta medida implicou a reorganização da escola, a preparação de materiais, o repensar sobre o que fazer com estes jovens que apresentavam sinais de dificuldades de adaptação à escola. Acredito que, também em Portugal, podemos encontrar experiências interessantes e inovadoras que comprovam a capacidade das nossas escolas intervirem activamente na solução dos problemas identificados.

Mas falemos do nosso Agrupamento. Vialonga, desconhecida de muitos, fica na vizinhança de Alverca. É duplamente periférica: em relação ao concelho de Vila Franca de Xira e a Lisboa. Esta situação tem vindo a atenuar-se com a construção de novas vias de acesso à capital. Mas será que esta maior proximidade se irá reflectir positivamente nesta freguesia? Ou irá acentuar, apenas, algumas já visíveis assimetrias, que separam as "zonas velhas", com marcas de degradação, das novas zonas residenciais?

A nossa população é constituída por "lusos", muitos deles com graves problemas sociais e económicos, e residindo no núcleo mais

__

^{*} Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Vialonga

antigo desta freguesia. A estes foram-se juntando, em bairros de realojamento, muitas famílias oriundas dos PALOP's. Em terrenos privados, famílias de etnia cigana improvisaram "barracas". Vivem em condições impensáveis, sem água, luz, instalações sanitárias...

Nos novos prédios, envolvidos por extensas zonas verdes, residem os "novos habitantes", com melhores recursos económicos e maior escolarização.

Como agir face ao acentuar destas assimetrias?

Não podemos esquecer que o nosso Agrupamento está classificado como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) desde 1996 (actualmente designado de "segunda geração") e beneficia de discriminação positiva que procura colmatar desvantagens reconhecidas. Este é o nosso contexto...

E que inter-relações estabelecemos com as nossas Famílias?

Temos claro que a missão da escola deve passar pela capacidade de articulação entre os professores, os alunos e os pais. Esta relação é fundamental para o sucesso educativo dos nossos alunos. Mas não pode significar desresponsabilização dos professores pelos resultados dos alunos.

Assim, progressivamente, temos de combater a tendência de, perante as dificuldades, os professores remeterem as soluções para os pais: "os meninos não aprendem, logo os pais têm de apoiar mais, têm de trabalhar mais com os meninos, têm de estar mais atentos..."

Esta é uma discussão que promovemos internamente, porque de facto temos de assumir claramente quais as nossas responsabilidades e qual o papel dos pais na solução dos problemas de aprendizagem dos nossos alunos.

E que colaboração podemos pedir a muitos dos pais dos nossos alunos?

Fomos capazes de, com eles, construir relações de proximidade. Conversam connosco, percebem que a escola se preocupa com os filhos – e isso é importante para eles –, acreditam que a escola procura dar a melhor resposta possível aos seus filhos.

Procuram a escola para resolver os mais variados problemas: o alcoolismo do marido – e esperam que consigamos o seu tratamento; o desemprego – e acreditam que os podemos ajudar a arranjar trabalho...

A escola é encarada como o grande colete de salvação para muitas das nossas famílias. Claro que é um colete de salvação que por vezes não consegue dar respostas, mas esta relação de proximidade é forte, os pais vão à escola, falam com a escola, telefonam, telefonam-me à noite se for preciso, portanto esta relação existe.

Mas o problema é que, apesar desta relação, a intervenção dos pais fica muito aquém das necessidades; mas eu penso que é importante clarificar: o que é que nós esperamos que seja a intervenção dos pais?

E a dificuldade de clarificação de papéis retira eficácia aos pais que participam na vida das nossas escolas que, normalmente, não são os de baixa escolaridade, mesmo em Vialonga; são pessoas que já têm alguma escolarização e que se prontificam a dirigir as Associações de Pais ou a ter assento no Conselho Pedagógico ou na Assembleia de Escola ou a serem representantes das turmas.

Mas é preciso clarificar: o que é que eles lá estão a fazer e que assuntos é que vão discutir?

Qual é o âmbito desta relação?

A visão que têm da Escola procura ser global ou restringe-se aos aspectos que dizem respeito ao seu filho?

Eles estão lá. Mas estão lá sem alterar, no fundo, nem o funcionamento da escola nem a organização das outras famílias que precisavam de alguma intervenção.

E é muito curioso que, em Vialonga, os pais vão às reuniões dos filhos convocadas pelo Director de Turma, quase massivamente; vão às reuniões do início do ano lectivo, também quase massivamente; mas quando há reuniões convocadas pela Associação de Pais está lá um número muito reduzido de pais. Porque é que isto acontece?

Provavelmente porque não existe uma clarificação sobre o papel dos pais na vida das escolas.

Assim, as relações informais são muito boas. No início do ano lectivo, por exemplo, preocupamo-nos em integrar correctamente os meninos que chegam pela primeira vez à escola. É feita uma visita a toda a escola com eles e os seus pais para que estes conheçam o espaço que os seus filhos vão frequentar e como é que tudo funciona: o centro de recursos, o cartão magnético para marcação de almoços e compras, ...

Os pais assistem às actividades promovidas pela escola, são convidados e vão, muitas vezes com dificuldade porque é difícil estas actividades ocorrerem nos tais horários que seriam facilitadores para os pais, mas esforçam-se por estar presentes.

Participam muito numa actividade que eu acho que é uma actividade particularmente interessante e de que dizem gostar muito: o almoço de turma: os alunos fazem os convites, geralmente com o professor de Educação Visual, dirigidos ao conselho executivo, aos professores da turma e aos pais. O almoço é no refeitório e eles preparam as mesas, com todo o cuidado, enfeitando-as com decorações feitas por eles. Os pais também participam fazendo as sobremesas. Este momento de convívio é aproveitado, com frequência, para os filhos mostrarem aos pais alguns trabalhos realizados: uma música, um poema, uma pequena dramatização.

Mas temos, também, muitos constrangimentos – e por vezes esquecemos a sua dimensão.

Os pais dos nossos alunos têm uma baixíssima escolaridade. Um pai licenciado quase "se descobre com lanterna"; com o 12.º ano são quase inexistentes; alguns têm o 9.º ano. Neste momento, nós voltámos a ter escola à noite; de facto consideramos que esta iniciativa das Novas Oportunidades, da Educação e Formação de Adultos, de todo este regresso à escola, foi muito importante e vai produzir – acreditamos – alterações na participação dos pais na vida da escola. A adesão tem sido muito grande o que faz crescer a nossa esperança em mudanças futuras no tecido social destas comunidades

A par da baixíssima escolarização, existem gravíssimas disfuncionalidades. Desemprego do casal, prisão do pai, alcoolismo, paradeiro desconhecido de um dos progenitores... Crianças que subitamente ficam sozinhas em casa, porque a mãe foi para Cabo Verde e o pai vive em França. Crianças por cuja casa já passaram quatro padrastos e todos eles foram batendo na mãe.

A escola procura responder a muitas das necessidades dos nossos alunos: almoço, lanche, livros. Mas temos consciência das nossas limitações, não nos podendo substituir à família que muitos não têm.

O Director de Turma procura fazer o acompanhamento destas crianças, sendo a sua intervenção de primeira linha. Até este ano, esgotados os nossos recursos, fazíamos o encaminhamento dos casos mais complexos para a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens a quem compete estabelecer com a família e o aluno um Acordo de Promoção e Protecção. Mas a escassez dos seus recursos retira alguma eficácia ao seu trabalho que, muitas vezes, se reduz a um controlo anual.

O não cumprimento deste Acordo implica que o processo transite para Tribunal. A partir daí quais são as soluções? A institucionalização, que merece uma profunda reflexão sobre os seus resultados.

Este ano conseguimos criar um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. Este Gabinete, próximo das Famílias, intervém rapidamente, na Escola ou em visitas domiciliárias, ajustando o seu horário ao das famílias

Era um pouco sobre estas famílias que eu gostaria de falar, famílias de quem nós gostamos, com quem nos damos muito bem, que estão receptivas à importância da escola, que acham que a escola é óptima para os filhos, mas que de facto não podem ser um parceiro em pé de igualdade connosco, não têm condições para o ser, mas têm de vir a sê-lo. A visão que têm da Escola limita-se à relação que esta estabelece com os seus filhos. Continuam a manifestar dificuldade em participar na definição do seu Projecto Educativo. Assim, torna-se difícil falar em verdadeiras parcerias: estas têm de assentar em relações de igualdade, caso contrário não são parcerias, mas sim relações diferenciadas, que trazem sempre desvantagem para alguém, ou relações paternalistas. Penso que não é por aí que queremos enveredar.

Relação Escola-Familia: o director de turma como mediador intercultural

Eduardo Martins*

Introdução

A presente intervenção pretende dar testemunho de um plano de intervenção levado a cabo na Escola Básica 2-3 do Alto do Moinho (Catujal), promovido por um Director de Turma, enquanto mediador intercultural na interface Escola/Família. A investigação focou-se no caso de duas turmas do 8.º ano, uma alvo da intervenção que se desenrolou ao longo de um ano lectivo (turma experimental), e outra tomada como contraponto pela manutenção de modos tradicionais (turma de controle). Dando corpo à dissertação de Mestrado em Educação Intercultural na FPCE-UL, a intervenção assentou teoricamente no paradigma da parceria de Seeley (1985) e na Tipologia de Epstein (2002). O desenho de pesquisa abrangeu a realização de acções diversas, tendo-se iniciado com um momento de diagnóstico. Disponibilização, pelo director de turma, de uma linha telefónica diariamente aberta em horário próprio, organização de visitas de estudo abertas à participação das famílias, alteração do modelo de funcionamento das reuniões de pais, ida ao terreno e contacto com a comunidade foram algumas das experiências implementadas. No final, registaram-se melhorias significativas ao nível da comunicação entre a Escola e as Famílias, nas atitudes face à Escola e no envolvimento das Famílias na educação dos filhos, que se traduziram na melhoria do aproveitamento escolar, no comportamento e assiduidade dos alunos.

Começo por agradecer ao Senhor Professor Júlio Pedrosa e à Senhora Professora Maria Emília Brederode Santos o convite que me dirigiram.

-

^{*} Professor da Escola Básica 2,3 Alto do Moinho – Catujal

Quero também agradecer aos Senhores Professores Don Davies e Pedro Silva e, em especial, à Senhora Professora Adelina Villas-Boas; são responsáveis por eu estar aqui, incentivaram-me e aprendi muito com todos

Há pouco, falou-se de "estruturas de mediação". Eu trabalhei precisamente, sobre uma importante "estrutura" de mediação na relação Escola-Família-Comunidade: o director de turma. Fui director de turma numa escola que fica nos arredores de Lisboa, no Catujal (por trás do aeroporto de Lisboa). É uma área em grande turbulência social, com graves problemas de desemprego, que grassam entre pessoas com baixos níveis de escolaridade e jovens com elevados graus de insucesso e desmotivação escolares. Uma zona onde chegam imigrantes – especialmente dos PALOP (Cabo Verde, São Tomé, Angola) e muitas pessoas vindas dos países de Leste também. A minha experiência desenvolveu-se numa zona conflituosa do ponto de vista social, com famílias enfrentando dificuldades de vária ordem.

As duas turmas envolvidas no estudo são muito diversas, têm cerca de 50% de pessoas imigrantes.

Quando iniciei o estudo de que vos vou falar – "Relação Escola-Família: o director de turma como mediador intercultural" – lembrava-me de frases que me marcaram.

Lembrava-me, nomeadamente, do Professor Rui Grácio, que dizia que a Escola deve ser um espaço de humanidade, no qual devemos *promover* e *emancipar* – e *educar* é promover e emancipar. Eu acho que está na altura de se começar a fazer isso numa sociedade como a nossa. Especialmente, em áreas onde existem problemas como os que há pouco referi. Fala-se muito de interculturalidade, mas acho que é altura de, em Portugal, começarmos a actuar, a agir.

Lembrava-me também de uma outra frase, de Tardiff: "temos alunos novos numa velha escola"... Recordava ainda as palavras de Paulo Freire, defendendo que *ninguém educa ninguém* – os homens

educam-se em comunhão. Foram frases e leituras como estas que nortearam a intervenção junto das Famílias.

Devemos reconhecer a heterogeneidade como um valor importante e não como uma coisa negativa. Dar importância às estruturas de mediação é um ponto importante na gestão desse reconhecimento. Neste âmbito, o director de turma assume-se como um mediador intercultural estratégico na interface escola-família.

Para agir, é muito importante pensar. Reflectir. Conhecer. Neste âmbito, considero que há uma lacuna sobre a qual devíamos reflectir: a falta de interligação entre universidades, escolas e centros de investigação. Era preciso trabalhar em conjunto.

Como em todas as profissões, na classe docente portuguesa há bons e maus profissionais. Julgo, contudo, que prevalecem os bons profissionais. Sei de pessoas extraordinariamente empenhadas.

Sucede que muitas das nossas Escolas estão desfasadas do seu tempo, como dizia o Professor Rui Grácio, já em 1986...

Há que repensar toda a organização escolar.

Diz o Senhor Professor Rui Canário que "a escola vive como se estivesse compartimentada, fechada, com um espartilho burocrático" – é verdade.

É necessário que, na escola, haja outros profissionais. É preciso que se abra ao exterior.

Por outro lado, muitas vezes, os professores perdem-se em processos burocráticos que cansam, maçam muito, não fazendo aquilo que podem e devem fazer.

Há outra questão sobre a qual, julgo, devíamos reflectir.

Não fiz o mestrado para ganhar mais um escalão no vencimento. Não foi, também, pelo título académico. Fi-lo na perspectiva de vir a ser útil na prática, no dia-a-dia. Penso no Mestrado e no Doutoramento, sobretudo, nessa perspectiva. Todavia, de facto, o Estado não reconhece nem esta vontade, nem esta utilidade, mesmo na actual estrutura da carreira docente. Existem professores no ensino básico com Mestrado ou Doutoramento, mas se houver um colega que sem formação adequada ou adicional, tenha mais um dia de antiguidade, é ele quem vai ser coordenador do Departamento e, portanto, todo o conhecimento adquirido tende a perder-se. Isto porque a actual organização escolar permite também, que os cargos de gestão sejam muitas vezes assumidos por pessoas carentes em termos formativos e informativos.

Também no que à Gestão reporta, merece reflexão a duração dos mandatos. Há pessoas que permanecem durante dez, quinze, vinte e mais anos, o que também não é útil. Muitas dessas pessoas não evoluíram do ponto de vista profissional, quer pedagogicamente, quer na atenção votada à investigação e debate científicos, tendendo, por vezes, a "fecharse" no interior da escola.

O que é ser professor hoje? Uma vez, coloquei esta pergunta, informalmente, ao Senhor Professor Albano Estrela. Fiquei admirado quando ele respondeu: "eu sei lá o que é ser professor hoje!" E realmente... o que é ser professor hoje? É ser o *funcionário* que, terminado o tempo de aulas, se vai embora? Eu acho que não. Sem contestar que as pessoas têm a sua vida pessoal, considero que ensinar é uma missão. Deve ser, como tal, uma vocação. Uma vocação que implica disponibilidade, especialmente para os outros.

Quanto à intervenção, como referimos, partimos na convicção, defendida por alguns autores, da importância fundamental do Director de Turma. É o elo mais imediato de ligação entre a Escola e Família. Existe até um autor que considera tal figura "um lubrificante relacional!" De facto, a posição do Director de Turma consubstancia, por excelência, como diz o Professor Pedro Silva, uma estrutura de mediação entre

culturas, confrontando-se com as desigualdades de poder que atravessam estas relações.

O director de turma pode e deve facilitar o diálogo intercultural. Infelizmente, não existe uma formação específica que acompanhe este papel. O Director de Turma é, muitas vezes, alguém a quem é distribuído um horário, conforme as conveniências da Escola.

Antes da experiência que agora relato, já havia procurado agir, mas não obtive resultados. Conhecer a investigação e aprender a investigar é algo absolutamente crucial.

Na fase inicial deste tipo de estudo, de diagnóstico, há que ir ao terreno. Há enormes carências em termos de informação sobre o terreno... Até porque os problemas da Escola não são só da Escola: são da própria sociedade portuguesa. Um dos problemas é que não estamos habituados a participar, mas não pretendo reflectir neste momento sobre os processos políticos e sociais que nos trouxeram a este *estado*. Temos de deixar de nos contentar com o apenas dizer, de forma fatalista, "somos assim" ou "será sempre assim". Neste momento, a teoria é muita e os diagnósticos estão feitos. Temos é de ir para o terreno, procurando *agir com as Famílias e não para as Famílias*.

Na primeira fase da intervenção fui, informalmente, até aos bairros que circundam a escola. Fomos para o terreno continuamente, aos sábados, aos domingos... Íamos ao café, por exemplo. Eu não falo Crioulo, mas tentei aprender alguma coisa. Procurei identificar, conhecer e mobilizar as pessoas, os líderes da comunidade, com quem tomava café, e falava também sobre futebol!

No serviço militar, em África, estive no Norte de Angola e na ilha de São Tomé. Tinha uma história que me ajudou a procurar conhecer bem a cultura das pessoas com quem estava. Pouco a pouco, as pessoas iam falando sobre os seus problemas e, aí, procurei ouvi-los muito. É fundamental que um mediador saiba ouvir para, depois, agir em

conformidade, harmonizando interesses, amenizando os anseios e respondendo aos interesses das pessoas. Foi isso que eu fiz.

Quando o ano lectivo começou, eu tinha já uma estrutura montada. Conhecia as necessidades das pessoas, detinha um conjunto de informações que me permitiram actuar junto delas, independentemente da escola.

Se tinham problemas de emprego, de saúde... Por exemplo, se à avó ou ao avô do aluno, por falta de dinheiro, faltava os óculos, procurávamos encaminhá-los até pessoas/instituições que podiam apoiá-los, levando-os ao médico.

E como são importantes, os avós! É que quando se fala dos pais dos alunos, deve-se pensar nas Famílias. Entre os meus alunos, havia e há muitos avós a tomar conta de crianças e jovens. Conseguir que as pessoas sejam levadas ao médico, o ter-se realizado diligências para se conseguir ultrapassar obstáculos (por exemplo, comprando uns óculos), cimentou a confiança e fez com as pessoas se fossem abrindo e cooperando.

Eu utilizava uma linguagem simples, recusando a imagem e linguagem do professor *que sabe*, do indivíduo que *tem uma formação*, e que aparece para dar grandes lições. Não, trocávamos *opiniões*, e respeitávamo-nos mutuamente.

Por outro lado, houve também a necessidade de conquistar os colegas professores.

Atrair os colegas também não foi muito fácil. Como sabem, há alguns preconceitos relativamente ao que pode ser o envolvimento individual das Famílias na Escola. O *ganhar* colegas para a intervenção fez-se lentamente. O facto de me dispor a falar-lhes da investigação (muitas vezes, ignoramos as referências mundiais que, a este nível, temos em Portugal), e o demonstrar dos resultados que iam ocorrendo no terreno fez que com que os colegas fossem aderindo activamente, o que

permitiu que se conseguisse uma coisa que nem sempre é fácil: trabalhar em projectos interdisciplinares.

Relativamente às reuniões de pais, realizaram-se mensalmente, aos fins-de-semana. As nossas escolas são, muitas vezes, muito frias. Felizmente, conseguimos uma sala especial, muito mais bonita... Às vezes, basta pintar uma parede (e, isso, nós podemos fazer) para tornar o espaço mais agradável, onde as pessoas se sintam bem. Fomos buscar bolos, café, chávenas, ou seja, recebemos as pessoas de uma forma que não é habitual. Estas pequeninas coisas (os afectos) têm um impacto tremendo no desenvolvimento da informalidade que contribui para a aproximação mútua.

As pessoas foram aderindo; fizemos cerca de quinze reuniões de pais e encarregados de educação, contrariamente às habituais três. As pessoas falavam das suas vidas, propunham temas, e, portanto, havia como que uma conversa sobre a vida e, pelo meio, existiu algo que considero fundamental: o apoio permanente da psicóloga escolar. A psicóloga foi uma pessoa extraordinariamente disponível para estes projectos. Quando havia necessidade, ela estava presente. Quando isso não acontecia, eu *bebia* a informação que achava necessária e depois, informalmente, com as famílias, íamos conversando, sem qualquer tipo de imposição. Ao início, as pessoas ficavam cada uma em seu canto, houve algum trabalho para alterar esta situação. Posso dizer-vos que li muito sobre diplomacia, sobre como é que os corredores da diplomacia funcionam – acho que o director de turma tem de saber muito disso.

Acho que foi uma conquista na escola, porque na escola pensava-se que "não, o director de turma só pode falar e actuar no conselho de turma". Mas a verdade é que o director de turma actua num âmbito mais vasto, de forma informal e há que utilizar muitas dessas técnicas de negociação. É preciso ter paciência, saber ouvir, saber cativar, e foi isso que foi sendo feito.

Fizemos visitas de estudo abertas à participação das Famílias, fomos conquistando espaços e as pessoas aproximaram-se. Nas reuniões

de pais, aquelas não formais, começaram por aparecer maioritariamente as mães. Progressivamente, começou a aparecer um casal, depois apareceu o marido, que não vinha porque estava a trabalhar... depois as pessoas começaram a dividir os horários. Nas últimas reuniões, estavam presentes praticamente todos os casais e alguns avós.

Isso também se passou com os professores. Durante o primeiro período, na reunião de encarregados de educação estava só o director de turma, mas, ao longo do ano, esta situação foi-se alterando. No terceiro período pareceram três, quatro professores da turma, a conviver, a beber café, a trocar opiniões e, portanto, na minha opinião, isso serviu para que os pais se sentissem melhor na escola.

Fazer da escola um espaço de humanidade, como dizia o Professor Rui Grácio, onde há delicadeza, onde há ternura, onde há afecto, é fundamental, especialmente nestes meios desfavorecidos.

Algo curioso. Contrariamente ao que por vezes se julga, o estudo demonstrou que os pais das minorias étnicas são pais tão interessados como todos os outros. Têm imensas dificuldades e muitos têm vergonha porque não dominam o Português. Para ultrapassar essa situação, um dos líderes da comunidade, que já tinha formação universitária, começou a apoiar-me fazendo traduções! Fizemos boletins de turma que ele traduzia de forma a melhor comunicarmos com as pessoas que não falavam Português, e isso de facto facilitou a organização das tais visitas de estudo e das reuniões informais aos sábados e domingos.

Insisti muito na necessidade de se dinamizar a sério, as funções da representante dos pais. O seu papel foi crucial no desenvolvimento da intervenção. Foi uma colaboradora activa na criação de redes entre todos, além de ter sido a pioneira do trabalho voluntário na escola (dinamizando e prestando apoio na Biblioteca).

O delegado e o subdelegado de turma foram também muito importantes, colaborando connosco, com os professores da turma e com a

representante dos pais. Criou-se ali uma comunidade extremamente viva, dialogante e actuante.

Sublinha-se também que desde o início incentivámos os alunos a "trazer" as famílias a colaborar com a escola e com o director de turma. Esta estratégia revelou-se também importante para os resultados finais.

Não quero roubar mais tempo, mas, para acabar, vou contar um episódio curioso. Organizámos uma visita de estudo a Évora aberta também às famílias. Dois pais vieram deixar os filhos e as mães à camioneta, mas recusavam-se a entrar. Não iam porque, diziam, "isto vai acabar tudo embriagado!". Depois de alguma conversa e de lhes demonstrar que estavam enganados, consegui convencê-los a integrar o grupo. Parámos na gruta do Escoural, os senhores seguiam e iam-se aproximando de mim. Fomos conversando e, quando chegámos a Évora, um deles notou que a Sé dispunha de um museu de arte sacra, comunicando-me que talvez fosse interessante visitá-lo. Eu anuí mas, infelizmente, já na Sé, não nos deixaram entrar. Era preciso pagar. Antevi que não teríamos hipótese de o fazer... E o senhor (apesar das suas dificuldades) ofereceu-se para pagar do seu bolso a maior parte do dinheiro necessário para todos os alunos entrarem – porque achou que seria interessante para todos. Importa dizer que este pai tinha uma atitude em casa extremamente agressiva e negativa para com a filha. Dizia-lhe, "filha, tu não és capaz, tu assim, tu assado"... No último dia de aulas, esta jovem veio ter comigo a chorar. Na véspera, o pai estava sentado a ouvir, na televisão, uma médica a falar sobre problemas de nutrição. Com a maior naturalidade, o pai voltara-se para ela, sugerindo: "olha, quem sabe se um dia destes tu não estás ali no lugar da senhora a falar sobre isto!". E a aluna vinha contar-me isto chorando... Acho que foi uma grande vitória!

Para terminar, apresentarei apenas alguns dados estatísticos, produzidos através da aplicação de questionários construídos pelo Center of Family, adaptados à realidade portuguesa por, entre outros, investigadores que no início referenciei. Acrescento que para os

inquéritos que nós aplicámos e tratámos – no momento anterior e posterior à intervenção (pré e pós-teste) – escolhemos explorar três variáveis principais: comunicação Escola-Família, atitude em relação à escola e envolvimento dos pais na educação dos filhos, com outras subvariáveis.

Como resultado do estudo, houve uma variação extraordináriamente significativa ao nível da comunicação Escola-Família na turma experimental, quer do ponto de vista da quantidade, quer do ponto de vista da qualidade dos contactos. O mesmo se verificou ao nível de todas as outras variáveis.

A turma experimental que no início da intervenção tinha de facto mais problemas (de comportamento, assiduidade e aproveitamento) comparativamente com a turma de controlo, no final apresentou significativamente melhores resultados. Algo que contrasta com a evolução na turma de controlo, que seguiu os métodos tradicionais.

Sobre o Comportamento; na turma experimental, observou-se uma variação positiva entre o primeiro e o terceiro períodos. No final os níveis dos alunos variaram do suficiente ao muito bom, estando a maioria, classificados de bom. No que se refere ao Aproveitamento, verificou-se uma evolução contínua, positiva, entre o princípio e o final do ano lectivo – e da intervenção.

Em termos de assiduidade, praticamente não houve faltas. Numa turma que até aí, entre as 38 turmas da escola, era a pior. No final do ano lectivo, esta foi a melhor turma da escola.

Posso dizer-vos que muitos dos pais continuaram, no ano seguinte, a ser assíduos na escola. Houve colegas que vieram pedir a minha colaboração e a dos outros colegas envolvidos na intervenção, tendo sido possível, inclusivamente, organizar, com Famílias, noutra turma, uma visita de estudo à Madeira.

Algumas coisas mudaram na escola. Conseguimos o Gabinete de Apoio à Família (do Instituto de Apoio à Criança), que, infelizmente, por questões económicas, neste momento deixou de dar colaboração na nossa escola. Tenho muita pena disso.

Este é um modesto exemplo de como trabalhando com os pais e dando importância às famílias conseguimos, com coisas muito simples, mudar. Não é preciso muito.

O facto de eu ter mantido ao longo destes meses contactos mais próximos com os Senhores Professores Don Davies, Pedro Silva e Adelina Villas-Boas, é um incentivo importante para voltar ao terreno, voltar a investigar. Isso é fundamental. A todos vós, e a eles, que muito me ensinaram, o meu muito obrigado.

Debate

Emídio Queirós Gomes (Prof. Reformado) — Era para contribuir para a definição de professor, porque eu concordo com essa definição, porque numa sociedade educativa, onde tudo e todos estão voltados para a educação, todos somos professores, especialmente os pais, porque eles ensinam os filhos, o currículo é que é diferente. Agora, por exemplo Chevallard, diz, falando de formadores de professores, diz "eles no fundo, subrepticiamente, pensam que para esse oficio todos servem"...

João Santos Costa (Director Pedagógico da Esc. Prof. do Fundão) – Eu queria só fazer aqui uma referência. Eu fico sempre com os cabelos em pé quando nos amesquinhamos demais, e uma das questões é a da pontualidade. Eu procuro ser tão pontual quanto possível, no entanto verificamos hoje aqui que se a pontualidade resvala é porque as pessoas têm muito para dar. Eu queria lembrar uma coisa, é que aqui há uns quinhentos e poucos anos, houve aí um grupo de maduros que resolveu descobrir o mundo e é porque não sabiam onde é que iam chegar. Não foram os belgas, nem os ingleses, nem os franceses, eram aqueles que não sabiam onde é que iam chegar, mas foram...

Francisco Cunha — Mais do que uma questão, é um comentário. Por um lado ouvi da Dr.ª Graça Franco o modo como um encarregado de educação se pode deixar seduzir por um projecto educativo e portanto isso pode influenciar a sua escolha e a sua opção, e por outro lado, o esforço da Dr.ª Armandina Soares no sentido de tentar seduzir e captar os encarregados de educação num ambiente extraordinariamente difícil e daí, apesar de não usar chapéu, gostava de lhe tirar o chapéu. E gostaria de colocar uma questão: a escola não goza do apoio de profissionais especializados, como assistentes sociais e psicólogos para esse género de questões? Muito obrigado.

Jorge Cardoso (Institute of Responsive Education, Boston, Massachusetts) – Boa tarde. Eu gostava de colocar uma questão à Dr.^a Graça Franco. Eu penso que você seria um enorme recurso para qualquer escola, quer dizer, você tem perspectiva e visão que poderia dinamizar

qualquer escola e se eu entendi correctamente, você não tem sempre optado pela escola pública. Além disso, você falou de ser super apressada e que não tem tempo para tudo isso, mas como seria possível as escolas públicas captarem esse dinamismo que você representa para a escola, de uma maneira mais eficiente e mais eficaz?

Maria da Conceição Moita — Eu queria perguntar, sobretudo às pessoas que estão a trabalhar no terreno, porque é que não elencaram, nos constrangimentos desta colaboração entre pais e escola, a questão do tempo e do trabalho, do tempo de trabalho, que eu acho que é uma questão gravíssima. Eu acho que o tempo disponível é realmente cada vez menor, as pessoas têm uns horários avassaladores. Quando fazem essas reuniões com os pais? Aos fins de semana? Os almoços, como é que é, as idas à Madeira?... Gostaria de saber como é que na prática conseguem que os pais ou muitos pais possam estar presentes na escola. Muito obrigada.

Eduardo Martins – (...) Responder-lhe-ia com toda a honestidade que não teria de facto essa capacidade. Todavia, como disse ao princípio, estamos numa situação em que temos de dar o exemplo, temos de incentivar, temos de mostrar que é possível!

A seguir – e por isso disse que é necessário reflectir – é absolutamente urgente que apareçam no terreno (e em maior quantidade) outro tipo de pessoas. Licenciados em Ciências da Educação, por exemplo, que não raras vezes estão no desemprego... Assistentes sociais, que não há.

Como é possível que, por exemplo, na escola onde eu trabalho, não haja uma única assistente social?

Já não falo nas Comissões de Protecção de Menores, que escrevem a dizer-nos: "não vale a pena mandar jovens, porque nós não temos capacidade"...

Por outro lado, tudo tem de passar muito pela nossa disponibilidade.

Posso dizer-lhe que, durante este período, a minha vida pessoal passou para segundo plano. As reuniões de pais aos sábados ou domingos chegavam a demorar duas horas, porque depois das reuniões ainda ficávamos informalmente a conversar de muitas coisas, muitas delas importantes.

Estas reuniões realizaram-se à custa do nosso tempo pessoal.

Tenho fé, é esta a minha esperança, que, com estas pequeninas demonstrações, a situação mude.

Reforço, é urgente haver gente no terreno a estudar e a replicar estudos. É preciso dinamizar esta relação. Aliás, num encontro recente sobre Educação, a Professora Joyce Epstein sublinhou o quão necessário seria alargarmos a outras escolas, estas experiências.

É necessário também haver ligação com Universidades/centros de investigação. Quem está no terreno tem imensas dificuldades em estabelecer esse tipo de interligações com as universidades.

Ainda há muita coisa a fazer, a construir. Dá muito trabalho! Por isso é que eu digo: ser professor hoje não é fácil. Também é verdade que quem faz as coisas por gosto arranja sempre tempo. Mas compreendo que não é fácil, e muito mais na altura que estamos a atravessar; é uma época de mudança, e em épocas de mudança há sempre turbulências. Há que saber gerir a mudança.

É difícil, mas eu acredito que as coisas vão mudar devagarinho.

Armandina Soares – Eu não vou falar de tempo (dos encarregados de educação), até porque temos muita gente com tempo de mais, temos muita gente desempregada e a disponibilidade é total, mas também temos esse constrangimento, é evidente. Em relação à questão que levantou, eu

gostaria de dizer, e também foi aqui referido, que o director de turma pode ser uma figura passageira, transitória, mas na nossa escola não é. Nós temos de facto, e isto há alguns anos, uma forte estrutura de conselho de turma; não é só o director de turma que acompanha a turma mas todo o conselho de turma. Portanto, há uma estrutura que funciona, que conhece a turma, que conhece os alunos e que os acompanha pelo menos ao nível de um ciclo de escolaridade e, nalguns casos, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos (pelo menos alguns dos professores), o que permite constituir um suporte forte e uma relação muito estruturada.

Por outro lado, temos alguns recursos humanos acrescidos, nomeadamente psicólogos, que, não estando na escola nessa qualidade, prestam a sua colaboração sempre que lhes é solicitado.

Também a parceria com o Centro Comunitário de Vialonga, que possui alguns técnicos especialistas, ajuda a resolver alguns problemas dos nossos alunos. Procuramos trabalhar em rede, evitando aquilo que por vezes nos acontecia: não sabermos quem é que está a ser acompanhado ou descobrirmos que há uma criança que está a ser apoiada por três instituições, em simultâneo, e sem qualquer articulação: Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, pelo Centro Comunitário e pela Segurança Social, por exemplo.

O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, cuja organização foi iniciada este ano, tem uma técnica de serviço social, dois animadores e dois mediadores. Temos, assim, neste momento, um conjunto de cinco pessoas que estão a fazer este trabalho.

Não sendo suficiente par o conjunto imenso de problemas com que nos defrontamos, já representa um progresso imenso.

Eduardo Martins – (...) É uma escola que tem tido alguns problemas. Por exemplo, como referi, deixámos de ter o apoio do Gabinete de Apoio à Família, do Instituto de Apoio à Criança. Por outro lado, muitos dos professores vão procurar outras soluções concorrendo para outras escolas, talvez dotadas de outras estruturas.

Penso que escolas confrontadas com este tipo de problemas sociais deveriam poder ter professores voluntários. Ou, para elas, o recrutamento deveria ser (pelo menos) feito de outra forma que não através de concurso. Muitas vezes, uma pessoa que, por variadíssimas razões, não se encontra minimamente vocacionada, vai, à partida, desmotivada...

Graça Franco – Gostaria de esclarecer, porque não me exprimi bem com certeza, que os quatro anos de activista parental da minha vida foram integralmente exercidos na escola pública da Bélgica, portanto não era uma questão de público ou privado. Neste momento, o meu pelouro tem a ver com o ser, oficialmente, encarregada de educação apenas do mais novo que está num colégio privado; mas isso deve-se ao facto de eu trabalhar em duas cidades diferentes daquela onde vivo e de só nesse colégio as reuniões com os pais e as actividades serem ao fim de semana, ou ao final do dia, o que facilita bastante; mas não tem a ver com o ser público ou privado.

Só acrescentava um dado do INE, que eu gostava que ficasse para reflexão, e que tem a ver com o facto de 40% do total de empregados responder que não têm sequer possibilidades de alterar o seu horário de trabalho, em pelo menos uma hora por dia, para apoiar a família e isto é um dado característico da nossa força laboral. São os pais que temos e eu faço parte deles.