

Devemos celebrar o esforço dos alunos e torná-lo visível

João Pedro Aido entrevista José Pinto Lopes e Helena Santos Silva¹

José Pinto Lopes tem um doutoramento em psicologia e é professor na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), onde é responsável pela formação inicial, contínua e pós-graduada de professores e de psicólogos. Os seus interesses em investigação incluem aprendizagem cooperativa, avaliação formativa, comunidades de aprendizagem profissional, importância do *feedback* professor-aluno / aluno-professor no desempenho escolar dos alunos, dificuldades de aprendizagem, estudo colaborativo da lição, pensamento crítico e gestão pedagógica da sala de aula, entre outros.

Helena Santo Silva, que é também professora na mesma universidade, tem um doutoramento em Educação, Ensino da Biologia e da Geologia, e os seus interesses em investigação incluem supervisão pedagógica, aprendizagem cooperativa, comunidades de aprendizagem e avaliação formativa, entre muitos outros.

O interesse comum por aprendizagem cooperativa, comunidades de aprendizagem e trabalho colaborativo, por exemplo, terá sido provavelmente decisivo para construírem em conjunto um trabalho de investigação notável nessas áreas que são reconhecidamente importantes, mas para as quais não tem havido investigação e sobretudo investigação-ação, conceito que parece mostrar de forma mais eficaz a atividade partilhada que têm desenvolvido e que se traduz na publicação conjunta de inúmeros livros e artigos em revistas com arbitragem científica, bem como capítulos de livros, participação em congressos e conferências, e muitas comunicações, ao longo dos anos.

Alguns dos livros são uma demonstração de como é possível conciliar uma reflexão rigorosa sobre problemas centrais das escolas e do ensino e da aprendizagem, ao mesmo tempo que se consegue tornar esse conhecimento profundo próximo e acessível – algo que também constatamos na entrevista que apresentamos a seguir. Obras como *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*, *O Professor Faz a Diferença*, *50 Técnicas de Avaliação Formativa* ou *Eu, Professor, Pergunto*, por exemplo, deveriam fazer parte dos cursos de formação inicial e contínua de professores.

Mas a reflexão de José Pinto Lopes (JPL) e Helena Santos Silva (HLL) não se esgota aí, nesse núcleo bibliográfico. É o caso da educação para o pensamento crítico, foco central do mundo da educação e uma das áreas de competências do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO). Sobre este tópico, os professores JPL e HSS defendem que ‘o perfil dos alunos do século XXI está traçado: ser perseverante perante as dificuldades, querer aprender mais e desenvolver o pensamento crítico. Existe, por isso, uma forte necessidade pedagógica em preparar os alunos para esta sociedade onde tudo evolui a uma velocidade estonteante, sendo precisa uma crescente capacidade de adaptação aos desafios impostos.’

Por outro lado, sobre o questionamento na sala de aula, que é a interação verbal mais comum entre professores e alunos, defendem que pode e deve ser muito mais eficaz: de facto, podemos constatar que os professores fazem entre 300 a 400 perguntas por dia, a maioria das quais de nível cognitivo baixo, isto é, cerca de 60% exigem apenas memorização de factos. São perguntas fechadas sobre as quais os alunos entendem que o professor já sabe a resposta e que só servem para mostrar se as sabem ou não. Nesse sentido, as respostas dos professores às respostas dos alunos às suas perguntas são de julgamento ou correção, principalmente com o objetivo de validar ou consolidar um conhecimento – e, no entanto, essa interação verbal poderia ser de nível cognitivo superior à memorização e à compreensão, integrando perguntas dos alunos. Na entrevista, JPL e HSS defendem que é muito importante a ajuda dos pares e que se temos 25 alunos numa sala de aula é porque podemos ter 26 professores – e acrescentam: se são todos diferentes, ainda melhor, porque temos a possibilidade de potenciar estas diferenças.

Tudo isto pressupõe a necessidade de cooperação como condição para o sucesso. A aprendizagem cooperativa pressupõe que ‘os alunos, ao trabalharem em pares ou em pequenos grupos heterogéneos, têm a possibilidade de maximizar as suas aprendizagens cognitivas e não cognitivas, dando especial enfoque ao desenvolvimento das competências de relacionamento interpessoal, fundamentais nos dias de hoje no exercício de uma plena cidadania.’

¹ Com a colaboração de Filomena Viegas.

Por isso, como nos ensinam na entrevista e em múltiplas obras e comunicações, ‘não é de estranhar que haja um maior número de professores que, devido à falta de motivação e ao desinteresse de alguns alunos pela escola, ou à necessidade de renovar as suas práticas pedagógicas, procure na aprendizagem cooperativa uma alternativa às práticas tradicionais de ensino.’

É sobre essa escola que torna o futuro mais excitante e mobilizador, e sobre as dimensões do trabalho que ainda a prendem a um passado pouco interessante, que temos o privilégio de apresentar a seguir uma conversa, que se abre rapidamente a múltiplas dimensões, inevitavelmente.

A propósito de vários filmes de Yasujiro Ozu, pergunta o poeta João Miguel Fernandes Jorge, no livro *Ervas*², em vários poemas, ‘que posso fazer por ti?’, ‘que posso fazer por mim?’ (é o caso, respetivamente, dos poemas “As desordens do espírito” e “Carta de sua mãe”), a que parece responder, num dos poemas finais, “O professor”, que, ao escurecer, se levantou, passou para o outro lado do pátio

“– e sorriu/ à claridade do seixo e da rocha calcária, pura/ existência geológica// tremeu a terra/ um tremor minúsculo/ uma espera/ nada mais”.

Provavelmente é desse sorriso e desse tremor de terra minúsculo que é feito muito do trabalho dos professores, poderiam dizer, pela voz do poeta, os professores José Pinto Lopes e Helena Santos Silva.

A principal limitação tem a ver com o facto de os professores ligarem a avaliação formativa apenas a algumas técnicas que são de difícil utilização de forma sistemática na sala de aula.

Palavras: O vosso trabalho tem muitas dimensões, mas podemos ainda hoje dizer que a escola mantém aquilo que podíamos classificar ou designar como uma natureza escolástica – e, portanto, a relação do professor com o aluno ainda é sobretudo uma relação de poder ou já não estamos hoje perante esse cenário de escola?

José Pinto Lopes: Não poderei fazer uma generalização porque não tenho esse conhecimento, mas considero que nalgumas escolas a relação de poder ainda está muito subjacente àquilo que é o comportamento geral do professor. Noutras escolas, começa a haver bastante inovação e aí essa relação é de muito maior igualdade, não sendo a figura do professor preponderante e o aluno um ser recetivo, em vez de um aluno ativo. Estas mudanças vão acontecendo lentamente, por isso, e porque não tenho essa informação, mas, com alguns dados que vamos recolhendo, constatamos que estas mudanças estão a ser feitas.

Helena Santos Silva: Sem esses dados não podemos fazer uma generalização. Acompanho alunos em formação inicial e também alguns professores em formação contínua e posso dizer que essa relação de poder ainda está muito presente. Basta pensarmos no papel do aluno acerca das decisões sobre o que se passa numa sala de aula, ou até a sua inclusão na avaliação das aprendizagens, o que já deveria estar mais presente, porque os documentos oficiais assim o indicam há muito tempo, nomeadamente agora com o PASEO, que define a regulação e a autonomia das aprendizagens como uma competência. Desde que o aluno não possa ter uma participação mais ativa, esta regulação do poder do professor mantém-se muito presente.

J.P.L.: O Conselho Nacional da Educação (CNE) refere num documento recente que é importante dar voz aos alunos, o que quer dizer que os professores devem prestar atenção à importância que isso tem para a aprendizagem dos alunos e que eles representam a centralidade do trabalho das escolas, passando-se assim do processo de ensino para o da aprendizagem. Qualquer processo é lento e dentro da escola existe grande diversidade em termos de procedimentos dos professores, em termos de estratégias, em termos da forma como concebem o próprio aluno, o próprio ensino, a própria aprendizagem. As escolas são muito iguais entre si mas dentro delas há muitas diferenças.

P.: A professora Helena fez referência à avaliação, que é uma área que conhecem como ninguém. Considerando que a avaliação formativa é tão importante para o sucesso dos alunos, por

² Jorge, J. M. F. (2022). *Ervas* (pp. 102, 123, 133). Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema.

que razão não está assim tão integrada no trabalho dos professores no seu dia a dia e acaba mesmo por ser um obstáculo para os alunos aprenderem ou não ser uma oportunidade para os alunos aprenderem? Ou seja, se todos os estudos apontam para a importância da avaliação formativa, por que razão ela é até um certo ponto o parente pobre da avaliação?



H.S.S.: A principal limitação tem a ver com o facto de os professores ligarem a avaliação formativa apenas a algumas técnicas que são de difícil utilização de forma sistemática na sala de aula. Tem muito a ver com isso e com uma conceção muito arraigada do domínio que sempre houve da avaliação sumativa. Os professores, por outro lado, entenderam-na como um parente pobre da avaliação e depois tentaram modificar as técnicas de avaliação sumativa para a avaliação formativa. Este desconhecimento dos professores de que a avaliação formativa tem por base procedimentos e técnicas muito simples na sala de aula, mas muito eficazes, dificulta muito a sua utilização. A avaliação continua muito ligada à utilização do teste formativo e é muito difícil um professor que tenha cinco ou seis turmas conseguir lidar com uma avaliação formativa apenas neste formato. Por outro lado, nas escolas estamos a substituir a avaliação formativa por muitas grelhas e por muitos instrumentos que, por um lado, são de muito difícil elaboração e que, por outro lado, não vêm aligeirar o trabalho dos professores, que também já é imenso.

Estamos a substituir a avaliação formativa por muitas grelhas e por muitos instrumentos que, por um lado, são de muito difícil elaboração e que, por outro lado, não vêm aligeirar o trabalho dos professores.

P.: Podemos então estar a entrar numa fase em que os professores podem alegar que estão a ter mais trabalho e que demora mais tempo e que até poderá levar a alguma perda do poder do professor na sala de aula?

H.S.S.: A perda de poder só vejo quando as pessoas têm falta de segurança e com nos mantermos em concepções em que prevalece o ensino e não a aprendizagem. Os professores estão muito centrados no ensino e temos de nos descentrar do ensino para a aprendizagem. Mas o que tenho visto e que se tem passado agora nas escolas é a existência de muito instrumento, a avaliação está muito instrumentada, no sentido em que na avaliação formativa não estamos a olhar para testes mas estamos a olhar para grelhas, que são de difícil elaboração. Fazê-las exige um trabalho imenso para poderem ter algum objetivo pedagógico na sala de aula. Além disso, acrescentam muito trabalho aos professores. Em vez de descomplicarmos, complicamos algo que poderia ser muito mais simples.

A avaliação está muito instrumentada, no sentido em que na avaliação formativa não estamos a olhar para testes mas estamos a olhar para grelhas, que são de difícil elaboração.

P.: No entanto, os professores José Lopes e Helena Silva dão muitos exemplos verdadeiros e, por assim dizer, acessíveis ³, de como podemos implementar uma avaliação formativa sem todo este aparato complexo que descreveu.

J.P.L.: Reforçando o que a minha colega já disse, aquilo que está vertido na lei é que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e serve para fazer a monitorização do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, temos, como nos automóveis, mostradores que nos indicam segundo a segundo se o carro tem gasolina ou a que velocidade vamos e que nos indicam muitas outras coisas e nos dão esse *feedback*. Se não dermos ou recebermos esse *feedback*, porque é uma questão de dar e receber, e é mais importante aquele que recebemos do que aquele que damos, não podemos corrigir trajetórias. O Ministério da Educação (ME), em vez de ajudar os professores, fala em técnicas mas não dá nenhum exemplo. Implementaram nas escolas o projeto Maia, mas que coloca sobre-

³ Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa* (2.ª ed. atualizada e aumentada). Pactor.



tudo um foco naquilo que se designa, erradamente na minha opinião, por rubricas. Essas grelhas são de muito difícil concepção, mas existem técnicas muito simples que dão um *feedback* rápido ao professor e que o aluno também pode receber. A avaliação formativa é uma avaliação minuto a minuto e praticamente não implica nenhum trabalho do professor. Nós gostamos de coisas complexas e, em vez de se ensinar o simples, pedem-se coisas complexas e complicadas. Uma ficha formativa é um enorme trabalho para o professor, mas o que está presente na sua mente quando a constrói é uma avaliação sumativa.

P.: Mas os professores José Lopes e Helena Silva mostram que é possível fazer uma avaliação formativa acessível. Essa dificuldade de que falam resulta, sobretudo, de prevalecerem nas práticas dos professores os modelos com que aprenderam enquanto alunos em vez da formação que tiveram? Ou seja, o exemplo que tiveram como alunos continua a ser o modelo mais forte?

J.P.L.: Enquanto fazem a sua formação inicial, alguns desses professores utilizam metodologias e técnicas que são simples e inovadoras - ou eventualmente inovadoras - mas que são poderosas. Alguns professores ensinam isto aos seus alunos, e digo alguns, não digo todos, mas no ensino superior não há tanta inovação como às vezes dizemos que há. Nas escolas dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário há mais inovação do que há nas universidades, onde ainda prevalece muito o modelo expositivo.

H.S.S.: Predomina um sistema de formação contínua que, tal como está previsto na lei, devia estar nas comunidades educativas e nas escolas. Devia ser uma formação contextualizada, contínua e acompanhada. Está previsto que nessas comunidades haja um amigo crítico ou um perito que o possa ser em diferentes áreas de necessidade de formação dos professores. O grande problema é considerarmos que formações pontuais dos professores, mesmo que em formação inicial, vão fazer a diferença. Mas não vão. Recentemente tivemos uma reunião com uma mestranda nossa cujo trabalho de estágio estamos a orientar - quando vi os planos de aula que organizou para o seu trabalho, sofri um desgosto imenso, porque estive comigo em duas unidades curriculares do mestrado, onde falámos da importância da avaliação formativa em relação aos descritores de desempenho, mas, ao ver o seu plano de trabalho, é como se uma esponja tivesse passado sobre tudo isso. O contexto para onde vão é determinante, mas a formação inicial é ainda muito académica e não há a continuidade de formação que deveria haver, porque as concepções não se mudam facilmente. Os professores lidam com muitos obstáculos no seu dia a dia e, se não forem incentivados, nem tiverem apoio, o ensino não muda.

A avaliação formativa é uma avaliação minuto a minuto e praticamente não implica nenhum trabalho do professor.

P.: Para os alunos mais novos, pode não ser muito claro o que eles vão aprender num contexto específico de aprendizagem. Ao tentarem partilhar objetivos de aprendizagem, os professores não tendem a identificar sobretudo o que os alunos vão fazer e não tanto o que eles vão aprender?

J.P.L.: A questão tem uma pertinência tão grande que a resposta não é nada simples. Quando falamos em aprendizagem, estamos a referir-nos a um processo ativo e interativo que resulta em mudanças significativas, permanentes nos conhecimentos, competências, atitudes, crenças, etc. E dizermos uma mudança relativamente permanente, quer dizer que aquilo que aprendemos hoje vai ser evocado e vai poder ser aplicado daqui a algum tempo, daqui a um dia, quinze dias, um mês, um ano. Quando o professor comunica "Ele deve ser capaz de...", ele está a desafiar o aluno para este se envolver ativamente na aprendizagem, para mostrar que é capaz de..., na capacidade de o aluno ser ativo e não passivo. Em vez de enunciarmos objetivos, enunciámos descritores de desempenho, porque estamos a convocar os alunos para o processo de ensino-aprendizagem. O aluno deve fazer este processo de modo autorregulado também. O aluno tem um objetivo específico, um descritor, e pode constantemente autoavaliar-se, porque a avaliação formativa é para a aprendizagem, que está sempre a ser convocada. O aluno autoavalia-se e também heteroavalia os colegas. Estes aspetos são extremamente relevantes. O importante é compreendermos a profundidade que determinadas expressões têm, o alcance que têm. O processo é sempre contínuo, estamos toda a vida

a aprender e esquecemos muitas coisas porque não as praticamos. A questão que colocou é de resposta difícil, mas nós, em comunidade de professores, em comunidades de aprendizagem, em comunidades de prática, devemos discutir as questões essenciais. Agora falamos das aprendizagens essenciais, mas sabemos o alcance que isso tem? Sabemos decodificar o que ali está? Ou esse documento ainda torna o trabalho mais complexo do que quando tínhamos as metas curriculares? Qualquer mudança tem de ser percebida pelos agentes e, se estes não percebem, qualquer reforma redundará num fracasso. É por isso que muitas coisas que têm sido implementadas redundam num fracasso – porque, se os agentes não as compreendem, como é que depois as podem pôr em prática? Há dias, uma professora que nós orientamos dizia que tinha feito uma ação de formação de não sei quantas horas para perceber o que é uma estratégia. O que é uma estratégia? Se eu não sei, como posso passar aos meus alunos aquilo que eu não sei?

H.S.S.: É preciso percebermos bem as implicações dos termos e dos conceitos. A avaliação formativa, numa dimensão para a aprendizagem, está agora a começar a ter algum relevo nas escolas, mas é apenas nesta dimensão e ainda não é predominante. A dimensão da avaliação como aprendizagem não está no discurso, mesmo daqueles que são considerados grandes peritos, e que são certamente sabedores, e essa ausência espanta-me. Tudo isto se prende com a questão inicial acerca do poder do professor na sala de aula. Aqui também está subjacente o poder da avaliação e mesmo numa dimensão formativa ela vem muito do professor para o aluno. E não vem no sentido contrário. Seria o caso de os alunos se avaliarem como uma forma de aprenderem. Enquanto isto não foi percebido, não temos avaliação formativa.

Quando falamos em aprendizagem, estamos a referir-nos a um processo ativo e interativo que resulta em mudanças significativas, permanentes nos conhecimentos, competências, atitudes, crenças, etc.

P.: Gostaria de destacar a expressão do professor José Lopes ‘tu és capaz de’ que mostra o grau de confiança que conseguimos transmitir aos alunos. Mas, ao ser usada sobretudo para rotular os alunos e os colocar em situação de insucesso, a avaliação tipicamente sumativa contribui de forma decisiva para o que a professora Dulce Gonçalves chama de “desistência aprendida”?

J.P.L.: Ainda está muito presente a expressão ‘não conseguiste’, mas falta acrescentar o advérbio ‘ainda’. Esta palavra faz toda a diferença na mente do aluno. Se digo que não conseguiste, estou a colocar uma barreira intransponível. Se uso o advérbio ‘ainda’, isso quer dizer que acredito - e grande parte do processo de ensino-aprendizagem faz-se de crenças. É o professor que acredita que aqueles alunos são capazes, são os alunos que acreditam nas suas capacidades e é a forma como nós comunicamos tudo isto. E nós comunicamos tudo isto de forma verbal e também de forma não-verbal. A forma como as expectativas são comunicadas faz toda a diferença.

Aqui também está subjacente o poder da avaliação e mesmo numa dimensão formativa ela vem muito do professor para o aluno. E não vem no sentido contrário. Seria o caso de os alunos se avaliarem como uma forma de aprenderem. Enquanto isto não foi percebido, não temos avaliação formativa.

P.: Esse advérbio *ainda* tem uma dimensão verdadeiramente existencial...

J.P.L.: Pois tem. Tem a ver com a ênfase com que dizemos essa palavra e com a leitura que o aluno faz disso. Numa avaliação formativa, o aluno tem sempre ao seu dispor os descritores de desempenho para ter uma referência. E tem critérios de sucesso no caso dos trabalhos, que são objetivos ainda mais específicos. Ao fazer a sua avaliação, o aluno sabe quais são os parâmetros a ter em conta, sabe quais são os referenciais que têm de estar suficientemente acessíveis. O aluno faz depois compromissos: sabe o que ainda não consegue, mas compromete-se a fazer e a atingir determinados objetivos. Quando um aluno fala dos professores de que gostou, diz que alguns eram exigentes, mas que acreditavam nele.

P.: É disso que os alunos se lembram quando já esqueceram a matéria toda...

J.P.L.: É exatamente isso.

Se tenho 25 alunos numa sala de aula é porque vou ter 26 professores, é o que digo aos meus alunos. E se são todos diferentes, ainda melhor, porque vamos ter a possibilidade de potenciar estas diferenças.

P.: Para guiar os professores na avaliação formativa, propõem três questões-chave (Onde estou? Para onde vou? Como posso colmatar as falhas para progredir melhor?), que podem estar afixadas na sala de aula e ser lembradas em permanência.

H.S.S.: É muito importante a ajuda dos pares. Se tenho 25 alunos numa sala de aula é porque vou ter 26 professores, é o que digo aos meus alunos. E se são todos diferentes, ainda melhor, porque vamos ter a possibilidade de potenciar estas diferenças. É muito importante haver um sistema de interajuda. Voltando um pouco atrás à questão de ser capaz, o que premiamos numa sala de aula é os alunos terem boas notas. E um aluno que tem boas notas deve ser felicitado, mas provavelmente não é aquele que fez mais esforço. Muitos alunos vão fazendo esforços significativos, mas ainda não estão lá e o professor deve saudar o esforço desses alunos. São muitas vezes alunos que evoluíram mais do que os chamados bons alunos. Devemos celebrar esse esforço e torná-lo visível. Essa é uma dimensão muito importante.

P.: A literatura refere ainda que a aprendizagem cooperativa contribui para o aumento do sucesso académico e social dos alunos, a melhoria das competências de pensamento e de resolução de problemas em equipa, o aumento da autoconfiança e dos níveis de metacognição, da motivação intrínseca e das atitudes positivas perante a aprendizagem. Por outro lado, também parece estimular o pensamento crítico e ajuda os alunos a esclarecer ideias, através da discussão e do debate, desenvolve competências de comunicação oral, melhora a recordação do conteúdo do texto, considera ainda as diferenças de capacidade de aprendizagem entre alunos, permite que estes exerçam um sentido de controlo na tarefa, incentiva a compreensão da diversidade e fornece uma base para formas alternativas de avaliação. Isto é todo um estado da arte de resultados pedagógicos com implicações fortes na didática – e, no entanto, o trabalho em grupo e a aprendizagem cooperativa não estão tão disseminados assim, até com a alegação de que certas turmas são problemáticas e indisciplinadas. Não estamos perante um exemplo de um ciclo vicioso que confirma uma profecia autorrealizada?

J.P.L.: Fomos ensinados de uma forma muito individualizada e focada numa competição em que o outro não tem importância para a nossa aprendizagem. O sucesso é eu ganhar tudo e o outro não ganhar nada. Esta é uma conceção que prevalece há muitos anos e vai demorar muito a mudar. Mas há dados que indicam que em Portugal está a haver uma mudança muito significativa neste campo: por exemplo, através do Projeto Coopera, que foi iniciado numa escola de Vila Nova de Gaia, em que estivemos muito envolvidos. O ME ficou tão agradado com os resultados desse projeto que o adotou. A coordenadora desse projeto, a professora Sónia Moreira, está a fazer junto das escolas a divulgação do mesmo e também a dar formação aos professores. Tudo isto leva o seu tempo e as maiores dificuldades estão dentro de nós. Quando digo os alunos isto e os alunos aquilo, estou a pedir aos outros qualquer coisa sem me interrogar a mim. E esta interrogação tem de ser feita: eu sou capaz? Eu quero fazer? É mais fácil fazermos a caminhada juntos, daí o enfoque na comunidade. Quando convocamos os outros para a caminhada, se cairmos, alguém nos dá a mão. Se formos sozinhos, temos mais dificuldade em nos levantarmos. Neste processo de partilha, construímos com mais solidez qualquer projeto. Também não acredito quando dizem: todos vão fazer isto. Há sempre os resistentes, os que não querem, e é preciso que alguns também puxem para o outro lado, isso também é importante que aconteça: se todos puxarem para o mesmo lado é porque alguém não está a pensar bem.

Eu fui uma das primeiras pessoas que em Portugal deu os primeiros passos na aprendizagem cooperativa, quando ainda ninguém falava nisto. Mas eu tinha um interesse especial e convidei algumas pessoas como a Helena, e de-

pois fomos dando formação. Hoje há cada vez mais pessoas a interessar-se por este tópico e o próprio ME o colocou no PASEO como uma das metodologias de base. Mas, apesar do enorme potencial da aprendizagem cooperativa, há ainda uma enorme resistência da parte de muitos professores, que colocam na sua cabeça que têm de ser o centro do ensino e que a aprendizagem não se dá. Como dizia Séneca, “Homines dum docent discunt”, ‘quem ensina, aprende (duas vezes)’. É este potencial que existe dentro de cada sala, de cada aluno: ser professor do outro - e quando temos 30 alunos, podemos ter 31 professores e potenciar tudo isto, que é extremamente importante.



H.S.S.: Enquanto não houver esta mudança de enfoque e deixarmos de nos centrar no ensino para passarmos a nos centrar na aprendizagem, nada disto é possível. Por outro lado, observo que os professores assumem com alguma frequência que os alunos não sabem trabalhar em grupo. Mas se não sabem, temos de os ensinar e não desistir. Por vezes digo aos meus alunos que estão a estagiar no 1.º ciclo: porque é que os professores do 1.º ciclo não fazem o mesmo para o trabalho em grupo que fazem para a escrita ou para a aprendizagem da matemática? Se os alunos não sabem, ensinam-nos. Mas também existe a convicção de que sabemos fazer as coisas sem as estudarmos com alguma profundidade. E, quando as coisas não correm bem, desistimos facilmente e não pensamos que o que fazemos anos e anos seguidos também não está bem, porque há alunos que não aprendem. E quando inovamos perguntamo-nos: eu sei fazer isto? E facilmente o professor se sente sem rede na sala de aula.

O professor de Matemática faz umas coisas, depois o professor de Português faz outras. Ambos se veem sozinhos com os seus dilemas. E realmente tudo ficava mais facilitado, se houvesse esta colaboração entre os professores e, em seguida, essa colaboração passasse para os alunos.

P.: Exatamente, é um bom pretexto para fazer uma pergunta. Eu queria falar sobre o aluno, há uma questão que vos queria colocar nesse contexto e na tal caminhada juntos, que o professor José Lopes referia, fiquei a pensar que o número de professores que estão em situação de esgotamento parece ter aumentado ainda mais com a pandemia e a situação já era bastante preocupante antes. Não sei se concordam, mas parece haver aqui um conjunto complexo de fatores que têm a ver, justamente, com o facto de os professores estarem muitas vezes sozinhos, demasiado sozinhos a lidar com problemas que são muito complexos, por um lado, depois, eventualmente pelo facto de, como também descrevem, a escola estar muito mais virada para corrigir problemas e não para os antecipar, para os prevenir, o que também é um fator extra nesta complexidade. E depois, se juntarmos a isto a ideia de que a nossa sociedade é uma sociedade do instante, do fragmento, da dispersão, do *zapping*, e os alunos muitas vezes têm uma dispersão mental e uma atenção completamente deficitária. Tudo isto, se não caminhamos juntos, leva a que a maior parte dos professores entrem em situação de esgotamento e de *burnout*, como muitas vezes se diz, em inglês. A resposta não poderá estar em parte nesta ideia de comunidade que aprende a fazer uma caminhada juntos?

H.S.S.: Sim, tem todo o sentido e partilhar os sucessos e partilhar os insucessos e, como o meu colega disse, numa escola há muita sabedoria, há muito conhecimento e ele deve ser partilhado e não ficar com cada um. “O professor João resolve bem este problema na sua sala de aula, mas eu já não tanto, como é que eu posso contar consigo?” Nós somos adultos e temos alguma dificuldade em mostrar as nossas fraquezas. Mas o primeiro passo também é este, não é? E isto é realmente muito gratificante. Quando nós pensamos que tanto podemos ajudar como ser ajudados noutra momento. Isto é extremamente gratificante. Repare, se tudo estiver alinhado, também o trabalho se torna mais fácil, mais repartido. Só há vantagens nisto. Porque, em geral, é assim: o professor de Matemática faz umas coisas, depois o professor de Português faz outras. Ambos se veem sozinhos com os seus dilemas. E realmente tudo ficava mais facilitado, se houvesse esta colaboração entre os professores e, em seguida, essa colaboração passasse para os alunos.



P.: Por estar a falar do professor de Matemática, queria fazer uma pergunta que também faz sentido agora. Nós pensamos na avaliação formativa tipicamente como uma avaliação disciplinar, mas também poderá ser usada num contexto interdisciplinar. Apesar de tudo, acha que o potencial é o mesmo ou é mais pertinente no caso de um trabalho disciplinar e não tanto num trabalho de projeto ou interdisciplinar envolvendo várias disciplinas?

H.S.S.: A avaliação formativa só pode ter essa perspetiva, se o ensino e a aprendizagem forem assim. Na minha perspetiva tem de haver um alinhamento curricular e a avaliação não pode estar desligada de todo o processo de ensino-aprendizagem. Faz todo o sentido que seja assim, mas quando o próprio ensino e a aprendizagem também têm essa dimensão. Temos de ter as coisas em consonância e o que falta um pouco é este alinhamento curricular que depois faz falhar alguns esforços. Também é importante diagnosticar o que nos preocupa e começar por pouco. Porque são problemas muito complexos. Às vezes basta haver mudanças em pontos estratégicos que podem trazer resultados espetaculares. Isto passa-se em todos os níveis de ensino. Sinto isso no ensino superior. As nossas energias estão desgastadas com os aspetos que são os menos pertinentes para a aprendizagem dos nossos alunos. Os professores têm de repensar isto. Em todos os níveis de ensino começa a ser mais do que pertinente, a pessoa vê-se assoberbada de tarefas. O essencial fica descuidado. Isto vale o que vale, e é uma experiência limitada, com certeza, não resulta de dados estatísticos e de estudos com metodologias seguras, mas a nossa própria experiência mostra isto, quando acontece alguma inovação é para acrescentar trabalho e não para ver as coisas de uma forma global. Que problemas temos aqui para resolver? Que soluções temos? Por onde vamos começar? Eu acho que este diagnóstico também é essencial.

J.P.L.: Há aqui várias ideias que gostaria de realçar. Uma é a quantidade de trabalho que o professor tem de realizar e que não é pedagógico, é trabalho burocrático e isso está a acontecer cada vez mais em todos os níveis de ensino. Esse trabalho é esgotante e não tem visibilidade nenhuma. Por outro lado, é a necessidade de dar visibilidade àquilo que nas escolas são verdadeiras inovações. Não é por acaso que se valoriza o professor do ano e que foi Professora do ano a coordenadora do projeto Coopera. E o Professor do ano anterior utilizava, de minuto a minuto, a avaliação formativa. Isso não foi por mero acaso. Um terceiro professor foi premiado pelas aplicações práticas e pelo envolvimento dos alunos, fazendo-os crer, e eles acreditaram que, vivendo numa zona do interior muito deprimida, eram capazes de produzir coisas que noutros países muito desenvolvidos também se conseguiam produzir. Nós somos um bocadinho pessoas ciclotímicas, isto é, tanto estamos lá em cima como nos pomos logo cá em baixo. Quer dizer, é oito ou oitenta, mas, quando estamos naquela fase mais eufórica, conseguimos mesmo fazer, depois qualquer coisa nos deita abaixo. Não sei se isto é alguma herança genética, não faço ideia. Mas é necessário dar visibilidade àquilo que muitos professores fazem e há experiências extremamente ricas que não saem daquelas quatro paredes. E há falta de estímulo e apoio às escolas. As escolas mudam quando têm diretores muito inovadores e que acreditam nos seus professores. Eles são os agentes da inovação, o contrário daqueles que se ligam apenas ao que está na lei, os líderes burocráticos que sabem mais de legislação do que os juristas. Mas aqueles que querem que a escola mude, e que seja de facto visível a mudança, conseguem congregiar vontades dos professores e conseguem que essa mudança aconteça.

Por outro lado, eu creio que nas escolas há demasiados projetos, que consomem demasiado os professores e, no final, vai-se avaliar e aquilo resultou em pouco. Não vale mais convocar as pessoas para um esforço mais focado do que cada um ter dois, três, quatro, cinco ou seis projetos? O que interessa é o número e depois em termos de resultados isso fica muito limitado. Mais vale pouco e bom do que muito e mau. Sobrecarrega os professores. Eu fui convocado para uma assembleia de escola, um conselho geral, e vi a quantidade de coisas que os professores apresentam. Fiquei incomodado e comentei: “Eu acho que isto é demais! É melhor pouco.” O que é importante para estes alunos? Nós temos o referencial, que é o PASEO, e vamos convocar os nossos esforços em prol daquilo que elegermos. E convocar todos os professores, porque também vemos que nestes casos são sempre os mesmos que estão envolvidos em tudo e há outros que dizem que fazem umas coisas... E isto leva ao *burnout*, pois leva. Já basta o trabalho letivo que depende apenas de cada um, mais isto acrescenta cada vez mais trabalho aos professores, para além do que já é necessário fazerem. Talvez a situação fosse diferente, se aceitássemos fazer menos, mas fazer melhor.

Quando acontece alguma inovação é para acrescentar trabalho e não para ver as coisas de uma forma global. Que problemas temos aqui para resolver? Que soluções temos? Por onde vamos começar? Eu acho que este diagnóstico também é essencial.

P.: A propósito do PASEO, o professor José Lopes referiu ter sido integrada a questão do trabalho cooperativo, mas, de todas as áreas de competência do PASEO, pergunto se a do Pensamento crítico e criativo não será uma das áreas mais difíceis. Digo isto, porque, se de facto a escola em geral ensina a pensar, vamos ser otimistas, talvez não o faça de uma forma tão robusta, tão explícita em relação ao pensar criticamente.

H.S.S.: Não temos um estudo que nos diga se a escola ajuda os alunos a pensar criticamente, relativamente ao período que vai até ao 12.º ano, mas temos um estudo longitudinal, de seguimento, feito no ensino superior, eu e o meu colega, que acompanhou os alunos desde a sua entrada no 1.º ano. A conclusão a que chegámos foi que a universidade fazia diminuir o pensamento crítico dos estudantes que integraram o estudo. É um estudo que teria de ser replicado, com certeza, mas é uma indicação que temos. E estamos a pensar num ensino que deveria abrir perspectivas e ter isso por objetivo. Não creio que seja ainda essa uma das preocupações e também é difícil. E porquê? Porque estas competências não se desenvolvem com metodologias de ensino que são das mais usadas nas escolas, as metodologias passivas. E puxando a brasa à nossa sardinha do trabalho colaborativo, nunca desligamos o pensamento crítico da aprendizagem cooperativa. É uma ótima metodologia de trabalho que reforça precisamente o pensamento crítico. Temos vários trabalhos, e um deles, que vai ser publicado em breve, com alunos do 1.º ciclo, é sobre a influência da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento das competências do PASEO nos alunos do 4.º ano de escolaridade. As competências do PASEO não se desenvolvem com metodologias passivas.

J.P.L.: Enquanto o ensino for muito “memorístico”, há muitas coisas que ensinamos que os alunos já sabem e é estarmos a perder tempo. É fundamental ensinar conteúdos transversais, é fundamental esse trabalho colaborativo dos professores, por exemplo, de Matemática, de Português, de Física, que se juntam e planeiam sobre aquele conteúdo que podem lecionar juntos na sala. Quando fizermos isto, estaremos a fazer o que pedimos aos alunos. Isto é partir do trabalho separado pelas disciplinas, muito compartimentado, para o trabalho interligado. É ver, nesta interligação, que a minha disciplina é a mais importante, que a outra disciplina é a mais importante, que são todas importantes. Ao aluno, temos de lhe dar a relevância e, se nós integrarmos, ele vê, porque não posso pedir aos alunos aquilo que eu próprio não sei fazer. Não posso pedir que façam integração, quando eu não sou capaz de a fazer. O Português é importante para todas as disciplinas, a Matemática é extremamente importante para todas, são as línguas, é tudo isso. É convocar todos os saberes. Há um estudo sobre trabalho colaborativo desenvolvido sobretudo pelos japoneses, “Lesson study”, que os americanos estão a absorver com grande avidez, mas se calhar foram os portugueses que levaram para lá aquilo (risos). Os professores japoneses passam mais tempo a planificar juntos do que a dar aulas. Há uma planificação e eles juntam-se, identificam as áreas onde os alunos têm mais dificuldades e estabelecem um plano de aulas, que pode demorar muito tempo a ser desenhado. Depois um deles implementa e os outros observam. Estão na sala de aula a observar e a detetar as dificuldades que os alunos vão tendo. O plano volta novamente para ser trabalhado e volta a ser implementado, para que aquelas aprendizagens que chamámos nucleares fiquem devidamente consolidadas. Eles passam cerca de 500 horas em trabalho de planificação, mais horas do que as que passam em sala de aula. Tudo isto é uma filosofia e, embora esteja há muito tempo escrito na legislação portuguesa que os professores devem trabalhar colaborativamente, isso acontece muito pouco. Está lá vertido, primeiro criaram-se os departamentos curriculares, para que houvesse esse trabalho. Foi tudo uma evolução para que os professores saíssem das suas disciplinas e começassem a trabalhar em conjunto. Mas não é “eu fiz e entrego ao outro”, isso não é trabalho em colaboração, colaboração é sentarmo-nos a uma mesa e trabalhar em conjunto para um fim comum. A expressão “os meus alunos” não se adequa aqui, são “os nossos alunos”, os do professor de Português, de Inglês, de Francês, de Matemática... Quando usamos a palavra “nosso”, faz toda a diferença.

As escolas mudam quando têm diretores muito inovadores e que acreditam nos seus professores. Eles são os agentes da inovação, o contrário daqueles que se ligam apenas ao que está na lei, os líderes burocráticos que sabem mais de legislação do que os juristas.

P.: Mas isso só é possível se nos focarmos no essencial e se esvaziarmos toda aquela dimensão burocrática, administrativa e outra que ocupa a maior parte do tempo.

J.P.L.: É isso mesmo.

P.: Ao pensarmos nesse trabalho cooperativo no Japão e na possibilidade de ele poder ser feito em Portugal, deparamo-nos com o facto de haver apenas horas residuais nos horários dos professores para desenvolverem trabalho cooperativo interdisciplinar. Os professores queixam-se da dificuldade em encontrarem tempos comuns para trabalhar, no dia a dia da escola, e para pôr em prática orientações da flexibilidade curricular. Há tempos comuns, mas com outras finalidades, como é o caso das reuniões de conselho de turma, de disciplina, de conselho pedagógico.

J.P.L.: Gostaria de reforçar o que está a dizer e, numa das experiências que acompanhamos há alguns anos numa das escolas em Vila Real, pedimos ao então conselho executivo que fosse dado um tempo comum aos professores que estavam nessa comunidade de aprendizagem e isso foi concedido na altura e continua a ser concedido.

H.S.S.: Isso tem um pouco que ver com o papel do líder, do diretor, é uma questão de liderança pedagógica. Porque isso é possível. Se não há determinados requisitos, e o tempo comum para trabalho cooperativo no horário é um deles, as pessoas podem ter muito boa vontade, mas se não têm um mínimo de condições, não podem concretizar esse tipo de projeto. Neste caso, os professores têm duas horas comuns no horário semanal. Quando se fazem os horários isso é possível, depende da visão, da estratégia, da missão que tem o líder. Isto tem sido possível em algumas escolas, desde que haja vontade. É o que se valoriza e isso é determinante para que o professor possa sentir apoio e para que possa contar com o apoio dos colegas. Mesmo que comecem poucos, depois generaliza-se. As comunidades de aprendizagem de que o meu colega está a falar mantêm-se há anos e agora caminham sozinhas. Nós demos um apoio importante no princípio, agora os professores caminham sozinhos, já há muito tempo, e têm um trabalho muito dinâmico.

P.: Em que escolas existem essas comunidades de aprendizagem?

J.P.L.: O Agrupamento de Escolas (AE) de São Pedro, aqui em Vila Real. O projeto Coopera também começou assim, como uma comunidade de aprendizagem, no AE Escultor António Fernandes de Sá, em Vila Nova de Gaia.

H.S.S.: Depois tem de haver também um líder em cada comunidade de aprendizagem. Isso é extremamente importante, porque senão este trabalho perde-se.

As competências do PASEO não se desenvolvem com metodologias passivas.

P.: Isso é absolutamente decisivo. Aliás nós vemos, no mesmo país, com a mesma legislação, que em comunidades carenciadas há escolas que levam os seus alunos a terem resultados e há escolas que não o conseguem. Tem de ver com a organização, com a liderança, com as decisões.

H.S.S.: O AE de São Pedro, em Vila Real, mantém essa comunidade há muitos anos, com professores de várias disciplinas. Foi aliás um dos fatores decisivos que fez aumentar muito a avaliação externa daquela escola.

P.: Ainda bem que a professora faz referência à avaliação externa. Eu imagino que a utilidade formativa dos exames nacionais seja baixa, mas gostava de pedir a vossa atenção para as provas de aferição. Pode haver aí uma dimensão formativa interessante, mas que acaba muitas vezes por não ser utilizada pelas escolas. O que faz com que estas provas sejam, no fundo, meros instrumen-

tos de avaliação sumativa que, quando não contam para a transição dos alunos, se tornam totalmente inúteis. Talvez eu esteja a ser radical de mais em relação a estas provas, mas gostava de saber a vossa opinião.

J.P.L.: Se percebi bem a questão, tem que ver com o facto de estas provas poderem dar *feedback* formativo, que acaba por ser desperdiçado pelas escolas, dada a sua organização. As escolas, de facto, recebem um relatório com os pontos fortes e fracos, genericamente, sobre aquele conjunto de provas e também o recebem por aluno, mas há escolas que desperdiçam esses indicadores e aquilo acaba por não servir para nada. Por exemplo, numa das provas deteta-se que uma das capacidades deficitárias tem que ver com a interpretação. Há vários itens na prova, várias questões que avaliam isso e o resultado é muito baixo. Ora, este indicador deve servir para os professores de qualquer área refletirem e se questionarem. As estratégias que usaram foram as mais adequadas? O que se pode fazer para minorar o problema? Este é um *feedback* que chega de forma indireta e não é comunicado. Os professores podem analisar os dados e a partir daí fazer planos de aula, utilizando determinadas estratégias que permitam minimizar as dificuldades de aprendizagem identificadas.



**Não posso pedir aos alunos aquilo que eu próprio não sei fazer.
Não posso pedir que façam integração, quando eu não sou capaz de a fazer.**

P.: De modo a evitar que os alunos daquele ano possam repetir os problemas no ano letivo seguinte.

H.S.S.: Até podem pôr objetivos em tempo. Vamos imaginar que a capacidade de interpretação está a um determinado nível, vai-se trabalhar para que nas provas do ano seguinte esse indicador atinja um outro valor. Isto tem um potencial enorme, não sei muito bem qual a realidade das escolas, o que fazem com estes relatórios, mas é um diagnóstico extremamente importante de que as escolas dispõem.

P.: Creio que esses relatórios não são muito rentabilizados pelas escolas...

H.S.S.: Esse poderia ser o grande projeto da escola, com toda a gente mobilizada para resolver um problema detetado.

A expressão “os meus alunos” não se adequa aqui, são “os nossos alunos”, os do professor de Português, de Inglês, de Francês, de Matemática... Quando usamos a palavra “nosso”, faz toda a diferença.

P.: O estudo Pisa 2018 confirma que os alunos que tiveram alguma retenção no seu percurso escolar obtêm resultados em literacia da leitura abaixo ou muito abaixo da média da OCDE, ao contrário dos alunos que nunca tiveram nenhuma retenção, e cujos resultados são muito acima dessa média. Este indicador mostra que as escolas ainda não fazem uma avaliação para a aprendizagem?

J.P.L.: Nunca refleti sobre isso, mas certamente haverá muitos fatores. Estava a pensar se não haverá um efeito de crença de alta eficácia coletiva, isto é, quando estamos perante alguém, perante um grupo que tem resultados que são sempre acima da média, isso é um impulsionador para que eles os mantenham. E quem os ensina e quem está a aprender vive sempre com este foco. Por exemplo, quem acha que nunca faz bem, não procura fazer melhor. Os que já têm a convicção de que são capazes, procuram fazer mais e melhor. É algo que está muito generalizado em algumas sociedades. Vale a pena refletir sobre as estratégias que eles usam para o conseguir. Há aqui muito trabalho colaborativo. Vamos para a Finlândia e para outros países e há muito trabalho colaborativo. Não sei qual a posição do Canadá no *ranking* desse estudo, mas julgo que está num dos patamares mais elevados. No Canadá há uma prática em muitas escolas, e cada vez acho que se dissemina mais, que é a de considerar x tempo do tempo le-

tivo, tempo da leitura. Por exemplo, das 17h00 às 17h15 ou 17h30 tudo para, desde os funcionários, e todos leem, seja lá que tipo de leitura for. Ora, isto parece uma coisa que não tem relevância, mas tem a sua relevância. Porque há um enfoque neste processo da leitura. É certo que a literacia da leitura não fica só por este processo, é muito mais do que isto, mas acho que pequeninas coisas podem fazer a diferença. Eu tenho aquela conceção de que ou nós coletivamente acreditamos que somos capazes, ou nós, coletivamente, não acreditamos.

P.: Eu diria que, no caso português, se soubéssemos o que fazer com os alunos que ficam retidos, de certeza que os resultados dos alunos portugueses iriam aumentar drasticamente, mas, na verdade, nós não sabemos muito bem o que fazer com eles; a generalização de uma avaliação formativa poderia ser uma boa estratégia para recuperarmos as aprendizagens não adquiridas de todos esses alunos. Porque quando vemos que os sistemas educativos mantêm uma posição relativa nos resultados do PISA, quer dizer que os próprios sistemas educativos não aprendem, não conseguem evoluir.

J.P.L.: Diz-se que as organizações inteligentes são aquelas que aprendem. São as escolas que aprendem. E se há local onde há mais inteligência coletiva poderosa é na escola, o que acontece é que não é muito potenciada. Cada um é para o seu lado e não em prol de um objetivo comum. E o objetivo comum poderia ser elevar o nível de literacia, por exemplo, se estivesse em 500, 520, passar para 540 poderia ser o objetivo desse ano. Depois seria preciso pensar nas estratégias.

P.: O professor está a falar de um desígnio nacional?

J.P.L.: Sim, um desígnio nacional. Por exemplo, vocês sabem mais disso do que eu, nas escolas canadianas em cada mesa dos alunos há um dicionário. Eu, se pudesse, dava um dicionário de português a cada português, desde o que acabou de nascer até ao mais velhinho. Para mim, a valorização da língua é uma coisa que se deve fazer, custe o que custar. Embora sejamos quase obrigados a escrever em inglês para se ter alguma importância. E o livro hoje não tem valor nenhum. Entendido como ele era, quando estudámos, o livro hoje não tem valor.

P.: O professor fala do objeto em papel ou do livro em geral?

J.P.L.: O livro em geral. Não é uma coisa que tenha relevância. Eu sou mais velho, lembro-me de que os professores diziam “Escrevi um livro. Tenho aqui este livro.” Nós queríamos aquele livro com avidez. Era a nossa fonte de informação. Agora é assim uma coisa que não entusiasma nada e, se tiver mais de cinco páginas, é um livro enorme. A leitura é fundamental para o nosso desenvolvimento intelectual. Mesmo que seja a ler os jornais desportivos, seja lá o que for, é preciso ler e pode ser por pouco tempo. E quem tem estes hábitos desde pequenino, mantém esses hábitos. Tem de haver desígnios para mobilizar as pessoas. E nós mobilizamos, agora com esta guerra (na Ucrânia) estão todos a fazer isto, mas também isto são paixões e as coisas têm de ser mais do que paixões.

P.: Também têm de ser devidamente organizadas, com muitos agentes.

J.P.L.: Sim, com muitos agentes. E há uma coisa de que sempre me lembro, se tivesse poder, dava um dicionário a cada português.

P.: Excelente ideia para terminarmos a entrevista.

J.P.L.: Gostaria de deixar claro que os nossos professores não são piores do que os outros. Temos professores de excelência. Não têm é reconhecimento e deveríamos procurar dar mais importância a isso.