

Debate sobre o Ensino da Matemática em Portugal

1. Os indicadores publicados sobre o desempenho dos alunos portugueses nos últimos dez anos (SIAP, TIMSS, PISA, provas de aferição, exames nacionais, Relatório Matemática 2001) indicam a existência de uma situação preocupante, em termos de aprendizagem da Matemática? Ou, sendo reconhecidamente crónico o insucesso nesta disciplina, no fundo trata-se de uma situação normal, e não há motivo especial de preocupação?

Branca Silveira

Não é de modo nenhum normal e há motivo para preocupação, preocupação essa que não deve ter origem nos resultados mediáticos mas sim da realidade do dia a dia que se vive na escola. Há que observar o que se passa. Eu não sou investigadora, mas acho que se fizesse uma investigação não começava por me preocupar com os resultados de exames. Partiria para um trabalho que considero bastante mais difícil e para o qual poderia não encontrar colaboração. Tentaria seleccionar um conjunto de escolas, visitá-las várias vezes durante o ano, fazer observações directas, isto é, falar com alunos e professores mas principalmente assistir a aulas, observar diferentes turmas do mesmo professor e diferentes professores, comparar diferentes metodologias, etc. Só depois tentava estabelecer uma relação com os resultados dos exames.

Já há uns anos que o meu contacto com as escolas tem sido apenas através dos professores, não só de Matemática mas também de outras disciplinas. Todos os anos se fala do estado cada vez pior em que os alunos aparecem, não só em termos de conhecimentos mas principalmente em termos de atitudes, o que me parece ser mais preocupante.

João Pedro da Ponte

O insucesso na disciplina de Matemática é um fenómeno recorrente em Portugal. Já nos anos 40 e 50 do século XX se discutia longamente na *Gazeta de Matemática*, a natureza e as causas do mau desempenho dos alunos. No entanto, apesar de ser um problema antigo, é um problema que nos deve preocupar a todos. A Matemática é uma disciplina fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças e dos jovens e o seu domínio — a um nível elementar — é indispensável ao exercício da cidadania. Por isso, todo o caso de insucesso pessoal merece a nossa atenção.

Precisamos, portanto, de uma mudança no modo como encaramos habitualmente esta situação. Em vez de nos justificarmos com a falta de condições (que, evidentemente,

constituem um problema real), ou com a má relação que muitos jovens têm com a escola, precisamos de enunciar elevadas expectativas e exigências para os nossos alunos e para nós próprios como professores. Assim, a nossa posição só pode ser: queremos que todos os alunos tenham uma experiência matemática gratificante, evidenciando uma compreensão das ideias e processos fundamentais desta disciplina e do modo como podem ser usadas numa variedade de situações, escolares e extra-escolares e preocupamo-nos seriamente quando isso não acontece.

Maria José Costa

Discordo, obviamente, da última questão: não acredito que em alguma situação o insucesso na disciplina de Matemática possa ser considerado normal e por tal, não constituir motivo de preocupação. Poderá faltar descobrir onde está a causa mas ela estará em algum sítio e, mais cedo ou mais tarde, virá a ser identificada e, então, terão de ser desencadeados remédios de modo a corrigir essas situações (digo corrigir, não digo eliminando a 100%). A investigação das causas que levam a tão maus desempenhos, contudo, não se poderá centrar apenas na sala de aula e nem sei se aí tem havido intervenção suficiente.

Passemos à primeira parte da questão. E não sei se poderemos meter todas as provas internacionais e nacionais, de aferição do sistema e exames de avaliação “no mesmo saco”; talvez seja de desdobrar ...

Para começar, devo confessar a minha ignorância quanto aos resultados que dizem respeito ao SIAP e ao TIMSS; acompanhei mais de perto a divulgação dos resultados obtidos no PISA.

Reconheço que os resultados divulgados têm merecido da parte da comunicação social — e também de alguns sectores com outras responsabilidades — comentários que apregoam a tal situação preocupante e escandalosa em termos da actuação da escola, em geral, e da aprendizagem da Matemática, em particular. Alguns desses comentários, e todos anunciando que se baseiam nos relatórios divulgados, não poupam a escola, responsabilizando-a em exclusivo pela posição que os jovens portugueses alcançaram; penso que isso provém do facto de os respectivos autores não serem sensíveis a uma análise cuidada ou ao desconhecimento da realidade envolvente da escola, resvalando, por isso mesmo, para a vertente mais fácil.

Na minha opinião, a primeira atitude a tomar é procurar responder à questão: por que falham tanto os respondentes portugueses?

Depois há outro aspecto a considerar: o que essas provas internacionais avaliam é mesmo exigível a jovens dessa idade? E será que todos reconhecemos que é imprescindível que jovens dessa idade estejam aptos para realizar as tarefas lá propostas? E será que esses jovens tiveram oportunidade de desenvolver as capacidades requeridas para ultrapassar com sucesso essas provas? A tradução dos itens seleccionados garante a equidade do grau de dificuldade para os respondentes dos diversos países? Será que é legítimo inferir dos resultados obtidos nesses estudos internacionais o nível atingido pela aprendizagem matemática a nível nacional?

O aspecto catastrófico sugerido pela comunicação social e outros sectores é, a meu ver, bastante mais alarmista do que uma leitura atenta recomenda. Sem dúvida que muitos dos meninos aos 15 anos de idade passaram mais tempo da sua vida na escola do que acompanhados pela família, o que nos levará rapidamente a responsabilizar a escola por esse estado de coisas. Porém, uma leitura dos resultados do PISA por anos curriculares, mostra que os alunos com 15 anos de idade que frequentam o ano curricular esperado para essa idade não têm desempenhos que mereçam os comentários que a média nacional provocam, o que iliba um pouco a escola: se se espera que a escola contribua para a formação dos jovens, então ela tem cumprido minimamente o seu papel.

Mas há os outros jovens, os que têm sofrido algumas retenções, e, salvo honrosas excepções, têm tantos anos de escola quanto os que se encontram no ano curricular esperado! E por esses, o que tem feito a escola? Aí, talvez se venha a concluir que a escola tem falhado o seu papel. Em que medida? Pois não é numa escola que seja apenas uma transmissora de conhecimentos matemáticos que se desenvolvem as capacidades requeridas para a resolução com sucesso das tarefas propostas pelo PISA, por exemplo.

Também não conheço qualquer estudo que revele incoerência entre as questões postas pelo PISA ou pelas provas de aferição e os programas curriculares; porém, tenho a sensação, já conferida com alguns colegas, de que não é muito habitual utilizar na sala de aula, e em particular nos momentos de avaliação, questões do tipo daquelas com que os jovens são confrontados nesses momentos.

Por outro lado, relativamente ao TIMSS, considero que alguns dos itens apresentados são elitistas, no sentido em que são destinados a um certo grupo de alunos mas não a todos: porque apresentam uma linguagem muito elaborada ou usam termos de significado diferente consoante o nível social do aluno (p.ex. a palavra canapé, que surge num dos TIMSS, para uns é um sofá e para outros figura em listas de aperitivos).

Ainda relacionada com a linguagem utilizada em provas de avaliação externa à escola frequentada, cabe aqui referir o condicionamento imposto pelos regionalismos.

Numa das provas de aferição aparece a palavra “sargaço”, que para os transmontanos se refere a uma planta que nasce no monte e para os alunos da minha escola, escola do litoral, se refere a uma planta marinha, uma alga, que arrola à praia e tem sido fonte de rendimento de alguns habitantes locais, conhecidos por “sargaceiros”.

Ora, se o facto de existirem termos com significado diferente de região para região não provoca o desastre todo, pelo menos ajuda ao desastre.

Vem isto a propósito de alertar para a quota parte da responsabilização da linguagem utilizada nos testes por algum do insucesso que se tem associado exclusivamente à falta de conhecimentos específicos, e permitindo classificar de “preocupante” a situação em termos de aprendizagem da Matemática, quando a linguagem utilizada acaba por camuflar a verdadeira situação desse ponto de vista.

As provas de aferição que conheço põem questões que, na minha opinião, qualquer jovem de 15 anos deveria ser capaz de responder, independentemente do certificado exibido; refiro-me, obviamente, àquelas que incidem em capacidades e não em conteúdos! Isto significa, por outro lado, que considero pertinentes as questões postas, o que por si só é discutível.

Ora, pela própria filosofia dessas provas, espera-se que esses jovens as tenham desenvolvido a par da implementação do currículo. Aqui deparam-se duas interrogações:

- o currículo favorece o desenvolvimento das capacidades requeridas para a resolução das tarefas?
- são criadas situações na sala de aula que permitam o seu desenvolvimento?

A leitura dos resultados divulgados depende primordialmente das respostas a estas duas questões. Obviamente que, desde o caso extremo em que ambas as respostas são negativas ao outro caso extremo em que ambas são afirmativas, poderemos deslocar o fiel da responsabilidade mais ou menos para a escola.

A sua aplicação e o seu papel na avaliação do aluno, também são factores a contemplar:

- o facto de não contarem para a avaliação do aluno, garante que ele se empenha quanto lhe é possível na sua resolução?
- o facto de serem aplicadas em dois cadernos separados por um intervalo, favorece ou desvaloriza a importância das provas de aferição?

O primeiro destes dois factos poderá levá-los, por si só, a encarar essa prova como desnecessária e, por isso, não se entregam à sua resolução tanto quanto se deveriam entregar. Quanto ao segundo, casos há de alunos que só respondem a uma das partes, inviabilizando uma apreciação mais gratificante para todas as forças nelas envolvidas — autores, aplicadores e avaliadores.

Quanto aos exames nacionais, a média tem sido bastante flutuante, ao longo dos 10 anos citados. Discutir a evolução das médias nesse espaço de tempo, exige que se divida essa década de acordo com o tipo de prova respondida, o programa implementado — não só a relação dos conteúdos abordados mas também as metodologias recomendadas — e se relacione o desempenho com a avaliação da implementação do respectivo programa. Porém, se é um facto que as médias foram sempre baixas, a verdade é que em alguns casos a disparidade entre o programa ou o programa efectivamente cumprido e o da prova de exame era tão grande que só por si justificava o descalabro de qualquer pauta, camuflando outra qualquer razão para o mesmo!

Penso que apenas de 1997 para cá temos provas que respeitem, em geral, o programa em vigor. Mas também é neste período que temos o programa mais original em termos de avaliação, o que provoca algum conflito em termos da avaliação, até em termos de avaliação interna!

Ouso dizer, e título meramente opinativo, que a implementação dos currículos não estará a ser feita da melhor maneira: insistindo numa forma rotineira de aprender matemática que se preocupa mais com a divulgação de conteúdos matemáticos a partir do treino de rotinas e receitas ou com uma abordagem demasiado abstracta como se todos os alunos da sala fossem matemáticos em potência, do que na forma de adquirir conhecimentos matemáticos por exploração de situações com significado para aquele nível etário

ou aquele enquadramento regional ou local, além de não se dar uma interiorização do saber cria alguma dificuldade em mobilizar os conhecimentos eventualmente adquiridos para outros âmbitos. Esta disparidade, quando no final se aplica — e bem! — uma prova de acordo com o programa, poderá justificar um abaixamento da média nacional. Ora faltam estudos para comprovar esta hipótese: maus resultados em consequência de implementação enviesada do programa.

Mas há, também sujeito a confirmação por investigação, factos adversos, que têm a ver com o papel da legislação e a influência da nota obtida em exame na classificação de acesso.

De facto, alunos para os quais a Matemática não é considerada disciplina específica do acesso que pretendem fazer e que tenham notas altas no final dos dois anos anteriores nessa disciplina, canalizam, por vezes, a seu esforço para as provas das disciplinas específicas do seu acesso, procurando apenas o desempenho que lhes permite garantir que a médias das classificações dos três anos lhes permite prestar provas como aluno interno. Este modo de rentabilizar esforços provoca um desinvestimento na disciplina ao longo de quase todo o não lectivo, com várias consequências, uma das quais vai ser, sem dúvida alguma, uma classificação mais baixa em exame do que o examinando seria capaz de obter perante aquela prova real.

De tudo isto se pode concluir que, se tivesse de responder em poucas linhas à pergunta “Os indicadores publicados sobre o desempenho dos alunos portugueses nos últimos dez anos (SIAP, TIMSS, PISA, provas de aferição, exames nacionais, *Relatório Matemática 2001*) indicam a existência de uma situação preocupante, em termos de aprendizagem da Matemática?” responderia que poderão ser indicadores de que algo pode não estar bem mas que, pela identificação de factores secundários que afectam o desempenho do respondente não considero legítimo tirar conclusões quanto à aprendizagem matemática: os desvios causados pela linguagem da prova, pelo papel da prova realizada na progressão do respondente, pela afinação desses testes ou provas com a situação escolar e (não só) que realmente envolve os respondentes provocam ruído suficiente para o permitir.

2. No seu entender, quais os factores que contribuem de modo mais decisivo para as dificuldades dos alunos portugueses na aprendizagem da Matemática e geram insucesso na disciplina?

Branca Silveira

Por aquilo que se vai lendo sobre o que se passa noutros países, o problema é o mesmo. Não me parece que seja uma característica dos *alunos portugueses*, nem é só na disciplina de Matemática.

Alguns factores sem ordem de prioridade:

- *Pessoais*: dificuldades de interpretação e de concentração, pouca motivação, desinteresse, sentimento de incapacidade, falta de perspectivas para o futuro.

- *Sociais*: ter maus resultados em Matemática passou a ser um lugar comum, quase uma fatalidade, visão pessimista e distorcida que a sociedade tem da matemática, a passividade com que os maus resultados são recebidos, a euforia da comunicação social face a estes.
- *Gerais*: o insucesso não é só na Matemática mas ocorre a nível geral.
- *Disciplinares*: o carácter sequencial da disciplina, necessidade de muito investimento e muito trabalho, hábitos de trabalho deficientes, disciplina sempre encarada como disciplina de selecção.

João Pedro da Ponte

Na minha perspectiva, as causas do insucesso são múltiplas e intervêm a vários níveis. Existe, antes de mais, uma *crise da sociedade* que, por sua vez, está na origem de uma *crise da escola*, que se reflecte na aprendizagem da Matemática e também das ciências, da língua materna, das línguas estrangeiras, etc.

Além disso, existem vários factores de *natureza curricular* que contribuem, a meu ver, para a situação actual: (i) uma tradição pobre de desenvolvimento curricular em Matemática; (ii) o carácter difuso das finalidades do ensino desta disciplina e das expectativas de desempenho dos alunos; (iii) a insuficiente concretização prática das orientações curriculares dos programas em vigor. Exemplo deste problema é a indefinição que ainda hoje subsiste acerca do papel do *cálculo com papel e lápis* e a pouca atenção que se dá habitualmente ao *cálculo mental*, apesar de todas as recomendações dos programas.

Um terceiro factor que contribui para o insucesso é o desenho demasiado rígido do nosso ensino secundário actual — que requer uma Matemática igual para todos — e o facto desta funcionar como *instrumento de selecção dos alunos* para a frequência do ensino superior. Os mesmos programas são usados com alunos das áreas de ciências naturais, ciências sociais e cursos de índole artística, tanto dos cursos gerais como dos cursos tecnológicos. É claro que as capacidades e os interesses dos alunos varia enormemente nestas idades, e este sistema não é mais do que um poderoso gerador de insucesso e frustração.

Um quarto factor respeita ao modo como têm sido tratadas as questões da *formação e recrutamento de professores*. Não há um sistema de acreditação e avaliação capaz dos cursos de formação inicial, as condições de admissão nestes cursos são muitas vezes inaceitáveis, o recrutamento dos professores é feito por mecanismos burocráticos que não têm em conta a qualidade da formação e não há um sistema credível de avaliação do desempenho profissional. Neste campo a irresponsabilidade tem singrado sem o menor obstáculo.

Um quinto factor, tem a ver com a *cultura profissional dos professores*, que se tem remetido para uma posição defensiva. Vêm-se ainda poucas escolas em que o grupo disciplinar de Matemática tem uma prática efectiva de colaboração profissional. Vêm-se poucas iniciativas dos professores, por exemplo, procurando lidar com as dificuldades de aprendizagem da população escolar, definindo metas ambiciosas para a aprendizagem e o envolvimento dos alunos com a Matemática e programando actividades de formação.

A selecção dos materiais curriculares (onde avulta o manual escolar) é feita, frequentemente, de modo superficial, sem ter em consideração as reais necessidades dos alunos.

Finalmente, é preciso referir a *falta de investimento político*. A Matemática tem sido relegada para segundo plano das prioridades educativas. Num ou noutro momento, ganha visibilidade, mais para a auto-lamentação do que para acções positivas que ajudem a resolver os problemas. Em cheque está não só o Ministério da Educação, mas também as organizações científicas e profissionais, cuja acção desconcertada, muitas vezes em aberto conflito, tem ajudado a criar uma imagem ainda mais negativa desta disciplina.

Maria José Costa

Para já, sinto necessidade de esclarecer que não considero suficiente para avaliar as dificuldades dos alunos o facto de terem negativa em provas nacionais ou terem maus desempenhos nas provas internacionais. Entendo que as dificuldades dos alunos são detectadas em termos relativos, ou seja, são detectadas a partir de situações concretas.

Sem dúvida que a falta de bases pode levantar dificuldades ao trabalho presente; mas também nunca encontrei aluno que tendo vontade de estudar e aprender não conseguisse superar as dificuldades provenientes da falta dos conhecimentos prévios. Agora faltas de rigor, de autonomia e de hábitos de trabalho, de interesse e de abertura à novidade, condicionam muito a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades.

Da minha experiência, e sem ter feito qualquer investigação organizada sobre o assunto, sinto que as dificuldades reveladas pelos alunos perante as tarefas propostas tinham muito a ver com o modo de estar na sociedade: “passa culpas” (dizem muitas vezes e a propósito o mais variados: *era isso que eu ia dizer, não tenho culpa, não percebi nada disso, estou habituado a que alguém faça isso por mim ...*), superficialidade nas respostas (*é mais ou menos assim, não é preciso mais: isso já chega!, ...*), preguiça (*não tive tempo, não me apeteceu fazer, mas élera para fazer?, não percebi nada disso, posso entregar na próxima aula ...*) e, sobretudo prioridades (*tive treino, fui sair, tive de estudar para as outras disciplinas que até são específicas, ...*)

Não tenho dados suficientes, mas penso que há um número exageradamente grande de alunos que praticam desporto de alta competição com o objectivo de ser abrangido pelas colocações em contingente especial; em alguns casos, os encarregados de educação, os próprios alunos e alguns colegas do professor de Matemática entendem que a prática de tantas horas de desporto em treinos sucessivos devem merecer alguma compreensão especial, como se todas essas horas de treino pudessem fazer melhorar o desempenho na disciplina ou no exame de Matemática!

Sabemos bem que a Matemática é uma disciplina com características muito próprias e com poucas ajudas de escolas paralelas. A história do seu ensino traz consigo cargas bastante negativas já por si inibidoras de uma relação normal com esta disciplina.

3. *Quais as medidas que deveriam ser tomadas para melhorar as aprendizagens da Matemática dos alunos portugueses? Quais os actores sociais e as estratégias de acção mais decisivas para que essas medidas possam ser uma realidade?*

Branca Silveira

Principalmente, não adoptar como *reconhecidamente crónico* o insucesso na disciplina, nem o encarar como uma *situação normal*.

- *Professor*: estar consciente de que a sua formação nunca termina, estar actualizado com o que se vai passando no país e no estrangeiro em termos de Educação e mais concretamente na área da Matemática. Diversificar metodologias, utilizando a tecnologia sempre que conveniente. Olhar, reconhecer e apreciar toda a Matemática que existe à sua volta. Ter gosto pela Matemática e tornar visível aos alunos o gosto que tem. Essencialmente sentir-se bem com aquilo que está a fazer. Não diminuir o grau de exigência.
- *Escola*: criar um ambiente em que os alunos se sintam motivados para aprender, apoiar os que têm mais dificuldades; criar nos alunos métodos de trabalho (é uma função de toda a escola e não deste ou daquele professor em particular). Envolver os alunos em projectos de trabalho nos quais a Matemática surja naturalmente.
- *Sociedade*: ter outra visão da Matemática, valorizar o que de positivo se faz, acabar com a ideia de que a Matemática é só para alguns. Pessoas com responsabilidade devem assumir o facto de terem sido maus alunos em Matemática foi uma falha e não um motivo quase de orgulho.
- *Entidades oficiais*: proporcionar boas condições de trabalho a professores e alunos. Apoiar projectos disciplinares e de escola. Avaliar de uma forma construtiva o trabalho da escola.

João Pedro da Ponte

No meu entender, sendo o insucesso em Matemática um problema com causas a diversos níveis, para o combater, torna-se necessário um programa nacional com diversos elementos e níveis de actuação.

Na vertente curricular, será necessário *clarificar as finalidades do ensino da Matemática*, sem esquecer que o está em causa, no ensino básico e secundário, não é a formação de uma elite científica mas sim a formação da generalidade dos alunos para participar activa e criticamente numa sociedade marcada pela presença da tecnologia. Será necessário, também, formular *expectativas claras e positivas para os alunos*. Estes devem saber o que se espera deles e que se acredita que são capazes de atingir esses objectivos, tendo, além disso, uma responsabilidade fundamental nesse processo. É também, importante prosseguir o caminho da *diversificação dos programas*, atendendo à variedade de interesses e de capacidades dos alunos.

Ao nível do sistema educativo, será necessário reduzir ao estritamente necessário o *papel que a Matemática tem como instrumento de selecção*. Para isso será necessário rever o sistema de acesso ao ensino superior e analisar o caso dos alunos que lhe chegam com uma preparação matemática reduzida.

No terreno da prática educativa, será necessário *promover uma nova cultura profissional* entre os professores, orientada para questões curriculares, apoiando os seus projectos, proporcionando formação adequada e dotando as escolas das necessárias condições e recursos. É preciso que os professores de Matemática não tenham inibição em se assumir como tal, desenvolvendo iniciativas e projectos curriculares, em colaboração com outros actores educativos como os encarregados de educação.

Numerosas experiências inovadoras têm conseguido resultados excelentes, em todos os níveis de ensino, com os mais diversos tipos de alunos. Por isso, sabemos bem, que uma alternativa pode existir. O problema está em conseguir reproduzir numa escala mais alargada as condições locais em que essas experiências se têm realizado.

Sou dos que pensam que a chave para a melhoria do ensino está nos professores. O seu empenho criativo e responsável é fundamental para chegar aos alunos. Outros actores educativos e sociais, podem certamente colaborar, mas são os professores quem, em última análise, assumindo o protagonismo que lhes compete, podem transformar o panorama negro em que se encontra o ensino desta disciplina escolar.

Maria José Costa

Não sei mesmo o que dizer.

Sem dúvida que melhorar os desenhos curriculares não só em termos de conteúdos mas também em termos de estratégias, quebrar a abstracção inerente à Ciência Matemática com situações da vida quotidiana, investir na formação dos professores de modo a contribuir para um entendimento inequívoco do currículo, assegurar a implementação efectiva dos currículos, repensar a legislação relacionada com a classificação das disciplinas tri-anuais e até na colocação de professores, repensar os manuais escolares e o seu papel, será sempre imprescindível e, eventualmente, uma grande ajuda na busca do sucesso; mas sobre isso a APM tem escrito (e lutado por!) em diversas situações, locais e há muito tempo já.

Um outro aspecto a considerar, embora possa não parecer, prende-se com as condições de acesso. Não se poderá permitir que as provas a dar pelos candidatos excedam o programa trabalhado por eles; mas pode-se exigir que em provas circunstanciadas a esses programas tenham classificações positivas para se lhes abrir as portas da frequência do curso a que se candidatam com a dita disciplina! Pode-se, ainda, exigir que prestem provas com base nas capacidades que os programas permitem desenvolver, incluam ou não os conteúdos dados! Um acesso fundamentado em provas sobre conteúdos curriculares do ensino secundário, nas quais se exige uma classificação mínima positiva, ou de aplicação das capacidades lá desenvolvidas, levará a que alunos e encarregados de educação se preocupem mais, não só com a aprendizagem de conteúdos mas também com as capacidades a desenvolver.

Estudos existem — ou poderão ser elaborados — comprovando que actos pedagógicos diferentes permitem adquirir os mesmos conteúdos embora desenvolvendo capacidades diferentes.

Graças aos trinta e cinco anos de trabalho já cumpridos, tive oportunidade de leccionar diversos conteúdos relacionados com variados planos curriculares definidos segundo diferentes filosofias de educação; recorri a diferentes metodologias, dei aulas só com quadro e giz e recorrendo à tecnologia; fiz aulas expositivas e também aulas centradas no aluno. Em qualquer uma dessas situações a minha meta foi sempre a mesma: que todos os alunos presentes tivessem sucesso; porém, tive alunos bem sucedidos a par de outros que foram um rotundo fracasso, e muitos houve que ficaram longe de dar o seu melhor! Mas o que faz que alguns e só alguns tenham sucesso? Porque existe esta diferença? Talvez porque houve, há e sempre haverá alunos permeáveis às nossas ajudas e outros indiferentes a qualquer proposta de aprendizagem.

Ultimamente, tenho reflectido um pouco mais nestes termos.

De facto, os alunos que entram em medicina não o podem fazer com más classificações a Matemática; mas eles não são geneticamente modificados! O que os faz ter essas classificações? Aqui chegada, só me falta concluir: se os alunos querem, aprendem Matemática, se querem entrar nos cursos de Medicina até aprendem o suficiente para tirar classificações de excelência; caso contrário, não o conseguem!

Não sou, porém tão fundamentalista!

Também não sou de opinião de que “Não são necessários bons professores: os bons alunos não precisam deles; os maus alunos não os merecem”.

Longe de mim, porém, atribuir todas as responsabilidades pelos insucesso em qualquer disciplina exclusivamente à escola e aos professores, nem tão pouco à família e à sociedade: não adopto essa dicotomia, antes pelo contrário penso que qualquer um destes sectores tem a sua quota parte de responsabilidade. Mas merecido os nossos esforços: consciencializar o aluno das vantagens em saber e em aprender, alertar atempadamente para as vantagens de lutar pela aquisição de conhecimentos, em geral e de Matemática em particular.

É para termos um óptimo resultado, todos os actores sociais serão poucos. A escola terá de se encarregar, também, de fazer sentir essa necessidade e essas vantagens aos pais e encarregados de educação, no sentido de prevenir situações dolorosas para todas as partes na época de afixação de resultados.

Eventualmente, um programa formativo com essas duas vertentes — alunos e encarregados de educação — num misto de investigação-acção em que os próprios visados são também actores possa contribuir para a tal quebra de insucesso.

Não diz o povo que “querer é poder”?

Pois façamos todos do acto educativo um acto de querer, ajudando os jovens a *querer* para que eles venham, de facto e de direito, a *poder* ...