



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

***DESLINDAR UM QUARTO DE SÉCULO DE  
PRÁTICAS EDUCATIVAS DIFERENCIADAS***

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção  
do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica -

*Clara Maria Vinhais Domingues Reis*

Porto, Dezembro 2013



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

***DESLINDAR UM QUARTO DE SÉCULO DE  
PRÁTICAS EDUCATIVAS DIFERENCIADAS***

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção  
do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica -

*Clara Maria Vinhais Domingues Reis*

Trabalho efetuado sob a orientação de  
*Professora Doutora Maria do Céu Roldão*

Porto, Dezembro 2013

*Não é o que você faz,  
mas quanto amor você dedica  
no que faz que realmente  
importa.*

(Madre Teresa de Calcutá)

## **Agradecimentos**

A todos os professores do curso de Mestrado e de uma forma muito especial, à Professora Doutora Maria do Céu Roldão, orientadora amiga, que pela sua competência, disponibilidade e empenho me permitiu tecer este relatório.

Aos meus alunos, matéria-prima do meu tear.

A todos os colegas com quem tive o privilégio de aprender.

A todos os meus familiares, principalmente aos meus filhos pela coragem e pelas horas de convívio que lhes foram roubadas.

## Sumário

Este relatório consiste numa análise reflexiva, teoricamente sustentada, sobre o meu percurso profissional, enquanto profissional do 3º ciclo e secundário. Ser professora de Física e Química tem sido a minha principal função, que não pode ser descontextualizada de todas as outras exercidas, analogamente formadoras da minha identidade profissional. Este relato documenta uma construção em espiral do meu novo conhecimento, assente sobre percursos profissionais revisitados. À medida que a minha vida profissional vai avançando, são descobertos novos saberes e competências, abandonando perspetivas e alargando horizontes.

A narração apresenta três momentos marcantes no meu desenvolvimento profissional: a descoberta da Profissão e posterior profissionalização; uma outra visão proporcionada pelo exercício do cargo de Responsável pelo Ensino Especial onde a inclusão de alunos com deficiência trouxe o aparecimento de uma nova variável na comunidade educativa; as dinâmicas de liderança e colaboração utilizadas enquanto Coordenadora de grupo disciplinar e Coordenadora de Departamento.

O processo de construção da narrativa e sua posterior reflexão e análise permitiram-me encontrar novos significados e reinterpretar práticas, emoções e razões introduzindo um novo olhar sobre a minha identidade como professora dentro de uma Escola multicultural. A revisão das lentes teóricas ajudaram-me a esboçar um quadro conceptual integrado de forma a possibilitar o desenvolvimento da escola na busca do sucesso de todos os seus intervenientes: professores; alunos; pais e sociedade

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional, reflexão, inclusão, colaboração, liderança.

## ABSTRACT

This report consists in a self-conscious analysis, theoretically sustained, about my professional experience as a 3rd cycle and secondary teacher. I have been a teacher of Physics and Chemistry mostly, but this cannot be detached from all the other tasks I have been assigned to and which have as well formed my professional identity. This report substantiates a spiral construction of my knowledge based on professional paths that I have revisited. As my professional life proceeds, I find a new knowledge and new competences; I abandon old perspectives and embrace new horizons.

This text presents three striking moments in my professional development: the approach to my job and the following training; another perspective of the job as a supervisor for the teaching of students with special needs, which has brought a new branch in the educational community; the dynamics of leadership and cooperation that I have held as the head of both my disciplinary group and department.

The construction process of this essay and the analysis and reflexion I have placed on it, has allowed me find new meanings and reinterpret old practices, emotions and reasons introducing a new look upon my identity as a teacher within a multicultural school. Reviewing the lenses of theory has helped me draw a conceptual and integrated sketch so as to enable the development of the school in the search for the success of all its elements: teachers; students; parents and society.

**Key-words:** professional development, reflection, inclusion, cooperation, leadership

## Índice Geral

INTRODUÇÃO .....	1
Capítulo I - A MEMÓRIA “escavar a história da nossa vida” .....	5
1.1. Instrumento de produção de conhecimento teórico.....	5
1.2. Instrumento de desenvolvimento profissional.....	6
1.3. A auto- reflexão biográfica como contributo para a mudança .....	7
Capítulo II - SER (ou não) PROFESSOR.....	9
2.1. Os primeiros 4 anos de docência .....	9
2.2. Profissionalização: aprender a ser professor? .....	14
2.3. Profissionalização: Um (forte) contributo na construção do conhecimento profissional?.....	18
2.3.1. Verdadeiro cenário de desenvolvimento do conhecimento profissional?.....	18
2.3.2. De que forma o 2º ano de profissionalização influenciou o meu conceito sobre práticas supervisivas .....	25
Capítulo III – PIONEIRISMO NO ENSINO ESPECIAL.....	27
3.1. Narração da vivência.....	27
3.2. Integração de dois jovens com deficiência .....	34
3.2.1. Jovem com Adaptações curriculares.....	34
3.2.2. Jovem com Currículo alternativo.....	37
3.3. Reflexões de uma viagem .....	39
3.3.1. Desenvolvimento de competência supervisivas.....	40
3.3.2. Desenvolvimento de competência de liderança .....	41
3.3.3. Desenvolvimento de competências para a prática pedagógica (diferenciada).44	
3.3.4. Políticas educativas com/ sem efeito realmente Inclusivo.....	46
Capítulo IV- COORDENAÇÃO.....	51
4.1. Narração da vivência.....	51
4.2. Análise e reflexão sobre a dinâmica utilizada.....	60
4.2.1. Coordenador/ líder de uma equipa.....	60
4.2.2. Coordenador/ prática reflexiva .....	62
4.2.3. Coordenador/ trabalho colaborativo .....	66

CONCLUSÃO .....	71
Considerações finais .....	71
Perspetivas para a ação futura.....	72
Recomendações.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS .....	77
ANEXOS .....	83
Anexo I.....	84
Anexo II .....	85
Anexo III.....	90
Anexo IV.....	91

## **Siglário**

CA's - Concepções Alternativas em ciências

DT- Diretor de Turma

CT- Conselho de Turma

ESE- Escola Superior de Educação

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PE- Programa Educativo

PEI- Plano Educativo Individual

## INTRODUÇÃO

O relatório que se apresenta, é produzido no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, da Universidade Católica do Porto. No mesmo, teoricamente fundamentado, pretende-se alicerçar o meu percurso profissional de vinte e cinco anos, iniciado em Setembro de 1987 e, apesar de se tratar de uma reflexão de natureza pessoal, servir de apoio a todos aqueles que queiram dele tirar fundamentos para a sua prática educativa. Assim, neste arco temporal, desempenhei, além da docência, várias funções. Cruzei-me e aprendi com diferentes profissionais de educação que foram e são parte da construção das escolas onde trabalhei e trabalho e, onde vivenciei variadíssimas experiências, umas mais enriquecedoras que outras.

Ora, a dialética do relatório crítico tem, como sustentáculo organizador o amadurecimento do desenvolvimento profissional e a (re)construção de uma identidade profissional dentro da Escola que surge, na atualidade, como um organismo vivo com capacidades adaptativas às mutações sociais e à multiculturalidade. É, obviamente, no reflexo do vórtice vertiginoso de todas as mutações sociais que afirmamos ser a sociedade, tal como a escola, multicultural. Como nunca visto na história da humanidade, ambas vivem profundas e rápidas transformações, contaminando-se mutuamente. Alterações, essas, aceleradas por múltiplos fatores. Aliás, Martins (2011) citando Rico refere que são movidos por fatores: “(...)económicos, sociopolíticos, culturais, ideológicos e pelos impulsos do conhecimento educativo e das ciências da educação, fruto de investigações educacionais. Deste contexto renovador surgiram novos espaços de educação/formação e novos cenários de saberes e culturas.” (Martins, 2011, p. 50). E, por tal, não se pode esquecer Roldão (2007a) para quem a sociedade atual exige, mais que nunca, do docente, um ensino de dupla transitividade e mediação. Para a autora (2007a), ensinar deve ser assumido como o processo de *fazer aprender alguma coisa a alguém*, só se completando naquele que aprende, o que requer uma dupla transitividade (sujeitos que ensinam e aprendem) e a mediação (sujeitos que aprendem sob a mediação de quem ensina). Assim, o docente deve ser ativo na organização e no desenvolvimento do currículo, mobilizando experiências adquiridas pelos alunos reais, adequando-as ao seu contexto e às novas situações, devendo incluir-se diferentes tipos de aprendizagens (sociais, interpessoais, científicas, aprendizagens funcionais, linguísticas,

étnicas) que vão sendo mutáveis ao longo do tempo consoante mudam as situações, os interesses, as necessidades da própria sociedade. Ciente de que “*ser professor hoje*” colocamos, conscientemente, perante um grande e multidisciplinar desafio. A ideia do perito infalível é substituída pela do profissional reflexivo, com o sentido forte de pertença à Organização e, em particular, ao grupo disciplinar, onde o papel de coordenador de grupo disciplinar é de crucial importância na organização e gestão, direta ou indireta, dos múltiplos intervenientes na comunidade escolar. Para dar resposta às novas e complexas situações em que se encontram os docentes há que pensar nos professores como “*peritos adaptativos*”, e como defende Marcelo (2009) “*...pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida*”. Esta linha de pensamento, emergente da tese schoniana, defendendo que haja uma abordagem reflexiva *na ação, sobre a ação e ainda a reflexão sobre a reflexão na ação*. Nela se situa Roldão (2012) para a qual “*Importa aprofundar o conhecimento e melhorar a ação, trabalhando em conjunto sobre eles, com a clara consciência de que hoje o profissional de ensino se confronta com muito maiores complexidades para o êxito da função que lhe compete...*” (Roldão, 2012, p.17).

Alicerçando-me no propósito que as narrativas profissionais constituem um processo-produto situado e único, apresentam-se, segundo Vieira (2011), “*para quem as escreve mas também para quem as lê, um elevado potencial como textos de desenvolvimento profissional e de acesso à racionalidade do professor, uma racionalidade reflexiva, multidimensional e impregnada de dilemas que supõe uma relação dialética entre o que se pensa e o que se faz*” (Vieira, 2011, p.40). Revela-se, assim, pertinente a sua elaboração o que, em parte, justifica este relatório que aqui é apresentado. Este trabalho aprofunda especialmente três episódios, por considerar que estes foram peças fundamentais na minha vida profissional, permitindo, a meu ver, mudanças significativas na minha “profissionalidade educadora”. Considero-os: (i) profissionalização em serviço; (ii) responsabilidade pelo Ensino Especial, no 3º ciclo da escola; (iii) coordenação - foram, pois, estes, os verdadeiros momentos de rutura conceptual e crescimento profissional. Os quadros teóricos das Ciências da Educação, ajudar-me-ão, sem dúvida, a interpretar e elucidar a narração das dinâmicas absorvidas e utilizadas em cada um desses episódios.

Neste relatório - “Um olhar sobre um quarto de século de práticas educativas diferenciadas” - é averiguada a importância e responsabilidade que teve cada um dos episódios supracitados no atual desempenho da profissão coadjuvando com as várias vertentes: coordenadora disciplinar; diretora de turma e, não menos importante, a docência

curricular e disciplinar da Física e Química que, tal como afirma Roldão (1998), consolida a construção de um saber educativo e onde o professor é o ator com capacidade mobilizadora para articular/incorporar todo o conhecimento profissional técnico adquirido (que exige rigoroso domínio do saber científico e técnico pedagógico-didático...) com o saber praxiológico de inspiração criativa e improvisada. Para o efeito, faço, em cada um dos capítulos, na primeira pessoa do singular, a narração autobiográfica – auto-reflexão biográfica- relativa à descrição dos momentos da trajetória pessoal, académica e profissional, com a ligação à problemática investigada, resultando desta reflexão a identificação dos acontecimentos a investigar e a justificação da escolha. O trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos bem diferenciados:

O primeiro capítulo, “*Histórias de vida enquanto instrumento de produção de conhecimento teórico e de desenvolvimento profissional*”, onde é feita uma breve referência teórica ao ato de recordar e à articulação cognitiva e emocional fundamentadas nas teorias de Josso;

No segundo capítulo “*ser (ou não) professor*” é apurada de que forma a realização da profissionalização em serviço foi um verdadeiro cenário na construção do conhecimento profissional e influenciou o meu perfil profissional, refletindo-se no desempenho do cargo de coordenadora disciplinar, bem como na arte de ensinar. Para apoiar o aprofundamento recorri ao tema - saberes profissionais dos docentes- invocando Alarcão, Tardif, Roldão e Perrenoud na sua dialética sobre função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.

No terceiro capítulo “*pioneirismo no Ensino Especial*” pretendo clarificar de que forma seis anos de experiência como responsável pelo ensino especial, no terceiro ciclo, em articulação com a Equipa de Educação Especial e em sintonia com as exigências da Declaração de Salamanca (1994) influenciou o meu atual perfil profissional. Este momento terá proporcionado o desenvolvimento profissional em duas dimensões: a nível do desenvolvimento da capacidade de liderança/Supervisão e a nível do desenvolvimento / mudança na ação educativa. Parti de duas questões fundamentais: De que forma este período terá contribuído para o meu desenvolvimento de competências supervisivas, de competências de Liderança e de competências para uma prática reflexiva?; Terão tido aquelas políticas educativas um efeito verdadeiramente inclusivo? Com efeito, é feita uma análise a este período, procurando as repercussões que o cargo desempenhado teve sobre a arte de ensinar e sobre o desenvolvimento de competências de Liderança e supervisão, e, procurando também averiguar se foi praticado o verdadeiro sentido de Escola Inclusiva. Para aprofundar o estudo,

guiar a reflexão e procurar possíveis fundamentos, a sustentação teórica assenta em dois campos distintos: o primeiro campo na área de desempenho docente e profissionalidade, socorrendo-me de autores como Formosinho, Alarcão e Tavares para o suporte científico que justifique o desenvolvimento de capacidades de supervisão e de liderança; o 2º campo na área do desenvolvimento profissional e curricular na educação básica “*Uma Escola para Todos*” onde me apoiei ideologicamente em Ainscow, Correia, Sousa e Roldão.

No último capítulo “*coordenação*” é retratada a função de coordenadora. Neste procuro demonstrar que a função de coordenador é muito abrangente e de grande responsabilidade, aponta para tarefas de coordenação e de gestão, implicando o estabelecimento de relações interpessoais de diferentes tipos, pautadas por capacidade de diálogo e liderança. Abordando os temas do desenvolvimento profissional sobre, a reflexão da ação na ação e sobre a ação, as práticas pedagógicas e reflexivas da supervisão, o trabalho colaborativo, com recurso à revisão da literatura dos autores Alarcão, Sá-Chaves, Schon, Fullan e Hargreaves, onde são apontados alguns domínios a privilegiar para o bom desempenho do ofício de professor - particularizada no cargo de coordenador e, a partir da reflexão realizada verificar o que pode ser melhorado na vida profissional docente.

Na conclusão são tecidas as considerações finais, que a realização do presente trabalho suscitou, recombinao os elementos interpretativos em torno das questões levantadas, onde são apontadas recomendações para o desenvolvimento profissional e organizacional e algumas recomendações para o desenvolvimento da política educativa.

Finalmente é apresentada a bibliografia que dirigiu e elucidou o desenvolvimento do trabalho.

## Capítulo I - A MEMÓRIA “escavar a história da nossa vida”

*“Não somos apenas o que pensamos ser.  
Somos mais; somos também, o que lembramos e  
aquilo de que nos esquecemos; somos as palavras que  
trocamos, os enganos que cometemos, os impulsos a que  
cedemos...”sem querer””*  
Sigmund Freud

### 1.1. Instrumento de produção de conhecimento teórico

A emergência das autobiografias e das biografias educativas e sua utilização, cada vez mais crescente, em contextos de pesquisas na área educacional, procuram evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos. Essa pesquisa é compartilhada, assim, com as de outros historiadores da educação e especialistas em currículo e formação de professores, em especial os que se têm dedicado ao estudo das práticas de memória docente, da compreensão de que todas as escritas – tanto as de natureza profissional como as de natureza íntima – traduzem vivências e tecem uma memória individual e coletiva, no entrecruzar de anotações de cunho afetivo, político, pessoal e profissional. Nesta perspectiva, são referências fundamentais os trabalhos de António Nóvoa (1992 e 1997), que se tem debruçado sobre a importância da escrita (auto)biográfica para a pesquisa em educação.

Para Nóvoa (1992 b) o estudo a partir das experiências de vida dos professores(as) assume importância desde o final dos anos de 1970. Esse autor afirma que a sua aproximação com a perspectiva narrativa permitiu-lhe produzir e analisar sua própria história de vida, sua própria maneira de pensar e agir, tanto no campo da formação docente quanto da investigação. Nóvoa (1992 b) afirma que a utilização de "*abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico.*" (Nóvoa, 1992b, p.18), representam, portanto, uma possibilidade de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano desses (as) professores (as). Da mesma forma Galvão (2007), acredita que as narrações autobiográficas "*poderão dar novas direções aos conhecimentos no campo da formação de professores e de pesquisadores na educação científica.*" (Galvão, 2007, p.221) e permitir através de olhares na investigação o "*preenchimento de espaços lacunares na campo das significações científicas.*" (Galvão, 2007,

p.224). Também Sá-Chaves (2000) reconhece que “*as abordagens biográficas em pesquisa e em educação não podem ser a panaceia universal, elas se apresentam como uma via de conhecimento que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores, terapeutas e outros profissionais da relação e das transações sociais*”. Assim, a (con)vivência com os problemas, os dilemas e as incertezas que surgem no cotidiano do professor, em simultâneo com as influências exercidas pelos contextos, estimulam o aparecimento de novos saberes e, conseqüentemente, a formulação de teorias práticas do ensino, entendidas como uma “*fonte-chave do conhecimento educativo*” (Dewey, 1989, p. 38).

## **1.2. Instrumento de desenvolvimento profissional**

A escrita da narrativa nasce, inicialmente, do questionamento do sujeito sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um. A construção da narrativa emprega o recurso de “*recordações-referências*”, para compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências ao longo da vida, ou seja, propõe a “*narração de si mesmo*” a partir de questionamentos sobre o que é minha formação e como me formei. Para Josso (2002), as recordações-referências “*(...) são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. (...)*” (Josso, 2002, p.29). Por isso, enquanto atividade psicossomática, as narrativas – porque aproximam o ator de si através do ato de lembrar-narrar, remetendo-o às recordações-referências em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais, valorativas –, podem ser definidas como experiências formadoras. Nesta perspectiva, Josso (2002) caracteriza a “*experiência formadora*” como um conceito em construção, porque consiste na narração dos “*processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes a partir das suas experiências formadoras*” (Josso, 2002, p. 34). Enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracteriza-se como “*processo de formação*” e “*processo de conhecimento*” (Josso, 2002, p.31). O primeiro, porque a utilização dos recursos experienciais cria marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias processadas nas itinerâncias individuais. A segunda, o “*processo de conhecimento*” emerge da recorrência dos referenciais que sustentam aprendizagens, a partir das transações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente natural, ampliando o “*capital experiencial*” de cada pessoa.

Através da abordagem biográfica, ao narrar com profundidade, produz-se um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A elaboração de qualquer relatório reflexivo assenta na ideia de que, ao narrar episódios significativos, os analisamos tentando pôr em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, numa atitude formativa. Nasce da capacidade e do investimento de falar e escrever sobre si, sobre a nossa história, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos. As Histórias de vida apresentam assim, contribuições para que os professores revisitem seus percursos de vida, de conhecimento, de formação e aprendizagem/saberes da profissão. Permitem, através do texto narrativo, penetrar num campo subjetivo e concreto das suas representações sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, sobre os seus ciclos de vida, e buscam entender a relação entre os sujeitos e as situações do/no contexto escolar.

Sendo assim, procuro que a explanação me ajude a perceber como me fui construindo profissionalmente, através de um olhar mais reflexivo em busca de progresso. Olhar para o passado pode ajudar-me a encontrar explicação para significados nas ações que tenho hoje como pessoa e a dar sentido ao meu posicionamento como professora e coordenadora disciplinar.

### **1.3. A auto- reflexão biográfica como contributo para a mudança**

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas ...  
Que já têm a forma do nosso corpo ...  
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos  
mesmos lugares ...*

*É o tempo da travessia ...  
E se não ousarmos fazê-la ...  
Teremos ficado ... para sempre ...  
À margem de nós mesmos...*

Fernando Pessoa

Pensar sobre as nossas experiências cronologicamente ou não, buscando 'voltar no tempo' e entender por que elas aconteceram daquela forma. Que escolhas tivemos que fazer? O que fomos priorizando ao longo do tempo? Começamos a perceber, que tanto na vida profissional como na pessoal, não temos tempo ou não damos a devida importância para entender o que fazemos. A auto- reflexão pode vir a dar contributo significativo ao desafio na

procura da mestria ideal. Dewey (1989) defendeu a importância do pensamento reflexivo nas práticas profissionais dos professores e definiu-a como “*a melhor maneira de pensar*” (Dewey, 1989, p.21). Ao reconstruirmos a nossa experiência de maneira reflexiva, vamos desvelando os significados que atribuímos aos factos que vivemos, realizando uma espécie de auto-análise que melhora a compreensão das escolhas que fizemos. A capacidade de auto narrar, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que possamos transformar a própria realidade. Nesse sentido, narrar através de textos escritos, pode ser profundamente disciplinador uma vez que a textualidade exige qualidade e esforço. Inegavelmente, narrar-se a si mesmo constitui um exercício de introspeção, e como declara Josso (2002), “*Porque o trabalho biográfico sobre o passado se efectua através dos interesses, das questões, das preocupações, e dos desejos de um presente que contém um futuro (...), este trabalho é portador de uma mudança que faz sentido(..) assim como de uma potencialidade, captada ou não, de poder ir à descoberta de um saber-viver (...)*” (Josso, 2002, p. 62). Essa narração pressupõe reflexão onde poderão ser identificados: os momentos de rutura e transformação nas nossas maneiras de fazer e de pensar; os acontecimentos pessoais e sociais que tiveram influência nas várias opções na prática da docência; e os mecanismos de construção da nossa profissionalidade. Para Alarcão e Tavares (2007) a análise permite “*desocultar situações complexas e construir conhecimento revisitando e reconsciencializando o que afinal já se sabia, embora num limiar inferior de consciência*” (Alarcão e Tavares, 2007, p.103). Refletir sobre as nossas próprias experiências obriga-nos a encontrar o valor das aprendizagens que fazemos e permite-nos criar de uma forma mais consciente os nossos percursos pessoais e profissionais. Um processo como diz Josso 2002 “*(...) a intenção de caminhar conscientemente para si é um processo-projecto que só termina no fim da vida.*” (Josso, 2002, p. 62).

Com recurso à auto- reflexão, neste presente relatório, são analisados momentos que identifico como marcantes e que me permitem fazer um balanço retrospectivo, isto é, olhar para o caminho percorrido, para os acontecimentos, as situações, as atividades, as escolhas, as pessoas com significado, tentando perceber: “*os recursos, os projetos, os desejos que são portadores de futuro. No passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro.*” (Josso, 2002, p. 16).

## Capítulo II - SER (ou não) PROFESSOR

### 2.1. Os primeiros 4 anos de docência

*“A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço”* (Nóvoa, 1992, p. 8). É neste contexto que, em Setembro de 1987, início a minha viagem, após ter terminado o meu curso de engenharia química, tendo sido colocada numa escola do interior transmontano, como professora de ciências físico e químicas. Parcos eram os meus conhecimentos sobre a dinâmica da escola e mais parcos ainda eram os conhecimentos sobre as ciências de educação: psicologia, sociologia, pedagogia e didática, entre outras. Na minha experiência enquanto aluna construí uma imagem do professor como o detentor de todo o conhecimento científico, mas não tinha muita noção da pedagogia que envolvia a profissão. Iniciava a profissão, confiante no saber científica que possuía e nalgum jeito para ensinar, que outrora teria experimentado com colegas de turma no ensino secundário e superior. A esse respeito Butt e Raymond (1989); Carter e Doyle (1996, cit. por Tardif, 2000) confirmam que *“Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar.”* (Tardif, 2000, p.9).

Segundo Michael Huberman (1992, p. 37-39), que fez uma análise em termos de “sequências” ou “maxiciclos” da vida/carreira pedagógica dos professores, num primeiro ciclo, no momento de entrada na carreira (entre o primeiro e o terceiro ano), o professor encontra-se em sobrevivência e descoberta. Trata-se do período em que se verifica o choque do real, a confrontação com a complexidade da situação profissional, em que o professor se encontra ainda muito inseguro e pouco preparado. Paralelamente, surge o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em situação de responsabilidade e o contentamento ao sentir-se integrado no corpo profissional docente. Se, por um lado, existe toda aquela insegurança inicial, por outro, sente que agora que passou ao real é parte de todo o sistema. Fazendo este exercício de memória, recordo-me perfeitamente destas sensações descritas por

Huberman: entusiasmo, exaltação, contentamento, mas também muita insegurança e receio. Fui descobrindo pouco a pouco que gostava de ensinar, a receptividade dos alunos era espelho de que eu ensinava e muitos deles aprendiam. Na época, julgava eu, que se não aprendiam seria por falta de desenvolvimento do raciocínio, ou simplesmente por não prestarem a devida atenção à matéria lecionada. Não me recorro de me questionar sobre as estratégias utilizadas negligenciando o facto de que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem. O conceito que tinha sobre o ensino era o que tinha construído ao longo do meu percurso académico que me ditava que uns aprendem bem, outros razoavelmente e alguns não chegam a aprender quase nada- resultados espelhados na conhecida curva de Gauss- Estava mais preocupada em dominar o saber, manter a ordem dentro da sala de aula e captar o interesse e atenção do aluno- o que nem sempre era conseguido- do que, em ajudá-los em compreender melhor. Encontrava-me no estado inicial do crescimento profissional tal como caracterizado por Tardif. De acordo com Tardif (1985), citado por Cachapuz (1993) “*o crescimento profissional dos professores não é um processo linear, passando de estádios iniciais em que as preocupações dominantes são centradas neles próprios ou no programa a cumprir para estádios mais maduros em que as preocupações dominantes são centradas nos alunos*”, ou seja, os professores em início de profissão estão mais preocupados com o domínio dos conteúdos e do currículo do que com o ensino. Similarmente Sujomlinski (1975, cit. em Monteiro 2000) tinha referido que só “*quando o horizonte do professor é infinitamente mais dilatado que o programa da escola, quando o conhecimento do programa não ocupa o centro do cérebro(...) então - e só então- o professor se torna um autêntico artista, um poeta do processo pedagógico.*” (Idem, p 33).

Devo confessar que na época me sentia realizada e de consciência tranquila por sentir que estava a desempenhar francamente bem a função de que tinha sido incumbida. Trabalhava para um sucesso com margem acima dos 60 % e as finalidades eram quase sempre cumpridas. Na realidade de hoje, tão diferente, fazendo uma análise, constato que a ingenuidade acompanhada pela incipiência não me permitia interrogar sobre a parca diversidade de dinâmicas utilizadas – estando aquém do “*poeta do processo pedagógico*” - e que, é sempre possível fazer melhor, tornando a educação “*efetiva e de qualidade para todos*” (Roldão,1998, p.85). A mesma autora, (2012) reconhece que “*hoje profissional de ensino se confronta com muito maiores complexidades para o êxito da função que lhe compete, por força do ganho extraordinário – e da dificuldade acrescida – que significa o acesso de todos ao direito a serem (bem) educados*”. O principal desafio do educador hoje é formar todos os

alunos de forma que possam pôr em prática os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento de si e da sociedade em que estão inseridos.

No entanto na época, ser professor era mais fácil, porque a maioria dos alunos queriam aprender. Porque seria? Terá mudado o ser humano? Ou apenas alterou a recetividade desses seres humanos em relação à escola? Ou ainda, a escola passou a ser frequentada por outro padrão de seres humanos? Uma amálgama indissociável desses sem desconsiderar outros motivos. Por um lado, a massificação do ensino e o prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 9º ano trouxe para a escola um conjunto de indivíduos que teoricamente e no plano dos direitos são todos iguais mas na realidade e na vivência e percursos todos diferentes. A escola de massas arrastou consigo uma heterogeneidade académica e fez surgir na escola um conjunto de crianças e adolescentes que, não valorizando a escola, resistem à sua cultura de forma mais ou menos violenta. Por outro, a sociedade atual fortemente materialista, onde o ter ganhou lugar em relação ao ser, assenta num conjunto de valores que desencorajam o estudo. A diversão, o individualismo e o consumismo opõem-se aos sacrifícios exigidos pelas escola na construção de um saber. Há ainda a acrescentar a noção que os alunos têm sobre a crise financeira vivida em Portugal nestes últimos anos, com alta taxa de desemprego de jovens qualificados, mobilizadora de desinteresse e desinvestimento. Na década de 90, realidade bem diferente de hoje, ser detentor de um determinado grau académico era condição julgada suficiente à obtenção de um emprego razoavelmente remunerado; como diz Fonseca (2003) a qualificação escolar funcionava como “*credencial cultural que permitia o acesso a situações ocupacionais de status mais elevado.*” (Fonseca ,2003).

Eles queriam aprender! E eu, sabia ensinar? Eu nem sempre os sabia ensinar, estava longe de possuir o *saber profissional* analisado por Roldão. A esse respeito, Tardif (2000) refere que os saberes profissionais “*são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.*” (Tardif, 2000, p. 14). O que me leva a crer que a aprendizagem dos meus alunos poderia ter sido diferente pois, Cochran-Smith & Fries (2005, citado por Marcelo, 2009, p.10) afirmam que “*existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola*”. Na mesma linha de pensamento, Tardif (2000) refere “*que se pode, em princípio, estabelecer uma relação direta, e até causal, em certos casos, entre a realização de seus atos e a aplicação de seus conhecimentos, em função*

*dos padrões de competência aceites dentro de sua própria profissão”* (Tardif, 2000, p. 7). Ainda, Darling-Hammond (2000) reconhece que “ *Os alunos devem ser ensinados por professores que têm o conhecimento, habilidades e compromissos para ensinar bem as crianças;*” (Darling-Hammond, 2000, p. 11).

Valeu-me durante os primeiros anos, além da pesquisa e autoformação, a colaboração desenvolvida com os colegas de Conselho de Turma e com o delegado de grupo que me ajudou a dar os meus primeiros passos, mas foi com os alunos que mais aprendi. Thiessen (1992), situando o crescimento profissional dos professores na sua relação com a classe, considera que a interação mais importante é a colaboração professores- alunos, embora dê ênfase a outros modos de trabalho do professor, nomeadamente ao trabalho com colegas e consigo próprio. Na mesma linha de pensamento, numa perspetiva humanista de Arthur Combs in Alarcão(1999, p. 257) aponta para “*o máximo envolvimento possível dos professores em início de profissão em todos os aspetos da sua educação profissional e na rentabilização da sua própria experiência como um laboratório para o desenvolvimento do seu próprio estilo, peculiar, de trabalhar com os alunos.*”. Dando sequência às teorias de Thiessen e às perspetivas humanistas, a sala de aula funcionava como um verdadeiro laboratório de experiências. Descobria a cada dia que ser professora era muito mais do que uma profissão. Como disse Guimarães Rosa<sup>1</sup> “**Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende**”.

No segundo ano de serviço a acrescentar à complexidade da labuta foi-me distribuída a função de Diretor de turma. Tratava-se de uma turma de 9º ano, muito heterogénea a vários níveis, porque era constituída por muitos alunos que não manifestavam vontade de prosseguir os seus estudos, alunos com problemas disciplinares e, por outro lado, alunos com elevado rendimento escolar, cujos objetivos estiveram sempre bem delineados, tais como completarem o ensino superior. Os alunos, apesar de alguns serem pouco assíduos e trabalhadores, demonstraram sempre muita empatia comigo e ainda hoje, mantenho contacto com alguns deles. É gratificador verificar que muitos deles conseguiram alcançar os seus objetivos profissionais e pessoais e que, como professora e, principalmente, como Diretora de Turma, contribuí com um grãozinho de areia, com tantas conversas e tantos conselhos que lhes fui transmitindo nessa relação privilegiada entre os alunos, os professores do Conselho de Turma,

---

<sup>1</sup> Guimarães Rosa foi um Escritor Brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras (ABL) e sua obra mais marcante foi "Grande Sertão: Veredas" (1956).

os Encarregados de Educação e a Diretora de Turma, permitindo que nenhum dos alunos ficasse retido. No final do ano letivo, todos os alunos desta turma se matricularam no décimo ano, uns na área das ciências, outros na das letras e outros nas ciências económicas.

No desempenho da tarefa, por ter sido a primeira experiência, deparei-me com várias novidades e muitas foram as dificuldades encontradas: familiarização com o trabalho burocrático; mediação com os Encarregados de Educação; orientação e presidência das reuniões de Conselho de Turma; gestão das diferenças culturais dos alunos; incentivo e orientação para o prosseguimento de estudos; averiguação e instauração de um processo disciplinar; e outras que se perderam na memória. No entanto, devo acrescentar uma outra dificuldade: a integração de um dos meus alunos na escola, aluno esse vindo de um país estrangeiro, Santiago era filho de uma Argentina com um Holandês que, por opção, viviam na época em Valpaços. A minha experiência pessoal, filha de ex-emigrantes, terá contribuído para entender a forma como o Santiago se sentiria e munir-me de atitudes de encorajamento. A escola é uma amostra da sociedade e como Diretores de Turma apercebemo-nos que alguns alunos têm mais dificuldade em integrarem-se no grupo-turma e/ou no grupo-escola. Os alunos que nos chegam às turmas têm diferentes experiências de vida, diferentes linguagens e até diferentes proveniências. Ora, cabe à escola e ao Diretor de Turma como responsável por um órgão de Gestão Intermédia valorizar e incorporar estas diferenças, de forma a integrar os alunos, o que implica quebrar estigmas em relação a raças, etnias, a crenças, a religiões e até a culturas. Desta turma de nono ano ficou-me esta experiência de integrar na mesma turma e escola alunos tão diferentes, mas este é o desafio cada vez mais crescente na escola democrática de hoje. Estabeleci ao longo do ano letivo vários contactos com a Encarregado de Educação do referido aluno, permitindo por um lado aprofundar o conhecimento dos hábitos culturais da sua família e por outro apontar toda a orgânica utilizada na época na escola portuguesa, de forma a articular a função da escola com a da família. Promovi um clima favorável à aprendizagem do aluno e a um conhecimento aprofundado e sistematizado da sua família, das suas culturas e vivências. Fui percebendo que a função do Diretor de Turma é auxiliar a escola a conduzir o aluno a tornar-se um cidadão livre, responsável e capaz de enfrentar os problemas da sociedade atual. Na perspetiva de Roldão (1995), o diretor de turma incorpora um conjunto de vertentes fundamentais para atuação entre os interlocutores: Professores da turma; alunos; Encarregados de Educação. Para isso o Diretor de Turma deve ser o agente capaz de mediar, pelo menos três situações importantes nas relações do panorama escolar: docência e gestão; escola e família; professor e aluno.

O relato destes primeiros quatro anos em que fui candidata a professora torna-se pertinente pois sem a orientação dos colegas mais velhos, o apoio do Conselho Diretivo e a minha dedicação, o desafio não teria sido impossível, mas diferente certamente. Este pode ser considerado um período com ausência do atual conceito de supervisão e do atual conceito de trabalho colaborativo, mas houve sem dúvida colaboração entre pares e partilha de saberes.

## **2.2. Profissionalização: aprender a ser professor?**

Foi no ano letivo 1992-1993, no meu quinto ano de serviço, que iniciei a profissionalização em exercício, numa escola da região centro, num contexto não muito diferente do anterior. A escola C+S com alunos do 2º e 3º ciclo estava inserida num meio rural ainda mais pobre que o anterior, onde quase todos os alunos, antes e após as aulas, ajudavam nas tarefas agrícolas e pecuárias. Sendo a única professora do grupo disciplinar, foram-me atribuídas todas as turmas do 8º e 9º ano de escolaridade. Todas as segundas-feiras frequentava, na Escola Superior de Educação da Guarda, as disciplinas de ciências de educação necessária para obter a formação profissional. Foi curioso voltar aos *bancos da escola* e desde logo perceber que ainda tinha muito para aprender. De início encarei a profissionalização como uma obrigação mas pouco a pouco fui descobrindo encantos. Ser simultaneamente aluna e professora abriu caminho para a interrogação e reflexão. Recordo que estava constantemente a tentar interligar as matérias lecionadas na ESE com as experiências vivenciadas enquanto professora, revalorizando algumas delas. Se por um lado, a experiência vivida e vivenciada na sala de aulas me permitia entender melhor a teoria, por outro, o crescimento do saber teórico ajudou-me pouco a pouco a aperfeiçoar a prática. É bem popular a célebre frase “ *a melhor prática é uma boa teoria* ” que origina também aceitar a sua contrária. Patrício (1992) afirma que “ *No acto docente com efeito, a teoria guia e ilumina a prática, mas a prática provoca e suscita a teoria; a prática renasce e transfigura da teoria e a teoria renasce e transfigura da prática.* ” (Patrício, 1992, p.43/44). Também Roldão (1998) reconhece que prática e teoria é um “ *binómio indissociável* ” em qualquer tipo de formação, refere que o professor deve ter capacidade mobilizadora para articular/incorporar todo o conhecimento profissional técnico adquirido (que exige rigoroso domínio do saber científico e técnico pedagógico-didático...) com o saber praxiológico. De forma a que “ *O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que*

*possui e como fontes de novos saberes...*” ( Roldão, 1998, p.84). Ideia reforçada recentemente pela autora (2007a) onde afirma que “(...) *o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros (...)*” (Roldão, 2007a, p.11). Dos conteúdos ministrados nas cinco disciplinas, pouco me ficou na memória, uns, ter-se-ão diluído na prática do quotidiano outros, os menos relevantes, caíram em esquecimento. No entanto, os conhecimentos que ia adquirindo- algumas noções sobre cada uma das cinco disciplinas de ciências de Educação que integravam então o currículo da profissionalização (pedagogia, métodos e técnicas educativas, sociologia da educação psicologia da educação, desenvolvimento curricular e didática específica) - enriquecia a cada dia o meu saber. Estaria eu mais perto do *saber educativo* de Roldão?

No ano letivo 1993/1994 fui colocada mais perto da minha residência também numa escola C+S do meio rural qualificada de Escola Cultural, projeto cujo mentor foi Manuel Ferreira Patrício. Era uma Escola de ideologia personalista, que entendia o aluno como pessoa, numa busca de equilíbrio entre autonomia e responsabilidade social. A Escola, mais do que um mero local de transmissão de saberes, era assumida como um fator de integração na sociedade. O modelo da Escola Cultural prezava a construção de um projeto educativo autónomo que não fosse uma mera aplicação do dispositivo normativo proveniente do Ministério da Educação ou das Direções Regionais de Educação. No projeto pluridimensional de escola cultural, o programa educativo era alargado às várias dimensões: a dimensão curricular restrita, ou letiva; a dimensão de complemento curricular ou extralectiva; a dimensão interativa onde a alma da escola se podia afirmar; a dimensão ecológica como síntese criativa de todas as dimensões. A dimensão curricular restrita correspondia à dimensão das disciplinas com os seus conteúdos e competências próprias. A dimensão de complemento curricular era auto programática, campo de eleição para a criação cultural, do respeito pelas vocações e pelos interesses dos alunos- com a criação de clubes a criatividade, a inovação, a espontaneidade, a liberdade e a autonomia, ganhava forma. A dimensão interativa do trabalho conjunto dos diversos clubes dava visibilidade ao projeto. Essa visibilidade era alcançada nas ocasiões festivas – S Martinho, Natal, Carnaval, Páscoa e final de ano letivo- onde a escola abria as portas à comunidade, ajudando dessa forma, a construir a dimensão ecológica. Recordo-me que existiam na época na escola alguns clubes como o teatro, a dança, o património, o desporto e outros, cujos projetos assentavam principalmente na preservação do património cultural da região. Esta escola tornava-se assim espaço da socialização cultural, da

preservação e da conservação da cultura. Uma questão pertinente a ser levantada é se existiria uma escola dentro de outra escola? Com uma estrutura curricular deste tipo, dava-se espaço, quer para as atividades de ensino que traduzem o currículo nacional, as quais são, por excelência, hétero programáticas e obrigatórias praticadas nos tempos atribuídos às disciplinas, quer para as atividades auto programáticas com lugar nos clubes escolares. Coexistiam as atividades estimulantes com as atividades “*entediantes*” onde, por vezes, o mesmo professor tinha o privilégio de contactar os seus alunos em contextos muito diferentes. No meu caso essa experiência foi fundamental para o desenvolvimento profissional. Recordo que, assiduamente, mantinha contacto com os alunos dentro e fora da sala de aulas, o que facilitava a relação professor-aluno e, simultaneamente, permitia “*criar laços*”. Com efeito, a mensagem de Saint-Exupéry (1996) em *O Príncipezinho*, foi e tem sido, a motivação da minha construção enquanto sujeito moral e na docência, o mote do meu desenvolvimento integral. Assim, a personalidade/docente que sou hoje deve-se, em parte, ao enlace entre mim e a célebre e eloquente expressão, da raposa dirigida ao príncipezinho, “*Se fazes favor...cativa-me!*”. Esta norma remete-me, também, para Esquivel (1989) enquanto sinónimo dos tais “*detonadores capazes de acender a caixa de fósforos?*” que constituem a motivação dos alunos para as aprendizagens dos conteúdos curriculares. Também Tardif (2000) reconhece que “*Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, (...)*” (Tardif, 2000,p.17). Se o lema “*Só conhecemos aquilo que cativamos*”, a paciência, o olhar perscrutante pelo canto do olho, a disponibilidade para estar presente, de poder ouvir e partilhar saberes com os alunos, na sala de aula ou nos clubes orientaram o meu perfil de docente, também contribuíram para, a partir dali e, dolorosamente na minha perspectiva, perceber que não consegui voltar a trabalhar numa escola idêntica. Aliás, esta experiência veio a demonstrar-me que a Escola atual foi sendo enformada segundo o vórtice quase impessoal desta sociedade neoliberal de “*homens*” que “*deixaram de ter tempo para conhecer o que quer que seja*”. Refiro-me à Escola que ano após ano vi sendo cada vez mais burocratizada e balconizada porque todo o trabalho docente foi sendo orientado pelo cumprimento de objetivos. E, nesta perspectiva, encontro-me hoje numa Escola onde cresce o grau de exigência: a poupança obriga a turmas cada vez maiores e o trabalho por objetivos a programas mais complexos e extensos e, que não abre espaço para o desenvolvimento harmonioso da escola do “*criar laços*” de outrora. Sinto que, toda esta exigência, veio dificultar a tão preciosa capacidade de ativar com sucesso os supracitados “*detonadores*”. Tenho receio de começar a ter dificuldade

em sentir a Escola, conforme Saint-Exupéry, como o espaço educativo que antes era um “*quanto mais perto for da hora, mais feliz me sinto*”, ou seja, o gosto permanente de ser professor.

Neste 2º ano de profissionalização tive como delegado à profissionalização um antigo professor, excelente profissional, pela qual sempre nutria admiração, detentor de uma sabedoria e prática exemplar. Recuando ao meu 9º ano de escolaridade recordo as aulas de ciências físico-químicas e revejo o despertar pelo gosto da ciência motivado pelo professor da disciplina a ponto de me ter influenciado na escolha da matéria a seguir no futuro. Defensor do ensino pela descoberta tinha incutido em mim desde cedo o espírito da curiosidade científica. O Delegado era professor noutra escola o que limitava o tempo de acompanhamento, os encontros eram escassos, limitando-se praticamente aos momentos de pré, de observação e de pós observação. No entanto sempre que podia partilhava com ele, via telefone, alguns anseios, algumas expectativas e algumas dúvidas estabelecendo uma boa relação. O seu perfil inspirava-me confiança e vira sempre nele um exemplo a seguir, os seus conselhos e orientações já tinham sido muito úteis nos meus primeiros dois anos de carreira, anos em que ele era o delegado disciplinar na primeira escola onde trabalhei, o que facilitou o nosso relacionamento e atenuou os constrangimentos no processo avaliativo. No encontro de pré-observação discutiam-se os planos da aula a observar, seguidamente a aula era observada e logo após obtinha o feedback. Recordo-me que as aulas decorriam sem incidentes, de acordo com a planificação. Quatro anos de experiência teriam contribuído para um desempenho mais eficaz? Ora, o exercício de reflexão efetuado aquando da planificação da aula obrigava-me a uma introspeção e a sua projeção a um exercício de auto formação. E, dado o carácter avaliativo dessas aulas, estas obedeciam a uma dinâmica mais cuidada, onde havia sempre lugar a atividade experimental. No encontro de pós observação o delegado pouco tinha a acrescentar.

Terá o período retratado servido para aprender, de facto, a ser professora ou apenas para adquirir um diploma de habilitação Profissional? A questão a meu ver é pertinente uma vez que são muitas as vezes em que nos interrogamos sobre o nosso desempenho e quase sempre que isso acontece, está latente o questionamento sobre a nossa formação incluindo a inicial. Estamos supostamente em condições de criticamente desenvolver algumas ideias em torno de tais questões.

## **2.3. Profissionalização: Um (forte) contributo na construção do conhecimento profissional?**

A reflexão sobre a dinâmica utilizada no decorrer da profissionalização em serviço desperta duas questões: **1ª Questão**- Terá sido este, um *verdadeiro* cenário de desenvolvimento do conhecimento profissional? **2ª Questão** – A dinâmica vivenciada no 2º ano de profissionalização influenciou o meu conceito sobre práticas supervisivas? de que forma?

### **2.3.1. Verdadeiro cenário de desenvolvimento do conhecimento profissional?**

Em resposta à primeira questão é necessário esclarecer que o termo *verdadeiro* cenário pretende averiguar se o cenário vivenciado foi promotor de desenvolvimento profissional e se esse foi na verdade o ideal.

A discussão que acaba de ser evocada, coloca, entre outros, o problema da definição do que é o conhecimento: Qual a sua natureza e como se forma. Na conceção piagetiana, a aquisição de conhecimento só ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento e portanto dá-se após a consolidação do esquema que a suporta, considerando o esquema a ferramenta eficiente para entender a realidade. Por sua vez, a perspectiva construída pelo empirismo, com a sua metodologia da indução, leva-nos a entender o conhecimento desde uma epistemologia construtivista, em que o sujeito constrói a sua própria realidade, a partir da vivência experiencial. O conhecimento dá-se segundo Piaget através de interação do indivíduo com o mundo, em constantes processos de assimilação, acomodação e reorganização de dados. Para o construtivismo prevalece a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais. Mas então, quais são os conhecimentos relevantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional?

Foram vários os investigadores e professores universitários que se preocuparam com as linhas orientadoras na formação dos professores visando a qualidade do ensino. Por exemplo, Shulman (1987) defende que os programas de formação de professores, como forma de os preparar mais eficazmente, deviam combinar várias categorias: (conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo,

conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais) que podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Nessa linha, o relatório da UNESCO de 1988, citado por Monteiro (2000,p 20) constata que a “*base de conhecimentos de que precisam os professores, para serem eficazes, compreende três vertentes essenciais que são Conhecimento dos conteúdos disciplinares, o conhecimento dos princípios gerais da pedagogia e o conhecimento dos alunos*”. Neste seguimento, Alarcão (1997) reconhece que a associação dos conteúdos disciplinares a um quadro de matriz psicopedagógica, identificador dos contributos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem são relevantes para a prática do ensino. No meu caso particular, foi com a profissionalização que adquiri conhecimento dos princípios gerais da pedagogia e aperfeiçoei o conhecimento que tinha dos alunos. Então, o que é o conhecimento profissional? Como se caracteriza?

O conhecimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, Alarcão (1999) baseada em Shulman (1987) , com contributos de Elbaz (1983), Conelly e Clandinin (1988), e de Alarcão (1997), caracteriza as dimensões do conhecimento profissional como: “*conhecimento do conteúdo disciplinar, conhecimento pedagógico em geral, conhecimento pedagógico de conteúdo ou científico-pedagógico, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno e das suas características, conhecimento dos contextos, conhecimento dos fins educativos, conhecimento básico sobre investigação, conhecimento de si mesmo, conhecimento da sua filiação profissional e conhecimento da escola como instituição*” (Alarcão, 1999, p.262). Foi, a meu ver, nas dimensões conhecimento **pedagógico em geral, conhecimento pedagógico de conteúdo** ou científico-pedagógico, **conhecimento dos fins da educação** e **conhecimento do aluno** e das suas características, que, fazendo uma retrospeção acautelando o que se perde na memória, mais desvendei ao longo da profissionalização, permitindo assim o meu enriquecimento profissional. Assim:

- O Conhecimento do conteúdo é o "quê" de ensino ou o "*conhecimento objeto*" (Lafayette, 1993). Significa conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos. Este conhecimento foi construído ao longo da prática de ensino sendo sustentado pelo conhecimento teórico da minha habilitação académica mas em pouco depende ou dependeu do apreendido ao longo da profissionalização;

- O conhecimento pedagógico em geral inclui o "como" do ensino, geralmente adquirida através de cursos de educação e experiências nas escolas (Ball, 2000). Esse conhecimento pedagógico foi adquirido com a frequência das disciplinas classificadas como pedagógicas ministradas na E.S.E da Guarda foi e continua a ser enriquecido a cada dia pela aplicação direta na sala de aula;
- O conhecimento pedagógico do conteúdo representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer. Na visão de Shulman, é uma forma de conhecimento prático que é usado por professores para orientar suas ações em sala de aula altamente contextualizadas. Esta forma de conhecimento prático implica, entre outras coisas: (a) conhecimento de como estruturar e representar o conteúdo académico para o ensino direto, (b) o conhecimento das concepções comuns, equívocos e dificuldades que os estudantes enfrentam ao aprender determinado conteúdo, e (c) o conhecimento das estratégias de ensino específicas que podem ser usadas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos em circunstâncias particulares da sala de aula. Foi na ESE da Guarda que com a ajuda da disciplina de desenvolvimento curricular e de métodos e técnicas de ensino desenvolvi alguns desses conhecimentos;
- O Conhecimento dos fins da Educação que traduz ter a consciência do verdadeiro propósito da educação, do que se pretende atingir com tudo o que é vivido e transmitido na escola. O contacto com a história e filosofia da educação permitiu-me adquirir uma visão mais alargada e assertiva sobre os fins da educação e perceber que, como refere Matias Alves (2010) “ *a Educação deve estar ao serviço da utopia da construção de uma casa comum de humanidade*” (Alves, 2010, p.67);
- O Conhecimento do aluno perceber como o aluno constrói seu conhecimento e ajudá-lo na sua jornada, entender os conflitos internos e externos dos alunos e ajudá-lo a resolvê-los. A disciplina de psicologia da Educação deu o seu contributo na medida em que as teorias do desenvolvimento humano ajudaram a identificar o grau de desenvolvimento cognitivo do aluno.

Também Roldão (2012) considera que não existe conhecimento docente que possa ser considerado profissional sem os elementos: “ *Saberes científicos sólidos, quer no plano do conteúdo que é objeto da aprendizagem, quer no que se refere ao conhecimento dos sujeitos, quer no domínio da relação entre ambos e de ambos com os seus contextos, capazes de ser inteligentemente mobilizados na ação, ...*” (Roldão, 2012, p.20). Por outro lado, Eraut (in

Esteves,2002) pressupõe que o conhecimento profissional não pode ser caracterizado independentemente do modo como é adquirido nem do como é usado. A sua natureza só se esclarece tendo em conta esses dois contextos: o de aquisição e o de aplicação. Nem a teoria nem a prática profissional explicam, por si só, esse conhecimento que se constrói pela experiência mas que depende dos modos de aquisição, seleção e interpretação dessa mesma experiência. O conhecimento profissional é todo o saber evocado na execução de um plano de ação. Recorrendo à metáfora do navegador, Boterf, ( cit In Esteves, 2002,p. 114), para caracterizar a ação do profissional diz: *“aquele que, mais do que executar uma tarefa pré-estabelecida, sabe navegar em função de referências e pontos de apoio nem sempre previamente conhecidos, aquele que deve inventar à medida que avança, o caminho a traçar e a prosseguir.”* Os pontos de apoio referidos pelo autor iam sendo torneados pela experiência profissional, pontualmente corrigido pelo feedback da observação de aulas. As (pré) referências foram sendo (re)construídas pelos conhecimentos adquiridos nas áreas pedagógicas das ciências de educação, e toma-se, por serem esses os mais presentes na memória, como evidências : a consciência que se passou a ter sobre a influência que as concepções alternativas dos alunos tinham na perceção das leis da Física; o adequar do conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico e didático; ter em consideração o diferenciado desenvolvimento cognitivo dos alunos;

Ciente que todo o saber é importante no exercício de uma profissão tão complexa como esta, a de ensinar, é difícil recordar todos os conhecimentos adquiridos nesta fase, provavelmente muitos foram-se diluindo na prática do quotidiano, mas permitiram-me certamente ter uma visão mais clara sobre a ação de ensinar. Quero no entanto destacar uma das matérias estudadas- a importância da concepção alternativa em ciências (CA"s) - imprescindível para o ensino das ciências físico- químicas, e cujo primeiro contacto foi na ESE da Guarda. As concepções alternativas em ciência são entendidas como o produto dos esforços imaginativos das crianças, jovens ou adultos para descrever e explicar o mundo físico que os rodeia. Estas são representações que cada indivíduo faz do mundo que o rodeia, consoante a sua própria maneira de o ver e de se ver a si próprio. Embora erradas, são sentidas como sensatas e úteis pelos alunos, pois em função dos seus modelos de pensamento, apresentam um valor significativo. Chegam mesmo, em muitos casos, a apresentar semelhanças com modelos históricos já abandonados e frequentemente chamadas representações aristotélicas das crianças. As CA"s devem ser encaradas como construções pessoais, que o professor tem o dever de procurar conhecer, compreender, e valorizar para

decidir o que fazer e como fazer o seu ensino, ao longo do estudo de um tópico. O conhecimento das concepções alternativas dos alunos é de grande importância para o planeamento das atividades pedagógicas, e no processo de ensino e aprendizagem das ciências ocupando um papel central. O ensino das ciências não é tão efetivo quanto eu pensava ou, pelo menos, o ensino de certos conceitos não tem o impacto desejado sobre as CA's fundamentais. *“Mesmo quando através de evidências as CA 's são postas em causa, os alunos têm dificuldades em abandoná-las, pelo que rejeitam a evidência ou interpretam-na em função das suas ideias prévias e de forma a poderem mantê-las”* (Leite, 1993). Neste contexto – como apontam alguns autores (Sequeira & Freitas, 1989) – a aprendizagem das ciências não se resume a escrever produtos do conhecimento num cérebro em branco; pelo contrário, é um processo onde o que já se sabe é tão ou mais importante do que aquilo que é transmitido de novo, traduzindo-se numa construção cognitiva ativa. Ausubel, psicólogo educacional atribui importância às concepções construídas pelos alunos antes do ensino formal e reflete-o na conhecida afirmação *“o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; identifique-o e ensine em conformidade”* (Ausubel, 1968). Posto isto, desconstruir as concepções alternativas dos meus alunos para construir o conhecimento científico passou a ser mais uma das tarefas de ação dentro da sala de aula, certo que não seria nada fácil eliminá-las mas agindo sempre de forma a tentar atenuá-las.

Fico convicta que a vivência desta experiência me levou por caminhos desconhecidos mas dirigidos para a confluência do meu saber como aquele que Roldão (1998) qualifica como o *“saber educativo”*- o saber que caracteriza a função profissional de ensinar, permitindo ao profissional exercer a função que dele se espera. Um saber que, segundo a autora, *mobiliza todos os outros saberes*: conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares; conhecimentos científicos e metodológicos; praticismo pragmático diretamente resultante do domínio de técnicas.

Nóvoa 1991 considera que *“O desenvolvimento pessoal do professor dignifica-se e ganha força quando ele participa na construção do seu próprio conhecimento.* (Nóvoa, 1991, p. 18). Ora, a revalorização da minha experiência foi elemento formador e fator determinante na aquisição do meu saber no contexto de uma profissão.

### **Cenário ideal ?**

Como afirma Dominicé (1990) *“ o adulto é o lugar da formação ou a formação deve ser entendida como a mudança que, na existência de alguém, pode ser atribuída a*

*contribuições educativas.*” (Dominicé, 1990, p.18). As contribuições das matérias apreendidas na ESE levaram-me à mudança de algumas concepções até então concebidas, provocando em mim modificações. Nessa linha o mesmo autor refere que “ *não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referência ou de modo de funcionamento.*” (Dominicé, 1990, p.18). A aquisição de algumas noções sobre cada uma das cinco disciplinas de ciências de Educação (teoria da educação, métodos e técnicas educativas, sociologia da educação, psicologia da educação, desenvolvimento curricular e didática específica), iam ganhando sentido, enriquecendo o meu conhecimento e ajudando a construir o meu *conhecimento profissional*. O aprendido na Escola Superior de Educação serviu de referencial interpretativo das minhas vivências profissionais num aperfeiçoamento da perspectiva dialética e construtora da epistemologia profissional, contudo segundo Patrício (1992) os programas de formação em exercício não são “ *(..) as mais adequadas ao relacionamento dialético que se deve garantir entre a teoria e a prática.*” (Patrício, 1992, p. 43).

O cenário pode não ter sido o ideal, mas foi, na época, o possível. Cochran-Smith e Lytle (1999, Cit in Marcelo, 2009) diferenciaram o tipo de conhecimento para o ensino, tendo em consideração a origem, processo e papel dos professores no processo de produção desse mesmo conhecimento, estabelecendo diferenças entre: *Conhecimento para a prática*; *Conhecimento na prática* e *Conhecimento da prática*, ou seja:

- *Conhecimento para a prática*: conhecimento que serve para organizar a prática e, desta forma, conhecer mais (conteúdos, teorias educativas, estratégias instrucionais) que conduzem, de maneira mais ou menos direta, a uma prática mais eficaz. Ou seja, o conhecimento formal que o professor possui e lhe permite a aplicabilidade às situações práticas de ensino;
- *Conhecimento na prática*: O conhecimento que emerge da ação, das decisões e juízos que os professores tomam; Um conhecimento que se adquire através da experiência e deliberação. Só assim os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem;
- *Conhecimento da prática*: esta última tendência está incluída na linha de investigação qualitativa, próxima do movimento denominado “*o professor como investigador*”. Um conhecimento que é construído de forma coletiva no interior de comunidades de professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola.

Confrontando o que atrás foi relatado com a ideia de Marcelo, o 1º ano de profissionalização terá contribuído essencialmente para completar o meu conhecimento para a prática, ou seja para adquirir toda a panóplia de *ferramentas* necessários ao serviço da prática e o 2º ano para poder utilizá-las ou aplica-las na ação da prática. Sendo que, a formação será tanto mais eficaz quanto maior for a aplicabilidade na prática do conhecimento adquirido para a prática e que essa simbiose seja realizada em tempo oportuno. De outra forma, Perrenoud (1993) reconhece que *“embora o ensino continuar a ser uma arte não dispensa de forma alguma uma sólida formação teórica ..... esta só tem interesse se se articular com a prática em situação, ou pelo menos com as fases de análise da ação passada e da planificação futura.”* (Perrenoud, 1993, p 149). A teoria adquirida no 1º ano de profissionalização teve oportunidade de ser articulada sempre que fazia análise das ações passadas - vivenciadas nos primeiros seis anos de carreira docente- bem como, quando arquitetava as planificações futuras.

O cenário pode não ter sido o ideal pois, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em meu entender e segundo a linha de Marcelo (2009), supera a tradicional justaposição entre formação inicial formação em serviço e formação contínua dos professores. O conhecimento profissional não se confina à sobreposição de conhecimentos disciplinares com conhecimentos sobre a educação e a aprendizagem. Limitar o conhecimento profissional a uma simples relação torna pouco provável a tão necessária reconstrução permanente. Mais importante do que discutir qual deve ser o cenário ideal da formação de professores é urgente entender que formar professores significa prepará-los para observar, decidir e agir em situação, tendo em conta o conjunto dos objetivos e dos constrangimentos que caracterizam a ação pedagógica numa sala de aula. Perrenoud (1993) refere que *“A formação de professores não é, nem deveria ser, um evangelho. É certo, contudo, que dá aos professores modelos que são supostos garantir a aprendizagem, o desenvolvimento e alegria dos alunos. Por isso, a formação é sempre uma mensagem.”* ( Perrenoud , 1993, p 102)

### **2.3.2. De que forma o 2º ano de profissionalização influenciou o meu conceito sobre práticas supervisivas**

O conceito de supervisão remete para a formação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional. Oliveira-Formosinho (2002) considera que “*as definições de supervisão pedagógica se situam entre dois extremos de um contínuo: vão desde as que acentuam a ênfase tradicional na dimensão inspetiva, no controlo, administração e avaliação dos professores e do ensino, às que, refletindo o movimento e direção à grande autonomia dos professores, enfatizam essencialmente a dimensão de orientação para o serviço*” (Oliveira-Formosinho,2002, p. 43).O modelo de supervisão aplicado na minha profissionalização tinha esses dois sentidos claramente distintos: um revelador de uma perspetiva essencialmente pedagógica e/ou científica do acompanhamento do professor, colocando o professor e o seu ensino no centro da atividade supervisiva, e outro, de dimensão vinculativa administrativa de controlo. Digamos que, da experiência vivenciada senti que, o Delegado à profissionalização exerceu uma função essencialmente pedagógica e o Supervisor uma função de controlo, dado que era principalmente dele que dependia a classificação, regulamentado pelo artigo 26 do Decreto-Lei nº 287/88 “*Compete a cada instituição do ensino superior interveniente na profissionalização em serviço (...), bem como a avaliação dos professores em profissionalização*”. O Supervisor apenas compareceu para assistir a duas aulas e para a reunião final de avaliação, o que é fortemente revelador do cariz controlador do cargo.

Com o delegado à profissionalização praticava-se, em parte, o que Glatthorn classificou como supervisão clínica. O termo “*clínico*” aplica-se à situação em sala de aula. Alarcão e Tavares (2007) explicam que este modelo se descreve “*pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino*”. (Alarcão e Tavares,2007, p. 25-26). O que distingue o meu cenário do cenário previsto por Alarcão e Tavares é a ideia de colaboração, pressupondo que esta deve ser contínua, o que não aconteceu, pelos motivos apontados na página 17. No entanto a dinâmica utilizada tinha uma perspetiva construtivista baseada no auto-conhecimento e auto-formação. Pois o exercício de reflexão efetuado aquando da planificação das aulas obrigava-me a uma introspeção e a sua projeção a um exercício de auto formação. As autoras (2007) descrevem o cenário clínico de supervisão com o objetivo central para melhorar a prática de ensino. Este cenário considera que “*o ciclo de*

*supervisão se desenvolve em cinco fases: encontro de pré-observação; observação; análise de dados e planificação de estratégias da discussão; encontros de pós-observação; análise do ciclo de supervisão.*” (Alarcão e Tavares, 2007, p. 26-27). O que atrás foi relatado comprova que esse ciclo não foi cumprido mas tal não invalida que se coloque a questão: a dinâmica vivenciada no 2º ano de profissionalização influenciou o meu conceito sobre práticas supervisivas? Sim, seguindo a linha de pensamento de Alarcão e Tavares (2007), que entendem “ (...) *supervisão de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.*” (Alarcão e Tavares, 2007, p.16), a experiência vivida permitiu-me construir a imagem do supervisor como alguém que ajuda o formando a fazer a observação da sua própria aprendizagem no decorrer da prática pedagógica, a questionar, a confrontar, a analisar, a interpretar e a refletir sobre a sua capacidade de ensinar, a colmatar as dificuldades e a resolver problemas de que vai tendo consciência. Imagem que se tem revelado relevante no desempenho que tenho hoje como coordenadora disciplinar.

Dado que a temática da supervisão é muito abrangente e não se esgota no cenário descrito neste capítulo será retomada a sua discussão, nos próximos dois capítulos.

## Capítulo III – PIONEIRISMO NO ENSINO ESPECIAL

### 3.1. Narração da vivência

No ano 1993/94 regressei à escola onde trabalhei pela primeira vez e àquela que viria a ser “*a minha escola*” nestes últimos 19 anos. Foram-me distribuídas turmas de 9º e 10º ano bem como uma Direção de Turma. Em Março o processo foi interrompido por licença de maternidade, tendo sido substituída por um jovem com habilitação suficiente, na época havia na nossa região falta de professores habilitados. Em Julho de 1994 fui convidada pelo Presidente do Conselho Diretivo para exercer no ano letivo seguinte o cargo de Responsável pelo Ensino Especial no 3º ciclo, cargo designado, mais tarde, por Coordenadora dos apoios educativos na escola. Estava previsto que alunos com deficiência frequentassem a nossa escola, no ano letivo 1994/95, pelo que era necessário alguém que zelasse pelos interesses desses alunos e estabelecesse a ligação entre a Escola, a Família e a Equipa de Coordenação da Educação Especial. O ambiente de trabalho vivenciado na escola assim como a existência e afirmação de uma boa liderança permitiu-me a identificação com a mesma. O papel crucial das lideranças no desenvolvimento individual é defendido por Whitaker (1999), quando refere que cabe às lideranças descobrir meios cada vez mais eficazes para libertar as capacidades e as energias disponíveis nas pessoas e criar as condições mais favoráveis para o crescimento pessoal e profissional. Ao me ser confiado tal cargo a gestão depositou em mim um misto de responsabilidade e esperança. Como corresponder à expectativa?

No decurso do último século, a Escola foi-se desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante “*transbordamento*”, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas. A formação contínua emergente, na década noventa do século XX, surge como resposta, e tinha como objetivo: “*conferir aos professores as competências e os conhecimentos profissionais necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino*” e “*preparar os professores para o desempenho de novas funções*” (Ruela, 1999, p.17). A tarefa que me foi incumbida era apenas mais uma. Não foi, de forma alguma, um caminho fácil de ser percorrido e, a nível pessoal, implicou exigências consideráveis levando-me a percorrer campos desconhecidos. Como preparar-me então para tão complexo desafio? Procurei ações de formação na área do Ensino Especial, tendo

frequentado várias, umas creditadas outras não. No anexo I encontra-se uma listagem de todas as formações, seminários, encontros alargados e outros, essenciais ao meu desempenho no âmbito do EE, ao que Formosinho classificou como “*alargamento da função docente*” e Nóvoa “*transbordamento*”. Segundo Alarcão e Tavares “*A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua*” (Alarcão e Tavares, 2007, p.113). Paralelamente, face ao pioneirismo e complexidade da função, ia providenciando algumas leituras específicas que eram intensificadas à medida que as necessidades e dúvidas iam sendo sentidas. As ações de formação frequentadas, as leituras e as centenas de reuniões propiciaram o meu desenvolvimento e dilataram a minha formação, evidenciando os aspetos apontados por Formosinho quando refere que o “*professor passou a ser considerado um formador, que para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio, de se formar continuamente*” (Formosinho, 2002, p.11).

Para descrever o contexto e elucidar sobre os (pre ) conceitos de Necessidades Educativas Especiais ( NEE) é feito no parágrafo seguinte um breve enquadramento histórico. Antes, nos primeiros setenta anos do século XX, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. Na década de 70 criaram-se Equipas de Educação Especial integrado, cujo objetivo consistia em “*promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência*” (Correia, 2003). Nesta altura, crianças e jovens com NEE tinham como recurso educativo a permanência em classe especial, numa escola especial ou IPSS. Em 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo onde se pode ler na alínea j) do art.º 7º, que um dos objetivos do Ensino Básico consiste em “*assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*”. Mais tarde surge o **Decreto-Lei 319/91**, de 23 de Agosto, que veio consagrar a abertura da escola regular a alunos com NEE, numa perspetiva de **Escola para Todos**, o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para os referidos alunos. Nesse decreto-lei era legislado o conceito de NEE e serviu de mediador entre os modelos de atendimento às necessidades dos alunos com NEE, na medida em que defendia que os serviços educativos a prestar decorressem, sempre que possível, nas escolas regulares de ensino. Previa no artigo 2.º as medidas: Equipamentos Especiais de Compensação; Adaptações Materiais; Adaptações Curriculares; Condições Especiais de Matrícula; Condições Especiais de Frequência; Condições Especiais de Avaliação; Adequação na

Organização de Classes ou Turmas; Apoio Pedagógico Acrescido; Ensino Especial. E trouxe um grande avanço ao campo da Educação Especial, nomeadamente através da regulamentação do apoio a prestar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que, até então, se encontrava à deriva. Contudo, a pouca clarificação legislativa do conceito de alunos com NEE, possibilitou que esse, na prática, tivesse um cariz demasiado abrangente, envolvendo uma população muito diversificada. De repente, a Educação Especial passou a ser vista como a única alternativa para todas as situações de diversidade dentro da escola, pelo que qualquer criança que fugisse à “norma” para lá era encaminhada.

Na época, Setembro de 1994, existia no Conselho de Valpaços uma Equipa de Educação Especial gerida por uma Coordenadora que acompanhava o processo de todos os alunos com NEE do concelho. A trabalhar em coletividade com a equipa existiam educadoras, professoras do primeiro ciclo, uma professora do 2º ciclo e eu, em contexto de 3º ciclo. Nas reuniões alargadas a toda a equipa realizadas mensalmente eram apresentados, analisados e discutidos casos concretos, desde a mais tenra infância até ao 3º ciclo, o que permitia uma visão conjunta, ampla e prolongada dos contextos, procedimentos e planos de ação de cada um dos alunos apoiados. A prática de cada um de nós constituía o “material de formação” fundamental para a análise reflexiva sobre questões educativas. Além dessas reuniões alargadas tinha outras mais restritas, realizadas semanalmente, direcionadas principalmente para o trabalho a desenvolver nas escolas de 2º e 3º ciclo. A Coordenadora da Equipa de Educação Especial não era especializada, tinha alguns anos de experiência, com alunos do 1º ciclo, poucos com alunos do 2º ciclo e nenhuma com alunos do 3º ciclo. Mesmo assim os encontros eram proveitosos pois orientavam o nosso trabalho e obrigavam a uma reflexão conjunta sobre toda a dinâmica processual. As qualidades pessoais e profissionais da Coordenadora que confiava, valorizava e ajudava cada um de nós propiciavam a partilha de experiências.

À escola em geral, e a mim em particular, caber-me-ia criar condições necessárias à integração das crianças com NEE. Caber-me-ia facilitar e operacionalizar a integração, organizando, planeando e controlando o processo desses alunos. Caber-me-ia também transmitir valores como a diversidade, o respeito, a solidariedade, a justiça para que, todos os membros da comunidade escolar os pudessem viver tanto dentro como fora da escola, envolvendo igualmente pais, professores, funcionários, técnicos, pessoal administrativo e gestão da escola.

Ao longo desses anos, mais nos primeiros dois, deparei-me com várias dificuldades essencialmente quando tinha de averiguar quando um aluno da escola, não identificado anteriormente com NEE, apresentava comportamentos sociais e ou académicos que justificassem a intervenção e apoio do Ensino Especial. (des ) Construir a minha noção de NEE bem como a dos colegas, foi a meu ver, a tarefa mais difícil. Fazendo introspeção recorde que as dificuldades sentidas vão de encontro ao pensamento de Ainscow “*o quão profundamente a orientação baseada na deficiência influencia o modo como encaramos a "diferença".*” (Ainscow, 1995, p7). Na época uma das minhas preocupações era explicar e clarificar que: as necessidades educativas especiais já não se prendiam aos critérios clínicos mas sim aos critérios pedagógicos que podiam resultar de uma falta de interação entre o indivíduo e o meio envolvente em que se destacam o ambiente familiar e a comunidade educativa. E, ter necessidades educativas especiais é sinónimo de precisar de complementos educativos, adicionais ou diferentes daqueles que são normalmente praticados nas escolas pelo ensino regular, sendo o objetivo principal promover o desenvolvimento e a educação do aluno, para que este possa viver como cidadão pleno e efetivo, autónomo e ajustado aos padrões sociais vigentes. Tive que esclarecer junto da comunidade educativa que o conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos e não clínicos, foi introduzido no sistema educativo português pelo Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, em vigor na época da relatada vivência. Através deste decreto foi permitido que as escolas passassem a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito a esses alunos. As necessidades podiam ser de natureza temporária ou permanente e dividiam-se em cinco categorias específicas:

- N.E.E. de Carácter Intelectual - Englobava as crianças com deficiência mental, no qual o funcionamento intelectual é muito abaixo da média; crianças que apresentavam problemas cognitivos manifestados em problemas na aprendizagem, nas aptidões sociais e nos comportamentos adaptativos;
- N.E.E. de Carácter Processológico - Estavam inseridos os alunos que apresentam problemas de aprendizagem relacionados com a receção, organização e expressão. Esta categoria caracterizava-se em geral, por uma diferenciação acentuada entre o potencial estimativo do indivíduo e a sua realização escolar abaixo da média, numa ou mais do que uma área académica, mas não em todas elas, como é o caso da deficiência mental;

- N.E.E. de Carácter Emocional – Neste grupo, inseriam-se os alunos que evidenciavam problemas emocionais ou comportamentais, o que influenciava negativamente o seu rendimento e aproveitamento escolar, podendo originar o insucesso escolar.
- N.E.E. de Carácter Motor – Esta categoria abrangia todos os alunos com disfunção física ou motora, devido a uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas do sistema nervoso; Afetando o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora ou da fala.
- N.E.E. de Carácter Sensorial – Incluía-se os alunos com capacidades auditivas e visuais. No que concerne à visão, podia-se dividir em duas categorias: os cegos e os amblíopes. Relativamente aos problemas de audição, dividiam-se na categoria dos surdos e hipoacústicos.

Numa tentativa de efetuar um rastreio, no início do ano, comecei por comparecer numa reunião de Diretores de Turma (DT) para apresentar a minha função, dar a conhecer a uns ou aprofundar noutros o teor do decreto-lei nº 319/91. Pretendia que a informação fosse disseminada pelos DT aos membros dos seus conselhos de Turma e visava o levantamento e identificação dos alunos com NEE na escola. Mas senti que nem todos os DT estavam igualmente recetivos por isso, tentava abordar, nos intervalos, ou em horas disponíveis, alguns professores mais atentos e mais predispostos a possíveis alterações, de forma a ir semeando quer em mim quer neles a mudança de paradigma. É curioso como aos poucos, alguns professores, me procuravam para partilhar preocupações quer ao nível do fraco desempenho de alguns alunos quer ao nível de comportamentos desajustados por parte de outros. Sempre que aparecia um aluno com comportamento duvidoso ou fraco desempenho, numa tentativa de diagnóstico, era marcada uma reunião de conselho de turma para averiguar a situação. Essa averiguação era completada com inquérito ao Encarregado de Educação e caso se justificasse o aluno era acolhido no EE, dando assim início ao processo de acompanhamento especial do aluno. Os pais e família tinham um papel preponderante no processo de averiguação com eles era preenchida uma ficha de caracterização com várias questões relacionadas com o desenvolvimento sensorial e psico-motor, uma espécie de anamnese, anexo IV. Resta-me agora a dúvida se o trabalho terá sido bem efetuado, se todas as averiguações realizadas foram bem desemparadas, ou seja, até que ponto a ausência de deficiência física ou intelectual influenciou a ponderação na decisão, tal como diz Ainscow *“Como professores, devemos estar constantemente vigilantes e perguntar em que medida esta orientação influenciou a*

*nossa percepção dos alunos que acabaram por ser considerados como especiais.*” (Ainscow, 1995, p.7). A dúvida acentua-se quando recorro que o decreto-lei nº 329/91 carecia de critérios de Elegibilidade para a educação especial. Aprofundarei esta reflexão no final do capítulo.

O passo seguinte era a elaboração de um plano e um programa de intervenção que é segundo Correia (1992) o primeiro objetivo da educação especial. «*O primeiro objetivo da educação especial é o da elaboração de programas de intervenção individualizados para crianças com N.E.E. que lhes permitam o desenvolvimento de aptidões e que possibilitem a maximização do seu potencial*». Os pais tinham um papel importante na planificação e programação, pois era necessário pensar no jovem e na sua vida como um todo, em que a maior parte do tempo é passado fora do espaço escolar. Aos pais era pedido que me informassem sobre as características do contexto familiar, de forma a contribuir para o processo educativo, sendo peças fundamentais no processo de planeamento e de programação. Para além da informação crucial dos pais era necessário fazer o levantamento dos meios materiais e humanos disponíveis- tarefa da minha competência- para que o PEI pudesse ser executado o mais eficazmente possível. A elaboração do PEI exigia um conjunto de manobras numa atitude concertada e desde que corretamente elaborado podia melhorar a qualidade do ensino, a aprendizagem e os resultados finais. É um documento muito importante para as crianças com limitações e para todos os que estejam empenhados na sua educação, e obedecia à legislação em vigor. Segundo o artigo 15 do artigo 319 devia conter: Identificação do aluno; Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes, designadamente grau de eficácia das medidas anteriormente adotadas; Caracterização das potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno; Diagnóstico médico e recomendações dos serviços de saúde escolar, se tal fosse adequado; Medidas do regime educativo especial a aplicar; Sistema de avaliação da medida ou medidas aplicadas; Data e assinatura dos participantes na sua elaboração. Se o aluno fosse sujeito a um currículo escolar próprio ou a um currículo alternativo então o PEI deveria conter, além das anteriores, a orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequados ao aluno e os serviços escolares e outros de que o aluno deveria beneficiar. No caso especial destes últimos alunos era também necessário elaborar um programa educativo (PE) no qual constasse obrigatoriamente: a) O nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no plano educativo individual; b) Os objetivos a atingir; c) As linhas metodológicas a adotar; d) O processo e respetivos critérios de avaliação do aluno; e) O nível de participação do aluno nas atividades

educativas da escola; f) A distribuição das diferentes tarefas previstas no programa educativo pelos técnicos responsáveis pela sua execução; g) A distribuição horária das atividades previstas no programa educativo; h) A data do início, conclusão e avaliação do programa educativo; i) A assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração. Em anexo II apresenta-se o modelo que na época foi utilizado na nossa escola.

Senti resistência à mudança essencialmente dos professores mais velhos aonde estava enraizada toda uma cultura profissional própria da época e onde experimentarem métodos novos eram-lhes estranho. Embora os professores sejam agentes de mudança muitas vezes são adversos a essa mudança por sentirem ameaçada a sua zona de conforto. A resistência sentida pode ser interpretada como “*uma manifestação de dificuldades na reestruturação de esquemas cognitivos, códigos de ação ou cultura organizacional*” (King e Anderson, 1995,p.175). Usava a minha influência junto da direção da escola, para tornear esta dificuldade. Aquando da distribuição das turmas, era tido em consideração, sempre que possível, o perfil profissional do professor, o seu grau de receptividade e sensibilidade, para lidar com os alunos com NEE.

Como atrás foi patenteado, já na época, ter necessidades educativas especiais não significava necessariamente possuir uma deficiência física ou intelectual, no entanto, as dificuldades sentidas eram aligeiradas quando o jovem era portador de alguma deficiência ou algum problema de saúde como a diabetes, a asma, a leucemia, a sida, epilepsia, ou seja, passível de ser comprovada por algum relatório médico. Quando assim acontecia os Diretores de Turma e os professores de Conselho de turma estavam mais receptivos à implementação de medidas diferentes. Um relatório clínico funcionava, perante os professores em geral, como evidência primordial no direito de intervenção da Equipa de Educação Especial. Mas, nem sempre era fácil obter relatórios médicos e mais difícil era obter relatórios de psicólogos, na época, profissionais inexistentes na maioria das escolas e difícil de encontrar no nordeste transmontano. Recordo-me de integrar no EE ao longo dos seis anos, com comprovativo médico, um jovem com leucemia, um deficiente auditivo severo, um hipoacústico, dois amblíopes, alguns deficientes mentais ligeiros e uma jovem com paralisia cerebral. Enquanto que, sem relatório médico muito poucos, apenas três ou quatro o que me leva a crer que estávamos ainda longe de ESCOLA INCLUSIVA. À medida que cada um desses alunos concluía o nono ano de escolaridade preocupava-me com o seu futuro. Por isso envolvi-me na integração laboral de um deles numa empresa da região e na orientação e encaminhamento dos outros para a escola profissional da área de residência. Pretendo com o relato

pormenorizado desta experiência mostrar como, quando os esforços dentro de uma escola são concertados, sem dúvida, que os beneficiados são os nossos alunos.

Paralelamente ao longo desses seis anos, ensinei, ou melhor, ajudei a aprender, alunos do ensino secundário, preparando-os para os Exames Nacionais de 12º ano, ora de Física ora de Química. Tarefa difícil e exigente a nível científico. Existem, sem dúvida, dois conceitos em relação ao trabalho docente: individualismo e colaboração. O que parecem conceitos antagónicos, para mim, são conceitos que se completam, no sentido de o professor necessitar de trabalhar e preparar-se individualmente, para depois poder trabalhar colaborativamente ou vice-versa. O trabalho desenvolvido com os alunos do ensino secundário foi, durante esses anos e nos seguintes, um trabalho individual. Segundo Sikes, entre os 28 e os 30 anos, a carreira do professor entra numa fase de transição. Nesta fase os professores começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio dos conteúdos. Huberman (1992) afirma que, “*quatro a seis anos depois do início da profissão, os professores entram numa fase de estabilização.*” (Huberman, 1992, p.40). De uma forma geral, esta fase é caracterizada pela atitude dos professores plenamente integrados nas escolas, que revelam uma grande independência e domínio nos conteúdos, nos métodos e técnicas pedagógicas. Ora considero que estava plenamente inserida em todos os aspetos apontados por estes autores. Tinha entrado noutra etapa, numa fase de grande dinamismo e crescente diversificação na minha carreira que me permitiram *OUTRA VISÃO*.

Segue-se a descrição de dois casos em particular: a de um aluno com deficiência auditiva e a de um outro com paralisia cerebral.

## **3.2. Integração de dois jovens com deficiência**

### **3.2.1. Jovem com Adaptações curriculares**

“*O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem*”(Declaração de Salamanca, 1994; p.21). Segundo Correia (1997), inclusão é um princípio que pretende a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, ele deve receber todos os serviços educativos adequados. Parte-se então do princípio que o aluno com N.E.E. deveria manter-se na classe regular sempre e quando a situação o

permitisse, no entanto poderiam existir situações em que a criança necessitasse de um apoio mais especializado fora da classe regular. Foi neste contexto que José nascido a 10/05/82, um jovem com deficiência auditiva, frequentou a partir do ano letivo 1996/1997 a escola do 7º ao 9º ano de escolaridade. O jovem era ligeiramente mais velho que os colegas de turma e, por opção, raramente usava a prótese auditiva. Ora, para cada jovem deve ser proporcionado um atendimento individualizado que responda às respetivas características e necessidades educativas, para que jovens diferentes possam atingir metas semelhantes, sendo necessário para o efeito um atendimento educativo único, por isso, o aluno frequentava todas as disciplinas à exceção de língua estrangeira<sup>2</sup> e pertencia a uma turma com número reduzido de alunos.

Foi necessário elaborar um Projeto Educativo Individual (P.E.I) que ia sendo avaliado ao longo do ano e se necessário reajustado, em reuniões por mim presididas. O PEI (anexo II) incluía algumas informações gerais sobre o aluno, a tipificação do problema diagnosticado, o resumo dos dados de anamnese, os antecedentes e progressão escolar, o nível de desempenho do aluno à data da elaboração do plano - Autonomia, socialização, motricidade, linguagem, cognição e atividades académicas das disciplinas do currículo- e por último o encaminhamento delineado para responder às suas necessidades. De forma simplista pode-se dizer que o PEI era basicamente constituído por uma situação de partida, o aluno na atualidade, e por uma pretendida situação de chegada, o aluno após um ano. Para a sua elaboração primeiro fazia, junto do EE, a recolha de dados referentes ao historial do aluno, dos seus principais interesses, limitações e ambições. Simultaneamente era dado algum tempo aos professores das várias disciplinas para poderem fazer uma avaliação diagnóstica em contexto sala de aula. Depois reunia com os professores do conselho de turma onde em conjunto fazíamos uma avaliação da situação do aluno, das suas necessidades, dos seus interesses, das suas aptidões, das suas limitações e era decidido quais as Medidas de Regime Educativo mais adequadas ao aluno. As medidas educativas passíveis de serem adotadas situavam-se entre: Equipamento Especiais de Compensação; Adaptação de Materiais; Adaptações Curriculares; Condições Especiais de Matrícula; Condições Especiais de Frequência; Condições Especiais de Avaliação; Apoio Pedagógico Acrescido; Adequação de Organização de Turma; Ensino Especial. Eram também definidas metas anuais com os objetivos que supostamente o aluno seria capaz de atingir num ano.

---

<sup>2</sup> foi dispensado , por despacho em 97/03/17 da Senhora Diretora Regional Adjunta do Norte, a partir do 7º ano da frequência e avaliação da disciplina de Inglês

No caso particular do José, recordo-me que se pensou de imediato no pedido de dispensa da frequência e avaliação da língua estrangeira a fim de dar continuidade ao PEI aplicado ao aluno no 2º ciclo. Foi também por mim sugerida, baseada no Decreto-lei nº 319/91, a necessidade de fazer pequenas adaptações curriculares e os professores das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, ciências da natureza e ciências físico-químicas aprovaram. Foram realizadas Adaptações do Currículo regular, de forma a tentar torná-lo apropriado às peculiaridades do aluno. O desafio consistia em delinear, não um novo currículo, mas um currículo dinâmico que por um lado atendesse às necessidades, limitações e motivações do aluno e por outro selecionasse os conteúdos necessários. A nosso ver, os critérios de seleção obedeciam essencialmente à supressão dos conteúdos com grau de complexidade elevada e que exigissem grande poder de abstração. Não teríamos suprimido conteúdos fundamentais? É bem provável que na tentativa de simplificar tivéssemos corrido o risco de nos confundir nos critérios de seleção. Situação da qual fomos vítimas nós e o aluno provocada pelo poder político nesse mau hábito de decretar antes de preparar as escolas e os professores.

Dada a sua dificuldade de abstração e vocabulário reduzido foram também por mim sugeridos instrumentos de avaliação diferenciados em todas as disciplinas como por exemplo testes com questões de: resposta curta; de escolha múltipla; de valor lógico; de completar. Foi igualmente acautelado a frequência de aulas de apoio pedagógico acrescido individual a algumas disciplinas, aquelas em que, o aluno apresentava maior dificuldade. Procedi também, ao longo dos três anos, articulação com a equipa de ensino especial para a frequência, dentro da escola, de treino de linguagem, duas vezes por semana, efetuado com um professor especializado.

A adaptação dos professores nem sempre foi fácil e consensual. Os docentes de algumas disciplinas pediam conselhos e ajuda para compor as adaptações curriculares e os instrumentos de avaliação. Estavam em sintonia com o prenúncio de Ainscow na conferência, Educação para todos torná-la uma realidade “ *a presença de crianças que não correspondem ao “menu” pré-existente na escola encoraja, de alguma forma, os professores para que procurem uma cultura mais colegial e para que se entre-ajudem na experimentação de novas respostas educativas.*” (Ainscow, 1995, p.9). Contrariamente, outros preferiam fazer, ou não, o trabalho sós, não permitindo a opinião nem orientação de ninguém.

Em todas as indicações, por mim transmitidas, prevalecia o mesmo princípio: a dificuldade que o aluno tinha em comunicar pois a língua portuguesa constitui um desafio

acrescido para os surdos, detentores de vocabulário reduzido. Por isso, orientei alguns professores para adaptações das suas práticas dentro da sala de aula que se prendiam com a postura, o posicionamento espacial e o cuidado com a velocidade e articulação das palavras, bem como na utilização de exemplificação com a ajuda, sempre que possível, de imagens. Para o efeito iam sendo marcadas, ao longo do ano, alguns encontros com os professores envolvidos, para proceder à orientação, partilha de conhecimentos teóricos e partilha de experiências. Simultaneamente ia assistindo às aulas de treino de linguagem onde aprendia como comunicar com o aluno a fim de me munir de mecanismos que pudessem servir de orientação dos seus professores. De forma a por o apreendido ao serviço da eficácia da aprendizagem do aluno ia também assistindo a algumas aulas de apoio permitindo o intercâmbio de práticas e conhecimento.

Tudo o que foi descrito não passou de um **mero ensaio** com melhores ou piores decisões,/procedimentos mas onde prevaleceu sempre a procura de soluções em benefício da educação do jovem com NEE.

### **3.2.2. Jovem com Currículo alternativo**

Foi no âmbito da orientação de Escola Inclusiva “ *as escolas regulares são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva atingindo a educação para todos*” (Declaração de Salamanca 1994, P. X), que Maria, uma menina com Paralisia Cerebral do tipo Coreotetoide - deficiência motora, diplegia atáxica e epilepsia- ingressou em Setembro de 1995 no terceiro ciclo da escola secundária de Valpaços. Já conhecia a aluna pessoalmente, conhecia toda a sua problemática e o seu currículo das reuniões de equipa alargada assistidas no ano anterior, o que foi de extrema importância. A paralisia Cerebral trazia-lhe problemas motores e um atraso mental ligeiro, sendo necessário uma máquina de escrever ou um computador para que ela pudesse produzir alguns textos escritos. Lidar com ela era gratificante porque era dócil, trabalhadora, afável e muito sociável estabelecendo com toda a comunidade educativa uma relação especial. A revivência deste episódio leva-me a viajar por recordações e lembrar que a experiência foi reciprocamente enriquecedora para a aluna, para os professores e para o resto da comunidade educativa.

Para trabalhar com jovens com este tipo de problemática é necessário perceber o que realmente se passa com eles, quais as suas limitações, e quais as possíveis medidas a adotar. Recordo-me do entusiasmo da aluna, já com 18 anos, quando percebeu que ia finalmente

frequentar a escola dos “ *grandes*” e aprender “*coisas novas*”. Seria a primeira aluna da Escola a ter um currículo alternativo o que, de certa forma, terá surgido como um modo potencialmente inovador de construir, adequar e adaptar o currículo perante a adversidade. Tomando por base uma perspectiva de educação inclusiva, as questões ligadas ao currículo merecem uma atenção particular, devendo para isso ser entendidas de uma forma educacional alargada, que considere a criança ou jovem no seu todo. Para isso foi necessário proporcionar uma educação de qualidade, quer ao nível da participação e envolvimento, quer em termos dos resultados que dela advém. Neste sentido foi essencial conceber a aprendizagem não unicamente no sentido académico, mas parte de uma visão mais lata de oportunidades de aprendizagem que dessem ênfase às competências e conhecimentos e que fossem relevantes e funcionais para a aluna, tanto pessoal como culturalmente.

Consultando o Presidente do Conselho Diretivo e a Encarregada de Educação elaborava, todos os anos, em conjunto com a Coordenadora da Equipa de Educação especial o PEI que carecia da aprovação de todos. Os trâmites e as formas de construção do PEI desta aluna assemelharam-se às de construção do PEI do José, diferindo nas medidas de regime educativas adotadas, que no caso dela abrangia todas as possíveis: Equipamentos Especiais de compensação; Adaptação de Materiais; Adaptações curriculares; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; Apoio pedagógico acrescido; Adequação de organização de turma; ensino especial. Cursando este plano, a aluna frequentava, ao longo dos três primeiros anos, algumas disciplinas, como educação física, Educação Visual, Inglês, Educação tecnológica e Educação moral, juntamente com os colegas de turma. E, outras por necessitar de um currículo próprio, como matemática, português, informática e Independência pessoal, eram lecionadas e frequentadas individualmente. O seu currículo alternativo ia sendo elaborado e ajustado todos os anos. Para além do P.E.I foi também necessário elaborar, por disciplina e por cada ano frequentado, um Programa Educativo (P.E), onde constava o programa de cada uma das disciplinas. A elaboração do PE era da responsabilidade do professor da disciplina, uma vez que era o detentor do saber curricular e a ele caberia a sua execução. A título de exemplo fica em anexo III o PE de uma das disciplinas. Nas diversas reuniões que se iam realizando, orientava os professores intervenientes na composição do PE e ajudava na preparação de todo o material que fosse necessário. Sempre que ao longo e fora delas surgissem dúvidas recorria à sede da Equipa de Educação Especial para poder ser esclarecida pela coordenadora ou, caso fosse necessário, contactar telefonicamente a Direção Regional de Educação do Norte (DREN).

Quando Maria terminou o 9º ano de escolaridade foi pedido autorização à DREN para permitir que a aluna frequentasse a escola por mais um ano de forma a lhe poder facultar a preparação para a vida ativa através da implementação de um projeto de formação que lhe facilitasse a inserção profissional. Recordo-me que o projeto era ambicioso e propunha-se preparar a aluna para o futuro, desenvolvendo algumas competências informáticas que lhe possibilitassem colaborar numa biblioteca escolar. A função da escola não deve ser um acumular de conhecimentos mas, antes, apostar no —”*desenvolvimento de capacidades*”. Por isso, pretendia-se com este projeto, uma preparação adequada para a vida pós-escolar que proporcionasse, uma autonomia tão plena quanto possível na vida familiar, nas atividades de lazer, na utilização dos recursos da comunidades e na vida profissional, com direito de participar na sociedade. Durante esse ano letivo Maria encontrava-se preferencialmente na biblioteca, umas vezes em formação com um professor de informática, outras vezes apenas sobre a orientação de outro qualquer docente. Cumpria-me gerir todo este processo.

Foi constrangedor perceber quase no final do ano que a escola não dispunha, na época, ou não podia dispor de mecanismos que facilitassem a sua contratação com funcionária cooperante. Um pouco mais tarde, alguns meses, por mérito nosso, da Encarregada de Educação e da aluna, a Maria foi integrada na creche da Santa Casa de Misericórdia e ainda hoje tem um papel ativo na comunidade Valpacense

### **3.3. Reflexões de uma viagem**

A narração da vivência desperta, em mim, **quatro questões**, as primeiras três no domínio do desenvolvimento profissional e a última no domínio da Escola Inclusiva.

**Três primeiras Questões** - De que forma este período terá contribuído para o meu desenvolvimento de:

- competências supervisivas?
- competências de liderança?
- competências para a prática pedagógica diferenciada

**Última Questão** – Terão tido estas políticas educativas um efeito verdadeiramente inclusivo?

Porque sim! e porque não!

### 3.3.1. Desenvolvimento de competências supervisivas

Vygotsky (1989) é um dos autores com um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. Outros autores (Day 2001; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007b), consideram que a colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional do professor. Esta é entendida como um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, sendo as experiências, e conhecimentos, de cada um, potenciados neste tipo de trabalho, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional. As culturas colaborativas visam, normalmente, relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, envolvendo negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes. Roldão (2007b) refere que o trabalho colaborativo se estrutura primordialmente como um processo de trabalho estruturado e pensado em conjunto, que desta forma permite alcançar melhor os resultados pretendidos, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.

Foi na base do trabalho colaborativo que os currículos foram ajustados e implementados, quer as adaptações curriculares, quer os currículos alternativos, de forma a objetivar a aprendizagem de cada aluno. *“O conceito de currículo é um conceito que envolve o que vai ser aprendido, o porquê e o para quê, o como orientar a aprendizagem e com que meios possibilitar a aprendizagem”* (Roldão, 2007, p. 29). A mesma autora também salienta que *“É a relação do currículo com a didática que faz com que o desenvolvimento curricular assuma a característica da flexibilidade perante os diferentes contextos”* (Roldão, 2007, p.196). Foi colaborativo na medida em que nas várias reuniões de Conselho de turma eram divulgadas as minhas experiências, ideias e propostas, ouvidas as experiências, ideias e propostas dos outros membros do CT e só depois tomadas as decisões sobre quais as medidas educativas mais adequadas a cada situação. Assim, expor, planear, optar, decidir estrategicamente fundamentando e negociando decisões curriculares foi prática abundante durante esses seis anos. Era um trabalho articulado e pensado em conjunto, que permitia alcançar melhor os resultados visados, um trabalho onde os professores eram respeitados como profissionais com um saber específico e uma responsabilidade partilhada. Um ambiente

onde os professores estiveram disponíveis para se ajudarem uns aos outros na missão essencial de assegurar àqueles alunos o direito de aprender. Era muitas vezes convidada a colaborar, na elaboração das adaptações curriculares, ou na construção dos instrumentos de avaliação e quando assim acontecia os professores pretendiam mais do que uma ajuda científica específica uma ajuda técnica, por exemplo, sendo eu de física e química pouco ou nada sabia do programa de História, mas era contudo portadora de um conhecimento próprio inerente ao cargo desempenhado ao longo desses seis anos. Como mencionou Ainscow “*O que parece fundamental é, não tanto a planificação em si mesma, mas o processo de planificação. A participação activa da equipa suscita, em especial, a criação de objectivos comuns, a resolução de conflitos e uma base de acção para cada um*”. (Ainscow, 1995, p.11)

Roldão (2007b) refere que o trabalho colaborativo “*Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) ..... (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.*” (Roldão, 2007 b, p.27). Muitas vezes, os professores partilhavam comigo algumas das estratégias utilizadas, com aqueles alunos em particular, na sala de aula, o que se tornava útil para ajudar a construir mecanismos de sucesso. Quando a partilha era efetuada em reunião permitia a ampliação do conhecimento de todos numa dinâmica colegial. Mas, nem sempre se esperava por uma reunião, então cabia-me a mim disseminar a informação a cada um individualmente.

Feita essa análise utilizava, penso eu, a vertente colaborativa das competências supervisivas.

### **3.3.2. Desenvolvimento de competência de liderança**

O coordenador dos apoios educativos ocupa uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da Escola, isto é, possui um papel fundamental numa estrutura que envolve a coordenação das atividades a desenvolver com alunos com NEE. A ele compete estabelecer relações entre a escola e a família e o acompanhamento de cada um dos alunos com NEE, tendo em atenção não apenas o seu desenvolvimento académico mas também a sua globalidade, bem como a coordenação da intervenção equilibrada de todos os intervenientes

no processo educativo. Para desempenhar este cargo é, pois, necessário que este seja o líder certo daquela equipa. A liderança é necessária em todos os tipos de organização humana, ela é essencial em todas as funções da administração: o administrador precisa conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar.

O conceito de liderança sofreu uma evolução ao longo dos tempos. Nos anos 30/40, a liderança era considerada como uma característica inata do indivíduo. As investigações referiam-se ao *Líder Nato* (Costa, 2000, p.17) e à Teoria dos Traços. O líder era escolhido em função daqueles traços de personalidade, tais como as características físicas, de personalidade e inteligência. Nos anos 40/60, assiste-se a uma evolução deste pensamento pois já não se acreditava que se nascia líder, mas sim que se podia ser treinado. Estávamos então na presença do *Líder Treinado* (Costa, 2000, p.19). Assim, neste período as investigações centravam-se nos comportamentos do líder com sucesso de modo a poderem reproduzir esses mesmos comportamentos noutro líder. Nos anos 60/80, a teoria do comportamento e do líder treinado é questionada dando importância à diversidade do contexto, às motivações e capacidades dos liderados. Sob esta perspetiva o estilo de liderança depende do contexto e das situações, deixando de haver um estilo válido para todas as situações, dando lugar ao conceito de *Líder Ajustável* (Costa, 2000, p.20). Defendia-se e ainda se defende que não existe um estilo de liderança ideal, uma vez que o processo de liderança depende de três variáveis: o líder, os seguidores e o contexto em que se exerce a liderança. Chiavenato (1983) afirma que “*não existe uma única característica de liderança que seja válida para todas as situações*”. Dando seguimento à teoria situacional, a partir dos anos 80, aparece uma abordagem centrada no carisma e na capacidade transacional e transformacional. Na liderança baseada no carisma “*existe um conjunto de traços de personalidade que estão presentes em todas as situações de liderança*” (Ferreira, et al., 2003, p. 392), tais como: “*fluidez verbal, sociabilidade, ascendência, motivação pelo sucesso, iniciativa, responsabilidade, auto-afirmação, energia, etc.*” (idem). O líder carismático é aquele que consegue ter influência sobre um grupo sem que se consiga explicar bem por que razão. A liderança transacional deixa de lado o cariz pessoal e “[...] *procura apenas compatibilizar e harmonizar os objectivos dos liderados, através de simples trocas e na base da coordenação de interesses e da negociação dos conflitos; trocam-se incentivos e estatuto por desempenhos*” (Ferreira et al., 2003, p.392). Esta modalidade de troca é ultrapassada por uma mais transformacional que se descreve “*pela criação de uma mais-valia resultante das sinergias do grupo, traduzindo-se em modelar e elevar os motivos e valores do grupo e a sua transformação como um todo, em termos de novos objectivos*

*estabelecidos, clarificando papéis e exigências da tarefa”* (Idem). Este tipo de liderança caracteriza-se por uma forte componente pessoal uma vez que o líder motiva os seus colaboradores, fazendo com que se operem mudanças nas suas atitudes e valores de modo a conseguir inspirá-los na realização dos objetivos. As pessoas colaboram não por obrigação mas por motivação e sentido de pertença. O líder transformacional é pró-activo e motivador, presta atenção às necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional aumentando o grau de compromisso das pessoas para a visão, a missão e os valores da organização. Portanto, liderar é a capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objetivos sem ter de recorrer a ordens, regras, imposições. É, assim, uma capacidade de transmitir cooperação, entusiasmo, confiança que estimulam a iniciativa desenvolvendo os objetivos pretendidos.

Roldão (2007) considera que a gestão real do currículo na e pela escola e seus professores é orientada por dois conceitos-chave: Liderança e trabalho- colaborativo. E define a Liderança como mecanismo global de orientação, conceção, dinamização e regulação de qualquer projeto institucional. Assim, consigo identificar neste desempenho, além dos que se perdem na memória, alguns mecanismos, tais como:

- i) Organização do processo de apoio dos alunos com NEE como, seleccionar as disciplinas de intervenção prioritária, escolha dos professores de apoio, aconselhamento pedagógico destes e participação ativa nalgumas aulas de apoio;
- ii) Procura com os órgãos de gestão dos recursos humanos e técnicos necessários à criação na escola de condições que permitissem o cumprimento do plano educativo individual. Tomo como exemplo o caso particular da Maria em que tive que providenciar a disponibilidade de algum material específico como um computador devidamente adaptado, uma máquina de escrever; equipamento para a piscina; entre outros. Angariação de uma professora de 1º ciclo para elaborar e implementar o PE da aluna à disciplina de matemática; português e Independência pessoal. Procurar os professores das várias disciplinas mais vocacionados e predispostos para trabalhar com a aluna;
- iii) Calendarização articulada, com os órgãos de gestão da escola, de reuniões para a avaliação periódica de cada situação e para a revisão do programa educativo individual;
- iv) Orientação do trabalho docente na elaboração de adaptações curriculares- Como atrás já foi referido era convidada algumas vezes para participar ou

ajudar na seleção dos conteúdos considerados relevantes ao currículo de cada um dos alunos com NEE;

- v) Orientação dos professores para a aplicação de técnicas de avaliação diferenciada-Ajudar a montar os testes de avaliação formativa e sumativa bem como a valorizar mais as intervenções orais ou escritas em contexto sala de aula;
- vi) Fomento à adoção de estratégias e práticas diferenciadas e motivação para o fazer- sensibilizei os docentes para a prática pedagógica diferenciada;
- vii) Disponibilização de toda a informação adequada em tempo oportuno-contactava quase todos os dias os colegas e os alunos com NEE. É certo que no meu horário letivo tinha entre 9 a 10 h de redução semanal, o que me permitia ter tempo para o fazer;
- viii) Dinamização do diálogo entre os participantes, ajudando-os a partilhar as suas experiências e a construir novos conhecimentos. Todos tinham algo a ensinar, fazer, partilhar e aprender;
- ix) Presidência e orientação de alguns conselhos de turma- Os conselhos de turma dos alunos com currículo alternativo eram por mim convocadas e presididas. Realizavam-se cerca de dois por período.

Por tudo isso considero que, de certa forma, desenvolvi algumas competências de Liderança. Digamos que fui líder na conceção, na implantação, na aplicação, na dinamização e na avaliação do PEI. As ações relatadas pelas alíneas ii), iii), ix) foram a nível organizacional e as alíneas iv), v), iv), iiv), iiiv) foram a nível da intervenção. Já a alínea i) é um misto de organização e intervenção.

### **3.3.3. Desenvolvimento de competências para a prática pedagógica (diferenciada)**

Sabe-se que *“atualmente a preocupação com a inclusão de alunos com NEE e as metodologias de Ainscow fazem parte dos programas da formação inicial e formação contínua de professores”* (Morais et al, 2001, p 88), o que de certa forma vem evidenciar a importância do contributo desta experiência particular no meu desenvolvimento profissional. De tudo o que foi relatado neste capítulo, muito pouco teria relevância, se a vivência da experiência não trouxesse benefícios com implicação direta ou indireta na eficácia da escola e

na melhoria da qualidade das aprendizagens dos atuais alunos. As vozes escondidas das crianças com NEE iam informando e guiando o meu desenvolvimento, fornecendo maravilhosas oportunidades de crescimento e de aprendizagem. Convergia para o raciocínio de Ainscow “*O que pode acontecer é que, à medida que o clima da escola progride, estas crianças passem a ser vistas a uma luz mais positiva. Mais do que apresentando problemas que têm de ser ultrapassados, ou, possivelmente, mais do que serem enviados para um apoio em separado, estes alunos podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos*”.(Ainscow, 1995, p.9).

Os seis anos de EE provocaram em mim, maior atenção no desenvolvimento da prática, de forma a estar mais atenta à especificidade de cada aluno presente, evitando a utilização de estratégias para todos como se fossem um só. O Período vivenciado veio assim, dar um novo sentido à minha profissão, onde a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, sempre que possível, passou a ter um papel preponderante. Perrenoud (1986) define a diferenciação pedagógica como o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados à estratégias de aprendizagem ( e de estudo) do aluno. A pedagogia diferenciada pode ser definida como o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamento, de *saberes* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns.

Acredito que a partir da vivência desta *experiência* iniciei, na profissão, uma atitude de predisposição à mudança e crescimento profissional. Ora, o desenvolvimento profissional foi acontecendo e evoluindo ao longo dos seis anos, onde para além da disponibilidade para aprender se impunha a necessidade de melhorar a vida daqueles alunos, de melhorar as suas condições sociais conscientes de que “*se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*” (Freire, 1997, p.126). Aprendi a respeitar a individualidade de cada um e também que a qualidade do ensino se coloca em termos de equidade, como defende Roldão “*do direito igual a aceder a, e apropriar-se de, um bom nível educativo, qualquer que seja a situação de partida do aluno- de cada aluno e não de todos como se fossem um....*” (Roldão, 1998b, p.32). Mas Roldão (1999b) também reconhece que a “*qualidade do ensino para todos poderá ser a utopia do século XXI*”. Santos Guerra (2002) afirma que “*caminhar*

*para a utopia não é evadir-se da realidade, não é fugir desta nossa terra pedagógica. É transportá-la para outro lugar melhor, para esse sonho impossível, para essa realidade que é contudo pura esperança*”. Ainda hoje sinto a força de tal utopia pois estou convicta que consigo fazer aprender alguns alunos mas também sei que o desafio reside em fazer aprender, pelo menos, o suficiente a todos. Uma das atuais tarefas da escola é conseguir reconhecer as diferenças ao nível dos diferentes ritmos de aprendizagem de interesses e de capacidade, reconhecer a pluralidade de seus alunos, encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos inclua.

### **3.3.4. Políticas educativas com/ sem efeito realmente Inclusivo**

No período retratado neste capítulo estavam em vigor os decretos-lei 35/90, 319/91 e 105/97. O Decreto-Lei 35/90 e o 319/91, pela primeira vez na legislação portuguesa, assumem: 1) a mudança do paradigma médico (classificação pela «deficiência») para o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das «*necessidades educativas especiais*»); 2) a escolaridade obrigatória para todos, sem exceção, com a *plena integração em escolas regulares*; 3) que é necessário garantir as condições educativas adequadas às características de cada aluno e ao seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória. Mais tarde, através do Despacho 105/97, publicado em 1 de Julho são reformulados os termos e as práticas dos serviços de apoio, tendo por base as perspetivas advogadas na Declaração de Salamanca em que todas as crianças têm lugar na escola e esta deve adaptar-se à população escolar e à sua diversidade e não o contrário. O currículo deverá se adaptar às necessidades e particularidades dos alunos e, do mesmo modo, é a escola que proporcionará oportunidades curriculares de modo a corresponder às crianças com capacidades e interesses diferentes, sendo deste modo o currículo flexível.

#### **3.3.4.1. Porque sim**

Foi então nos anos 90 que a política educativa de integração dava os primeiros passos em termos organizacionais desenvolvendo esforços para a configuração de soluções de atendimento a crianças ou jovens com deficiência e suas famílias:

1) A oportunidade oferecidas às escolas quando foi dada a possibilidade de um membro do grupo docente da escola exercer a função de responsável pelo EE, mais tarde

designado por professor dos apoios educativos veio abrir caminhos para pôr em prática o modelo de escola inclusiva. O facto de esse professor ser um dos pares da escola e não um agente externo, de lecionar o mesmo nível que os seus pares, de estar próximo dos professores e alunos, permitia maior receptividade dos colegas professores titulares da turma, do Diretores de Turma e até mesmo dos próprios alunos. As orientações vigentes para a elaboração do horário desse professor contemplavam a redução na componente letiva de 9 a 11 horas. Essas horas possibilitaram-me a organização e articulação de todo o processo, bem como o assíduo contacto com os vários intervenientes, contribuindo para a partilha em benefício dos alunos.

2) Coube a cada escola definir e gerir o currículo destes alunos de modo a responder às suas capacidades, limitações e interesses diferenciados. E, como referem César e Oliveira (2005), o currículo constitui-se como “um mediador para práticas mais inclusivas” na medida em que *“faz a ponte entre os contextos institucionais mais alargados da escolarização e o micro-contexto da sala de aula, onde os professores e os estudantes se envolvem em aprendizagens académicas.”* (César e Oliveira, 2005, p.31).

3) A possibilidade da escola poder englobar qualquer espécie de marginalização, independentemente da existência ou não de alguma incapacidade específica. Nesta visão mais abrangente, a escola não ficava apenas preocupada com a categorização dos alunos, também lhe era possível, e desejável, identificar e intervir sempre que outros fatores pudessem estar a bloquear a participação de qualquer aluno.

### **Campos impulsionadores na promoção de uma Escola Inclusiva**

Eis algumas características que as escolas deveriam possuir para serem classificadas como verdadeira escola inclusiva:

- Segundo Zabalza - Compromisso efetivo na formação permanente dos professores; Implicação da comunidade, professores e estudantes no processo de trocas (trabalho colaborativo dentro e fora da escola); Coordenação e apoio entre todos os elementos; Compromisso institucional no processo de planificação colaborativo capaz de legitimar e orientar as atividades; Implicação efetiva da família; Adaptações curriculares (atividades estimulantes e motivantes); Coerência e continuidade do corpo docente; Clima positivo - máxima comunicação entre alunos e professores.

- Segundo César: Uma Escola que valorizasse as características, interesses e necessidades de cada aluno, potenciando o seu desenvolvimento e tornando o acesso ao

sucesso escolar equitativo. “Os alunos categorizados como apresentando NEE devem ser encarados, pela Escola, como uma riqueza, sendo a sua participação nas atividades da aula um contributo para que os processos de ensino e de aprendizagem de todos os alunos tenham mais qualidade, sejam mais aprofundados e permitam o desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional de todo e qualquer aluno “ (César, 2003).

A frequência de alunos com NEE na nossa escola - abriu novos campos de ação tornando-se impulsionadora de mudança. A educação inclusiva implicou novas práticas docentes. As práticas correntes da inclusão promoveram alterações de funções e responsabilidades a todos os envolvidos no processo educativo, pelo que foram necessárias mudanças a nível da gestão e organização das atividades assim como da própria sala de aula. Todos os profissionais envolvidos passaram assim a ter um papel mais ativo e dinâmico na generalidade dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente na adequação de objetivos, de estratégias, de métodos de avaliação e de meios materiais. Através da experiência vivenciada, verificou-se que o processo de escolarização da maioria dos alunos com NEE se revelou humanista, integrador, pioneiro na nossa região e promotor do alargamento do conhecimento profissional dos professores. Tomo como exemplo o caso da Maria e do José onde é levantada a seguinte questão: Os alunos aprenderam na escola e a Escola terá aprendido com estes alunos? Atrevo-me a dizer que o ensaio foi reciprocamente enriquecedor para a) os alunos, b) os professores e c) o resto da comunidade educativa. Ora vejamos:

a) Para os alunos - O preconceito faz parte da natureza humana, desde o início da humanidade. O homem desconfia e tem medo de tudo o que é diferente dele mesmo, do “*Outro*”. E deixa de o ter quando passa a conviver e conseqüentemente passa a conhecer. Os alunos numa escola inclusiva aprendem o valor da diferença, aprendem a valorizá-la através da convivência com o “*outro*” sendo, neste caso, o outro a Maria ou o José. A presença deles contribuiu assim para a construção de uma sociedade mais tolerante à diferença;

b) Para os professores- A inclusão dos alunos com NEE levou, por um lado, os professores a respeitar a potencialidade e dar respostas adequadas aos desafios apresentados. Os professores ficaram mais independentes das *receitas prontas* e do currículo *pronto a vestir* uma vez que apenas servem a generalidade dos alunos. Por isso, ajudou os professores a desenvolverem habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades de cada aluno. Recordo-me que a inclusão do aluno surdo ao exigir do professor um cuidado específico com a comunicação, facilitou também, a aprendizagem dos demais alunos ouvintes,

essencialmente os de aprendizagem mais lenta. A esse respeito Tomaz (2011) refere que “*a necessidade sistemática de se encontrarem as estratégias que permitissem ao aluno compreender a informação apresentada e participar ativamente na realização das diferentes propostas de trabalho, facilitou a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades*” (Tomaz, 2011, p. 114). Recordo-me também que o contacto com a Maria obrigou o professor de educação física a praticar técnicas especializadas e o professor de informática a desenvolver mecanismos diferenciados. Por outro lado a inclusão destes e de outros alunos com NEE, favoreceu a cultura colegial na procura de soluções permitindo a desenvolvimento do conhecimento de todos os intervenientes, fator impulsionador da escola.

c) Para a comunidade- A escola inclusiva permitiu que a inclusão não fosse apenas um direito, mas também um benefício, porque contribuiu para que todos os membros da comunidade *crecessem*, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós.

#### **3.3.4.2. Porque não**

As orientações ditadas por essas políticas educativas permitiram a criação de um cargo na própria escola que facilitasse a integração de crianças com NEE, com disponibilidade horária, mas sem antes facultar a formação apropriada a esse professor de modo a que pudesse desenvolver um trabalho diferenciado e integrador mais eficaz. Tais políticas esqueceram que, seria fundamental criar também nas escolas todas as condições necessárias à prática da articulação entre todos os docentes envolvidos de modo mais efetivo e eficiente. Da experiência vivenciada a articulação foi sendo parcamente conseguida e dependia apenas da boa vontade dos professores envolvidos na tentativa de dar a possível, que nem sempre seria a melhor, resposta à situação problema presente na sala de aula.

E, tais políticas permitiam que, muitas vezes os Jovens com NEE fossem apartados da aula dos restantes alunos da turma, pratica utilizada com a Maria, como referido na página 38. Uma verdadeira educação inclusiva deve ser feita dentro da sala de aula da turma e nunca fora dela, todos os alunos são parte integrante daquele meio/ambiente micro social, juntos dos seus companheiros e respetivos professores. Devem oferecer-se aos alunos considerados com NEE as mesmas oportunidades de aprendizagem que aos seus parceiros, oferecendo sucessos académicos e riquezas sociais ao longo da sua educação, pois a inclusão requer muito mais que uma mera proximidade física (Leitão, 2006). De acordo com Niza (1996), “*Uma larga*

*dependência da orientação médica dominou os processos de educação de uma parte dessas crianças rotuladas de deficientes, e que deu origem à legitimação das práticas de exclusão que o sistema de educação veio realizando.”* (Niza, 1996, p.141).

Acrescenta-se ainda o facto do decreto-lei 329/91 carecer de critérios de Elegibilidade para a educação especial, o que poderia permitir uma apropriação muito defeituosa do conceito. A sua aplicabilidade possibilitava a inserção no EE de todos os alunos que fugissem à norma o que poderia ocasionar a perversa da utilização do conceito, levantando contradições e desculpas para tudo o que era diferente. Correndo o risco de integrar no EE todos os alunos que por um motivo ou por outro eram diferentes. A larga abrangência do conceito dificultou a minha tarefa na escola onde a classificação de alunos com NEE nem sempre foi fácil. Se por um lado era abordada pelos colegas sempre que um aluno tinha a nível de comportamento, de aproveitamento ou de desempenho significativamente deficitário, por outro, necessitava de suporte teórico que justificasse a sua inserção no EE. Na página 33 referi que foram integrados no EE, sem relatório médico, apenas três ou quatro alunos o que suscita a seguinte questão: Ao longo desses seis anos não existiriam outros alunos, igualmente merecedores de atenção especial, que por um ou outro motivo, não foram sinalizados? Admito tal como disse Ainscow *“o quão profundamente a orientação baseada na deficiência influencia o modo como encaramos a "diferença".”* (Ainscow, 1995, p7). Para nós professores, foram demasiados anos, onde pertencer ao ensino especial era sinónimo de deficiência. O mesmo autor reconhece que é necessário ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassar as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência. E que *“ Só deste modo poderemos assegurar que os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente ativos e capazes; só assim, poderemos utilizar as respostas dadas por estes alunos como estímulos ao aperfeiçoamento dos professores.”* (Ainscow, 1995, p.8).

Resta-me a dúvida se o que fui semeando junto dos colegas ao longo dos contactos formais e informais germinou neles e em mim a consciência de que é sempre possível fazer mais e melhor pelos nossos alunos e que, por detrás de uma dificuldade de aprendizagem deve estar um motivo de reflexão de modo a ser considerado um desafio. *“O caminho é longo, espinhoso, talvez utópico, mas aliciante”* (Santos, 2005). Posso no entanto estimar que fui promotora de uma **Escola para todos**, ou seja que os alunos atestados como diferentes foram devidamente acompanhados, integrados, orientados e apoiados.

## Capítulo IV- COORDENAÇÃO

### 4.1. Narração da vivência

Do ano letivo 1999/2000 ao ano letivo 2005/2006 foram exercidas funções docentes da disciplina de física e química do ensino secundário: Físico-Química 10º e 11º ano; física 12º ano e/ou Química de 12º Ano. Foi um período demasiado conturbado a nível pessoal, onde o luto com todo o seu pesar e desconcerto abalou a minha vida por quatro vezes de forma quase consecutiva. O sentido do dever profissional para com os meus alunos, sujeitos a exame nacional, o gosto pelo exercício da profissão ancorada pelo amor a meus filhos ainda pequenos e demasiado órfãos, permitiram que, toda a dor e revolta sentida, se fosse lentamente dissipando.

A narração que se segue não pretende de forma alguma transcrever na íntegra todo o trabalho realizado enquanto Coordenadora de departamento e enquanto coordenadora disciplinar, mas sim relatar atitudes, situações, e procedimentos dignas de análise no âmbito do desenvolvimento profissional, no campo de ação da prática reflexiva e do trabalho colaborativo.

No ano letivo 2006/2007, perante o cenário de iminência de aposentação de um dos colegas de grupo mais experiente e mais velho, fui eleita pelos colegas, pelo período de dois anos, Coordenadora do Departamento de Ciências Naturais e Físico-Químicas. O Cargo, por determinação do regimento do departamento, era rotativo alternando entre o grupo de biologia e o de físico-química e nesse biénio pertencia ao grupo de química. Encarei a tarefa com misto de insegurança e apreensão, ciente de que acarretaria mudança, como a realização de novas tarefas numa acumulação de trabalho e acréscimo de responsabilidade. Num clima de compromisso e profissionalismo, abracei o desafio esforçando-me na procura de informação para execução do cargo.

Na primeira reunião de departamento fiz o levantamento das propostas para o PAA lembrando a todos que, sempre que fosse possível, deveriam ser realizadas em conjunto dada a afinidade dos dois grupos disciplinares. Foram também, nessa reunião, por mim, criados grupos de trabalho para planificação de aulas com definição de objetivos e competências a desenvolver nos alunos de cada ano de escolaridade. Os vários grupos de trabalho, constituídos pelos professores da mesma disciplina curricular e com o mesmo nível de ensino,

tinham autonomia para gerir as suas estratégias de trabalho com encontros mais ou menos frequentes. Nos encontros onde participei, como professora de um determinado ano de escolaridade, eram confrontadas ideias no sentido de unificar posições relativas à planificação a médio e a longo prazo dos anos de escolaridade em causa tendo em conta o programa da disciplina. Todas essas planificações eram posteriormente arquivadas nos respetivos dossiers. Eis que, ao narrar este episódio, surge uma questão pertinente: Existiria a articulação curricular no procedimento da elaboração das planificações? O conceito de articulação curricular é entendido por Morgado e Tomaz (2009) como “*uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado*” (Morgado e Tomaz, 2009, p.3). Para estes autores, a articulação curricular consubstancia duas dimensões distintas mas complementares. A articulação curricular horizontal, ligada “*à identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem*”; a articulação curricular vertical, definida como “*a interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes*” (Morgado e Tomaz, 2009, p.3). Fazendo uma análise ao procedimento verifico que este foi frágil na condução do processo, faltou incrementar e operacionalizar uma visão mais integradora do currículo e contribuir para ultrapassar a cultura de apego à especialização disciplinar. Como as reuniões de grupo eram realizadas separadamente e os pequenos grupos de trabalho eram compostos por professores da mesma disciplina, o processo careceu de articulação curricular horizontal e vertical entre biologia e química. Baseando-me em Morgado e Tomaz (2009), entendo por articulação horizontal a planificação conjunta de forma a poder trabalhar os temas afins dos respetivos programas das duas disciplinas. Tomo como exemplo o 10º ano onde os professores da disciplina de física e química deveriam ter lecionado o estudo da origem do Universo em consonância com o estudo da Origem da Vida na disciplina de biologia/geologia. E, entendo por articulação vertical a preocupação de garantir que as matérias consideradas com relevância sequencial para qualquer uma das disciplinas fossem devidamente exploradas pelos professores em contexto sala de aula. O papel e os contributos dos departamentos, estruturas de gestão intermédia, enquanto sistemas de orientação educativa de coordenação do trabalho dos professores, sobre os aspetos da articulação do currículo e dos conteúdos de ensino a desenvolver com os alunos são de extrema importância e são a chave para o bom

funcionamento da escola. A esse respeito Roldão (2008) refere que “*A deslocação de poderes de decisão curricular para a escola, na sua lentíssima marcha, traz, na medida em que se concretizar, implicações muito relevantes para estas estruturas de gestão intermédia, até agora predominantemente acomodadas a uma lógica executiva de gestão corrente, e desdobramento ou mera transmissão de decisões emanadas dos níveis hierárquicos superiores.*” (Roldão, 2008, p. 12).

Ao longo do ano realizavam-se entre duas a três reuniões por período e era prática na escola serem compostas por duas partes, uma geral a todos os elementos do departamento e outra específica a cada grupo disciplinar. Na parte inicial comum aos dois grupos (ciências físico-químicas e ciências da Terra e da vida) transmitia as informações do Conselho pedagógico e fazia o levantamento de propostas ou possíveis sugestões a serem analisadas no Conselho Pedagógico seguinte. Também nessa parte eram delineadas as estratégias a seguir para a execução do PAA. Recordo que, enquanto coordenadora, tive a preocupação, que as atividades a desenvolver fossem comuns aos dois grupos disciplinares e tivessem a participação de todos os elementos do departamento. Assim, salvo uma ou outra visita de estudo de carácter específico, todas as atividades foram comuns aos dois grupos. O diálogo e confronto de ideias permitiram aos membros do departamento a aferição da relevância para os alunos de cada uma das atividades propostas e a oportuna calendarização. A orientação, dinamização e implementação ficou a cargo dos subcoordenadores dos grupos disciplinares e o grau de adesão era voluntário. Vimo-nos, as duas, a braços com mais uma tarefa- tratar de toda a orgânica relacionada com estas atividades. Não deixámos no entanto de, ao longo do ano, pedir ajuda aos colegas mais recetivos de forma a podermos arquitetar e pôr em prática todas essas atividades. Recordo-me principalmente das atividades “paddy paper das ciências para alunos de terceiro ciclo” e “laboratório aberto”, onde o envolvimento com entusiasmo de todos os elementos do departamento, a partilha de tarefas, saberes e procedimentos e a franca adesão dos alunos foi benéfica para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos e contribuiu para as aprendizagens dos alunos.

Na segunda parte da reunião, reunião de grupo, também por mim orientada e presidida, fazia-se um balanço do cumprimento, ou não, das planificações a longo prazo. No fundo, para quê? Tecnicamente para regular e nivelar numa atitude de convergência de forma a assegurar que os conteúdos dos programas disciplinares considerados como relevantes fossem abordados e devidamente aprofundados. Roldão (1999a) define currículo escolar como “*o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num*

*dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar*” (Roldão,1999a, p.24) e defende que “*a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente*” (Roldão,1999a, p.13). De facto, sempre se geriu o currículo e sempre terá que se gerir, isto é, “*...decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...*” (Roldão,1999a, p.25). Por vezes tornava-se necessário realizar alguns ajustes com adequação dos objetivos e conteúdos a situações concretas, apontando em ata as alterações. Os professores do grupo disciplinar tinham e têm a noção que é na sede de grupo que podem dialogar e refletir sobre o currículo, analisar a relevância de determinados conteúdos e o processo de ensino que se pretende desenvolver. Mas de que forma essas planificações eram cumpridas? Todos os alunos aprendiam? Respeitava-se o ritmo de cada um? Segundo Roldão (1999a), “*o grande problema da escola é hoje o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses todos são cada vez mais diferentes*” (Roldão,1999a, p.33). Sim, as planificações eram cumpridas mas sem garantia que todos os alunos, sem exceção, adquirissem as competências básicas. Então, porque não se cumpria se todos queriam? Ou será que nem todos queriam? Para Roldão (2007a), ensinar deve ser assumido como o processo de *fazer aprender alguma coisa a alguém*, só se completando naquele que aprende, o que requer uma dupla transividade (sujeitos que ensinam e aprendem) e a mediação (sujeitos que aprendem sob a mediação de quem ensina). Ora, a escola de *massas* arrastou consigo uma heterogeneidade académica e fez surgir na escola um conjunto de crianças e adolescentes que, não valorizando a escola, resistem à sua cultura de forma mais ou menos violenta. A sociedade atual fortemente materialista, onde o *ter* ganhou lugar em relação ao *ser*, assenta num conjunto de valores que desencorajam o estudo. A diversão, o individualismo e o consumismo opõem-se aos sacrifícios exigidos pelas escola no construção de um saber. A qualidade do ensino para todos continua a ser “*a utopia do século XXI– mas as utopias nunca foram em vão*” (Roldão, 1999b,p.109). Cabe ao professor e ao coordenador em particular gerir toda esta problemática, para isso têm de ser detentores de todo *um saber* e de um forte *querer*, para poder transformar tal utopia em realidade. Neste caso em particular muito ficou por fazer (gestão mais flexível do currículo, prática de trabalho colaborativo, maior partilha de experiências, gestão partilhada, uma liderança mais transformacional, ...) na construção de um *saber* mais eficaz dos membros do grupo disciplinar e no despertar de um *querer* mais firme e consonante.

Outros dos pontos da agenda de trabalhos nas primeiras reuniões de grupo do 2º e 3º período prendia-se com a análise dos resultados obtidos na avaliação da disciplina no período

anterior. Por isso era necessário refletir sobre a docência e as dificuldades reveladas pelos alunos, a nível de compreensão e aplicação de conhecimentos, a nível do comportamento na sala de aula, as suas causas e vias de solução. Tarefa bem delicada, gerando sempre uma onda de desculpabilização docente onde era bem mais fácil detetar as causas do que apontar possíveis soluções. Retomarei o assunto mais adiante.

Não deixei também de proceder, em sede de departamento, à atualização processual e documental como por exemplo: atualização do regimento interno do departamento; elaboração dos Critérios Específicos de Avaliação comuns aos dois subdepartamentos; atualização das grelhas de observação dos alunos na sala de aula de acordo com os novos Critérios Específicos de Avaliação; Distribuição e Coordenação de todo o processo relativo às provas de Equivalência à Frequência do departamento; adoção de manuais escolares. E ainda, fiz passar a informação de tudo o que no Conselho Pedagógico tinha relevância para o Departamento e para a Escola, assim como expressei naquele os interesses, críticas e sugestões emanadas do Departamento estabelecendo a ponte de ligação entre ambos os órgãos. Em sede do Conselho Pedagógico propus medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos tais como a criação de aulas de apoio aos alunos do 12º ano de Física e de Química para preparação para os exames nacionais.

Olhando hoje para este período, posso dizer que estive perante, o que Bronfenbrenner (1979) designa por *transição ecológica*, assumindo diferentes papéis conhecendo outras pessoas e estabelecendo novas ligações, caminhando na espiral de desenvolvimento e aprendizagem. Na opinião de Bronfenbrenner a transição ecológica é simultaneamente consequência e motor do processo de desenvolvimento, acontece sempre que “ *a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e nas atividades desenvolvidas pelo sujeito*” (Bronfenbrenner 1979, cit in Portugal, 1992, p. 40). Como refere Alarcão e Canha (2013) “*mudanças que são resultado do desenvolvimento, mas simultaneamente, oportunidades para que este continue a crescer.*” (Alarcão e Canha, 2013, p. 69).

Durante as férias letivas do ano 2009/2010 a minha escola foi integrada no Agrupamento de Escolas de Valpaços. O Agrupamento é disperso, sendo algumas escolas distantes da escola-sede (a escola secundária), é constituído por seis jardins- de- infância, três Escolas de 1º Ciclo, dois Centros Escolares, uma Escola Secundária com 3º ciclo e duas Escolas de 2º e 3º ciclo: a Escola Júlio do Carvalhal, em Valpaços, a cerca de trezentos metros da escola sede; e a Escola José dos Anjos, em Carrazedo de Montenegro, que dista cerca de

dezoito quilómetros da referida escola sede. Tem atualmente, ano letivo 2013/2014, 1604 alunos do ensino pré-escolar, e 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e secundário. Este Agrupamento localiza-se no Norte Interior do país (Trás-os-Montes e Alto Douro), no concelho de Valpaços, integrando o distrito de Vila Real. A Economia Valpacense baseia-se essencialmente nas seguintes atividades: Agricultura, Comércio, Indústria e Serviços.

A transição foi complexa, mas os professores e toda a comunidade escolar foram-se adaptando, ultrapassando vários obstáculos na tentativa de construir um projeto pedagógico comum. Foi estranha a sensação quando, na primeira reunião do departamento de matemática e ciências experimentais, me deparei com a elevada quantidade de docentes presentes, cerca de 70, de níveis de ensino desde o 5º ao 12º ano e com disciplinas afins mas bem diferentes. Nessa reunião sentia-se um clima de resistência à mudança e alguma insegurança. Huberman (1973) considera que mudar em educação é “*a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares...*” (Huberman, 1973, p.18). Toda mudança requer que se explicitem convenientemente os objetivos, os fundamentos e os processos do percurso, o que não foi bem clarificado, gerando um clima de desconforto na classe docente e não docente do agrupamento agravado pela disputa do lugar de presidente da Comissão Administrativa Provisória. Prevalencia a ideia, entre os membros do mega agrupamento, que estes foram criados num tempo de crise financeira com intuito de fundir organizações em prol da redução de custos com o pessoal docente e não docente. O que se tem vindo a revelar como realidade, nestes últimos 3 anos houve redução de 61 professores e prevê-se que cerca de 40 assistentes operacionais e administrativos passem brevemente a engrossar a lista de excedentários da função pública.

No início do mês de Outubro do ano letivo 2010/2011 fui designada, pelo coordenador do departamento, na segunda reunião do departamento, coordenadora disciplinar do “mega” Agrupamento (cargo que mantenho até hoje), o que se tornou uma situação nova, um pouco constrangedora uma vez que para além de coordenar os professores da escola secundária teria também que coordenar o trabalho desenvolvido em mais duas escolas, sendo uma delas bem distante. A articulação das três escolas do Agrupamento foi um processo delicado e de difícil implementação pelo que criou alguns contratemplos, a grande maioria resolvidos à medida que foram surgindo. O grupo disciplinar era constituído por 12 professores: 8 na escola sede; 2 na escola Júlio do Carvalhal e 1 na escola José dos Anjos. Senti-me insegura pois tive logo a consciência que a tarefa não iria ser de execução fácil, embora já tivesse alguma experiência do cargo, a realidade iria ser bem diferente da realidade

anterior. Teria de Coordenar professores de escolas distintas, onde estavam enraizados hábitos e procedimentos particulares.

Era necessário, numa atitude pioneira, levar os professores das diferentes escolas a partilhar suas experiências, seus saberes, suas preocupações e articular todos os procedimentos processuais. As primeiras reuniões foram longas exigindo-me muito esforço, orientava-as de forma a dar voz a todos os professores valorizando cada uma das suas opiniões. Era necessário uniformizar os critérios específicos de avaliação das aprendizagens dos alunos, as suas fichas de auto-avaliação, as grelhas e os instrumentos de avaliação dos professores das três escolas. Teria sido bem mais rápido, na opinião de alguns, adotar um dos modelos em vigência numa das escolas. Estaria um dos modelos consonante com a prática de todos os professores do departamento? Como não estava, foi preocupação minha ao longo destas reuniões criar um ambiente de abertura e valorizar os saberes e experiências de todos os envolvidos, bem como a especificidade de cada escola, na construção dos instrumentos necessários. Prática confluyente com as concepções de Alarcão e Canha (2013) que sustentam a noção de colaboração entre os professores em três dimensões que se inter-relacionam: um instrumento ao serviço do desenvolvimento, “... *na convicção de que o cruzamento dos seus saberes e experiências e a conjugação das sua vontades proporcionam avanços mais substantivos do que esforços isolados.*” (Alarcão e Canha, 2013, p. 45); um processo de realização, “*Quando um grupo, mais ou menos alargado de pessoas, se reúne na expectativa de alcançar um determinado objetivo de desenvolvimento é sempre necessário planear e conduzir ações que concretizem esse propósito.*” (Alarcão e Canha, 2013, p. 46); e uma atitude de abertura, “*Colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho.*” (Alarcão e Canha, 2013, p. 48).

Outra tarefa não menos complexa foi a elaboração e execução do PAA do grupo disciplinar e recordo-me que tive consciência da minha limitação temporal e impossibilidade de omnipresença, pelo que foi indispensável delegar competências para o planeamento dalguns projetos e respetivos acompanhamentos, bem como para a sua avaliação, como por exemplo para os projetos: Escola Eletrão; Com as mãos nas partículas; Caça Nacional e Internacional de Asteroides; A química e o Natal; Sentir a ciência no pré-escolar. Segundo Grellier (2006) “...*Delegar é otimizar o nosso tempo... Delegar é formar...Delegar é motivar...*” Grellier (2006, p.79). Senti necessidade de partilhar tarefas e responsabilidades com os colegas de grupo, envolvendo-os nas tomadas de decisão e corresponsabilizando-os

por elas, dando-lhes importância. Deste modo sentiam-se valorizados e conseqüentemente mais motivados para os projetos a desenvolver. Esses projetos apresentados pelo responsável, em sede de grupo, eram, com a colaboração dos presentes, aperfeiçoados e delineadas as suas estratégias de implementação. Algumas destas atividades de duração prolongada requeriam acompanhamento quase permanente pelo responsável, limitando a minha função à supervisão com monitorização em encontros mais ou menos formais, o que está de acordo com o juízo sobre a supervisão de Alarcão e Canha (2013) “... a essência da Supervisão se configura como um processo de acompanhamento de uma atividade cuja monitorização visa a qualidade da mesma e, em simultâneo, propicia, desejavelmente, condições de desenvolvimento às pessoas envolvidas, as quais, por sua vez, se tornam mais capacitadas para executarem, com qualidade, as suas atividades.” (Alarcão e Canha, 2013, p. 62).

Outras das funções importantes prendia-se com a análise dos resultados dos alunos, que era realizada apenas em dois períodos do ano, no início do segundo e no início do terceiro período. Recebia via email os gráficos e percentis da avaliação obtida por cada uma das turmas do agrupamento no final de cada período e optava por, antecipadamente proceder à averiguação das turmas com maior insucesso, de forma a preparar a próxima reunião de grupo. Assim, quando a reunião se realizava ganhava tempo para a reflexão conjunta sobre a docência. Começava sempre pela análise dos resultados das minhas turmas expondo e partilhando as minhas dúvidas e fragilidades visando criar um ambiente com espírito de abertura. Seguiam-se outros colegas de grupo revelando as dificuldades sentidas, as dificuldades reveladas pelos alunos, a nível do comportamento na sala de aula e as suas causas. Mesmo assim o tempo era escasso pois a acrescentar a este ponto da ordem de trabalhos havia sempre mais alguns (informações do CP, preparação de alguma atividade do PAA, apresentação de relatórios de atividades do PAA, levantamento de necessidades de material, entre outras...). Não havia muito tempo para prestar a devida importância ao delinear de estratégias de remediação relativas às turmas e/ou alunos que apresentavam elevado insucesso. As estratégias de remediação apontadas acabavam por ser quase repetição das estratégias apontadas em anos anteriores.

Ao longo do ano ia mantendo contacto com os colegas da escola sede, mais com uns do que com outros, provavelmente pelos primeiros apresentarem melhor receptividade. Tinha o hábito de os abordar nos intervalos, no final da manhã ou da tarde sobre os mais diversos motivos: levantamento de eventuais problemas ou dúvidas; partilhar um procedimento prático; averiguar o sucesso ou insucesso de alguma estratégia em particular; tomar

conhecimento do resultado escolar dos alunos à disciplina no último teste; colocar questões processuais, entre outras. O procedimento inverso era menos frequente e quando acontecia era essencialmente para servir de feedback de alguma estratégia implementada.

As atuais políticas educativas impõem criar condições para a afirmação de lideranças fortes e eficazes. Os responsáveis pelos departamentos curriculares, agora, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica das escolas passam a desempenhar as funções de direção intermédia. Para Bolivar (2003) *“As lideranças intermédias devem estimular a partilha de informação e a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, contribuir para a obtenção dos recursos necessários e ajudar a identificar e resolver problemas.”*. A liderança intermédia assume um papel fulcral para incremento das novas reformas e dinamização da classe docente. Assim, na escola de hoje o papel do Coordenador é determinante, ele é o mediador e o gestor intermédio na organização escola que gere o relacionamento com os alunos, os professores e a escola. Ora, o conceito de Supervisão abraça a função do coordenador tocando-se na vertente da orientação e do acompanhamento em prol do desenvolvimento pessoal, coletivo e, presumivelmente, da instituição. Neste sentido, Alarcão e Tavares (2007) entendem que o objeto da supervisão aponta para o *“ desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa...”* (Alarcão e Tavares, 2007, p.144-45). Por isso, o Coordenador deve ser um promotor de desafios, ou, como diria Smith (1996), um amigo crítico. Isto é alguém que acompanhe a prática, que permita o desenvolvimento de um projeto e, portanto, um supervisor que é um permanente motivador da aprendizagem e da formação contínua. Nesta medida, a supervisão acaba por fazer com que *“todos sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal”* (Delors, 1996, p. 15).

É utópico pensar que a coordenação foi perfeita, as reuniões mensais e os poucos encontros ocasionais com os 3 professores distantes limitaram a minha função. A orientação e a colaboração com os membros do grupo na escola sede foram um pouco mais produtivos onde os encontros eram frequentes e o contacto quase permanente. A proximidade traz funcionalidade, a distância introduz disfunções. Não posso assegurar, portanto, que a coordenação foi perfeita, bem pelo contrário. A ausência de formação aliada à excessiva importância dada à função administrativa e burocrática do cargo traduziu-se por um lado à falta de tempo para o cumprimento pleno das minhas funções e por outro à miopia sobre a

essência das funções supervisivas defendidas por Alarcão e Tavares (2007): como instrumento ao serviço, do desenvolvimento profissional dos professores e das instituições em que se inserem.

## **4.2. Análise e reflexão sobre a dinâmica utilizada**

Sendo o Professor Coordenador disciplinar agente de mudança a narração da vivência faz suscitar **algumas questões**, como:

- Que competências de liderança foram maioritariamente desenvolvidas?
- Em que aspeto teria eu, como coordenadora, ajudado os professores do grupo a aplicar a prática reflexiva?
- Em que aspeto teria eu, como coordenadora, fomentado o trabalho colaborativo?

### **4.2.1. Coordenador/ líder de uma equipa**

A liderança é necessária em todos os tipos de organização humana, o coordenador do grupo disciplinar ocupa uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da Escola, isto é, possui um papel fundamental numa estrutura que envolve a coordenação de todas as atividades a desenvolver pelo grupo. Para desempenhar este cargo é, pois, necessário que este seja o líder certo daquela equipa. Liderar é a capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objetivos sem ter de recorrer a ordens, regras, imposições. É, assim, uma capacidade de transmitir cooperação, entusiasmo, confiança que estimulam a iniciativa desenvolvendo os objetivos pretendidos.

Tal com referido no 3º capítulo, nos anos 80, desenvolveu-se uma abordagem à Liderança, centrada no carisma e na capacidade transacional e transformacional (Ferreira et al., 2003). O líder carismático é aquele que consegue ter influência sobre um grupo sem que se consiga explicar bem por que razão. A liderança transacional deixa de lado o cariz pessoal e é largamente baseada em relações de troca entre líder e seguidores “[...] *procura apenas*

*compatibilizar e harmonizar os objetivos dos liderados, através de simples trocas e na base da coordenação de interesses e da negociação dos conflitos; trocam-se incentivos e estatuto por desempenhos”* (Ferreira et al., 2003, p. 392). Esta modalidade de troca é ultrapassada por uma mais transformacional que se descreve *“pela criação de uma mais-valia resultante das sinergias do grupo, traduzindo-se em modelar e elevar os motivos e valores do grupo e a sua transformação como um todo, em termos de novos objetivos estabelecidos, clarificando papéis e exigências da tarefa”* (Idem). Este tipo de liderança caracteriza-se por uma forte componente pessoal uma vez que o líder motiva os seus colaboradores, fazendo com que se operem mudanças nas suas atitudes e valores de modo a conseguir inspirá-los na realização dos objetivos. As pessoas colaboram não por obrigação mas por motivação e sentido de pertença. O líder transformacional é pró-ativo e motivador, presta atenção às necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional aumentando o grau de compromisso das pessoas para a visão, a missão e os valores da organização de modo a alcançar as metas e objetivos organizacionais. O papel do Líder é mostrar aos seguidores que a realidade presente pode ser modificada para melhor. No meu desempenho consigo identificar, além dos que se perdem na memória, alguns mecanismos de Liderança, tais como:

- i) Presidência e orientação das reuniões de grupo;
- ii) Disponibilização em tempo oportuno de toda a informação necessária;
- iii) Assegurar a articulação entre os elementos do grupo e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica;
- iv) Assegurar a participação dos elementos do grupo na elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo da Escola, bem como do Plano Anual de Atividades e do Regulamento Interno;
- v) Promover medidas de planificação e de avaliação de todas as atividades do grupo;
- vi) Coordenar as atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do grupo, no domínio da implementação dos planos curriculares nas componentes disciplinares;
- vii) Assegurar a planificação adequada à realidade da Unidade Orgânica, aos interesses e necessidades específicas dos alunos, desenvolvendo as necessárias medidas de diversificação curricular e de adaptação às condições específicas da Unidade Orgânica;
- viii) Fomentar a análise da oportunidade de adotar medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;

- ix) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios pedagógicos e de avaliação dos alunos;
- x) Orientar os professores para a aplicação de técnicas de avaliação diferenciada;
- xi) Fomentar à adoção de estratégias e práticas diferenciadas e motivação para o fazer;
- xii) Dinamização do diálogo entre os participantes, ajudando-os a partilhar as suas experiências e a construir novos conhecimentos;
- xiii) Promoção na formação de pequenos grupos de trabalho (com o mesmo ano de escolaridade).
- xiv) Delegação de competências para o planeamento de alguns projetos e respetivos acompanhamentos

Ao enumerar todos estes pontos surge a questão: Em que aspeto, teria eu, como coordenadora, desenvolvido as competências de liderança? Fazendo uma análise considero que, de certa forma, desenvolvi algumas competências de Liderança, provavelmente mais a nível transacional do que transformacional. Mas então, como mostrar que a realidade presente pode ser modificada para melhor? Até ontem ainda não tinha percebido o quanto é importante ser um líder transformacional, visionário, capaz de transmitir o entusiasmo dessa visão, inspirar e transformar os seguidores para que eles desenvolvam um novo nível de consciência, trabalhando no sentido de um projeto educativo comum. Abrem-se assim, para mim, novos caminhos a percorrer na procura incessante de *“novos e eficientes caminhos de integração da actividade humana, activando competências e habilitações e delegando poderes para o desempenho pleno e activo de um papel de liderança”* (Whitaker ,1999, p.91).

#### **4.2.2. Coordenador/ prática reflexiva**

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”* (Paulo Freire, 1991)

Há muito que se reconhece a necessidade de preparar os jovens para as constantes e rápidas mudanças da sociedade atual, através do desenvolvimento da sua autonomia, mas a concretização deste objetivo pressupõe que os professores estejam, eles próprios, preparados para adequar a sua ação às necessidades educativas e motivações dos seus alunos. Ser professor neste enquadramento exige um conjunto de estratégias que permitam encarar a incerteza como um estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador. Torna-se pertinente substituir a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões. Se não reflito sobre as questões não surgem dúvidas, se não surgem dúvidas não melhora a minha prática, se não melhora a minha prática estagno. Das questões, surgirão algumas respostas que irão ajudar a encontrar caminhos de desenvolvimento e realização pessoal e profissional.

O desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a realidade é extremamente importante para o contexto onde se desenrola a ação educativa e sobre o seu impacto na aprendizagem dos alunos. Desde cedo me preocupei com as aprendizagens dos meus alunos e tentei sempre transmitir *a postura do questionamento* a todos aqueles que me rodeiam, deixando-a transparecer nas reuniões e nos contactos, mais ou menos formais, com os elementos do grupo disciplinar. Terá contribuído, de certo, a influência que exerceu em mim o meu delegado à profissionalização, mais tarde, no final da sua carreira, meu delegado de grupo disciplinar. Com ele iniciei a prática dos porquês aquietando a minha inata curiosidade. É uma competência que, segundo Alarcão (2000), ou se tem ou se desenvolve, mas que dificilmente se ensina. Segundo a autora (2000), o pensamento reflexivo não desabrocha espontaneamente mas pode desenvolver-se, tem de ser cultivado e requer condições para o seu desabrochar. A autora caracteriza o pensamento reflexivo como *a postura do questionamento* (Alarcão, 1996, p.181) enquanto atitude crítica e interventiva, motor de reflexão e procura, conhecimento e desenvolvimento. Os processos reflexivos são, deste modo, desencadeados em contextos que favorecem o desenvolvimento, a liberdade e a responsabilidade dos professores. Cabe, portanto, ao coordenador disciplinar criar esse ambiente, permitindo aos professores o questionamento das suas práticas para resolverem algumas dúvidas, para se conhecerem melhor, para serem mais eficazes, para obterem ajuda de outros colegas. Alarcão (1996), considera que os professores reflexivos “*são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem sózinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como as condições que a modelam.*” (Alarcão, 1996, p.100). Identifico na narração da ação a tentativa de desencadear e cultivar nos

elementos do grupo o pensamento reflexivo quando refiro na página 55 “...*prendia-se com a análise dos resultados obtidos na avaliação da disciplina no período anterior. Por isso era necessário refletir sobre a docência e as dificuldades reveladas pelos alunos, a nível de compreensão e aplicação de conhecimentos, a nível do... “.*

Pode-se entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que se está inserido. Dewey (1989) considera três atitudes necessárias promotoras da ação reflexiva: *Abertura de espírito*, capacidade de perceber que pode haver possíveis alternativas e de admitir a possibilidade de erro; *Responsabilidade*, implica a aceitação das consequências de uma determinada ação; *Empenhamento*, ou seja, adesão, entusiasmo e vontade de participar. Estas três atitudes, são na opinião do autor, as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que deverá ser responsável pela sua aprendizagem. Reconheço nas minhas atitudes atrás relatadas, pelo menos uma, das atitudes apontadas por Dewey como promotoras da ação reflexiva: *Abertura de espírito*, com a capacidade de expor e partilhar as minhas dúvidas e fragilidades perante os colegas de grupo uma vez que a análise da avaliação começava pela análise das minhas turmas. Julgo ter contribuído de certa forma para o desenvolvimento da prática reflexiva dos elementos do grupo, embora reconheça que é sempre possível fazer melhor pois nem sempre fui capaz de transmitir um forte entusiasmo.

Schön, inspirado e na esteira de Dewey, defende uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, o que se designa como *a epistemologia da prática*. Nesta e noutras profissões, vale a pena focar Schön (2000), o qual defende que o professor pode valorizar a sua experiência, por meio da reflexão e do conhecimento tácito interiorizado ao longo da sua rotina. No entender de Schön, este conhecimento tácito é, insuficiente para solucionar os problemas que ocorrem na prática. Por esta razão o autor recomenda que o professor observe atentamente a sala de aula, e mobilize o seu conhecimento tácito por meio da reflexão sobre a ação. Defende três momentos de reflexão que podem auxiliar o professor na sua atividade; a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação: A reflexão na ação ocorre quando o professor reflete no decorrer da própria ação e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão aparecendo; A reflexão sobre a ação acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente. O olhar a posteriori sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos; A reflexão sobre a reflexão-na-ação é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de

reflexão, pode ser definida como meta-reflexão, leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas. De acordo com Sá-Chaves (2009), em algumas circunstâncias a reflexão deverá acompanhar o decurso da própria ação, isto porque a imersão na realidade “*não só o enriquece ligando-o (o profissional) ao real (...), como lhe confere a integração no sentido que ecologicamente, ali, se constitui*” (Sá-Chaves, 2009, p.12). A reflexão a posteriori é, na opinião da autora igualmente fundamental, uma vez que permite um (re) equacionamento do passado, uma antevisão do futuro e uma reflexão sobre o próprio exercício reflexivo. “*Permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em atividades futuras*”. (Sá-Chaves, 2009,p.14).

Então, em que aspeto teria eu, como Coordenadora, ajudado os professores do grupo a aplicar a prática reflexiva? Na conceção da prática reflexiva, quanto mais profundamente o professor refletir sobre a prática, reestruturando-a para melhorá-la, mais ele estará analisando os insucessos e/ou sucessos que possam existir nessa prática. Reportando-me à narração deste capítulo onde refiro na página 59 que “*Tinha o hábito de os abordar nos intervalos, no final da manhã ou da tarde sobre os mais diversos motivos: levantamento de eventuais problemas ou dúvidas; partilhar um procedimento prático; questionamento sobre sucesso ou insucesso de alguma estratégia em particular; .... para servir de feed-back de alguma estratégia implementada.*”, e que, “*...era necessário refletir sobre a docência e as dificuldades reveladas pelos alunos...*”, na página 55, praticava, com os professores da escola sede, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Criei espaços de discussão proporcionando aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes. Alarcão e Tavares (2007), reconhecem a importância da reflexão sobre as pessoas, as experiências, os contextos e as interações, denominando esta perspetiva como *cenário reflexivo*. As autoras (2007) referem que “*A importância da reflexão na e sobre a prática como fonte de conhecimento tem sido reconhecida através de um novo tipo de racionalidade de natureza crítico-reflexiva, que aponta para um desenvolvimento profissional que contempla uma interatividade e inter-relação entre as variáveis professor, aluno e conhecimento.*” (Alarcão e Tavares, 2007, p.34-37).

Esta é a supervisão que tenho procurado praticar, que defendo como vertente de um ensino de qualidade, como fator de um professor profissionalmente reflexivo. Sinto

necessidade de fomentar mais eficazmente a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, levando todos os professores do grupo a partilharem as suas experiências e a destacarem os pontos fortes e os pontos fracos da sua atuação. Dificuldade acrescida com os professores das escolas mais distantes. Para mim, os Departamentos Curriculares concentram em si todos os ingredientes necessários para uma autoformação dinâmica dos docentes e para pôr em prática o triplo movimento sugerido por Schon (2000) “*conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção*”. Tal só poderá ser conseguido com aperfeiçoamento dos meus procedimentos retratados neste capítulo, como por exemplo: com reuniões realizadas ao longo e não no final do dia; com maior rentabilização do tempo de reunião evitando a demora com a transmissão de informações; com reuniões específicas e exclusivas para a reflexão sobre o aproveitamento dos alunos o que evita a dispersão dos assuntos; com a criação, no agrupamento, de uma plataforma online para o grupo disciplinar com fórum de discussão para que os professores possam de qualquer lugar e a qualquer momento expor as suas dúvidas e partilhar a sua experiência. Talvez desta forma seja possível fomentar a motivação e participação de todos os professores, ou quase todos, para analisarem, refletirem e debaterem assuntos relevantes para o desempenho da sua atividade de docência.

A procura, matrícula, frequência e desenvolvimentos do presente mestrado demonstra a necessidade de qualificação e a procura de clarificação dos caminhos a percorrer de forma a poder desempenhar com mais eficácia as minhas funções. Busco, desta forma, arquitetar, a partir do presente e sem esquecer o passado, a educação do futuro.

#### **4.2.3. Coordenador/ trabalho colaborativo**

Segundo Alarcão 2007, a supervisão é concebida atualmente “... *no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa ....*” ( Alarcão, 2007, p.19-20) . Nessa lógica de pensamento Alarcão e Canha (2013) no seu mais recente livro intitulado *Supervisão e colaboração, uma relação para o desenvolvimento*, referem que a conjuntura atual implica que “ *se repense a supervisão no sentido menos binário e mais colaborativo, desenvolvimentista das pessoas e das instituições, ...*” ( Alarcão e Canha, 2013, p. 62). Ao que os autores chamaram de *Supervisão integradora de princípios colaborativos* (Alarcão e Canha, 2013, p. 63). Assim, o trabalho colaborativo tem vindo a ser apontado como uma importante estratégia de desenvolvimento profissional

dos professores e das instituições. A colaboração potencia uma reflexão efetiva ao longo de todo um processo e o desenvolvimento de competências de carácter social, processual e cognitivo dos seus intervenientes. Encarada como promotora do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, julga-se que a colaboração perspetiva novas formas de implementar mudança e inovação.

Dado que “ *Faliu a ideia de que uma formação inicial sólida (anterior ao exercício da profissão e durante a qual se adquirem os conhecimentos práticos) é suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo um percurso profissional*” (Alarcão e Canha, 2013, p. 50), é sublinhada e percebida a prática da colaboração entre os professores na realização de tarefas, na planificação, na sua execução, na avaliação de atividades e no desenvolvimento dos projetos de escolas. Aprendemos não apenas sozinhos, mas também em interação com os outros. Os professores aprendem com os seus alunos, com os seus pares, com os formadores e com outros elementos da comunidade educativa. Numa escola em que a cultura colaborativa é assumida, os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais, a implementação de projetos é mais facilmente acolhida e desenvolvida e até a socialização dos professores em início de carreira é mais adequada (Lima, 2002). Para desenvolver culturas de colaboração e “*Skills*” colaborativas individuais é preciso levar as pessoas a interagirem entre si e a implicarem-se em projetos orientados para a melhoria, responsabilizando-as pelo desenvolvimento da mudança, pelo estabelecimento de relações de abertura e respeito mútuo e para empreender processos de auto-avaliação. Nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos na busca de ajuda e apoio. Nestes contextos existe empenhamento forte e comum, dedicação, um sentimento especial de orgulho na instituição. A este respeito, Fullan e Hargreaves (2001), acrescentam que “*as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento – estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos*”. (Fullan e Hargreaves ,2001, p.90-91).

O coordenador ocupa uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da Escola, isto é, possui um papel fundamental numa estrutura que envolve a coordenação das atividades dos professores do mesmo grupo disciplinar e do mesmo agrupamento de alunos, cabendo-lhe a promoção e gestão da cultura colaborativa. Trabalhar numa relação de trabalho colaborativo com os colegas não é uma atividade fácil. Para desenvolver trabalho

colaborativo, é necessário que se estabeleça uma relação de trabalho onde haja confiança, respeito e diálogo no sentido de gerir as especificidades de cada participante. Qualquer grupo, mesmo unido, pode entrar em conflitos, desequilibrar-se perante a distribuição de algumas funções. Mesmo nas equipas mais experientes estes factos podem acontecer, no entanto, cabe ao coordenador prevê-las e contê-las- Conversando, analisando as situações ou mesmo negociando.

Então, reportando-me ao trabalho por mim desenvolvido enquanto coordenadora, surge a questão: em que aspeto teria eu fomentado o trabalho colaborativo? Fazendo uma análise ao retratado nas primeiras dez páginas do presente capítulo identifiquei vários procedimentos promissores de uma supervisão menos hierarquizada e mais colaborativa, como por exemplo:

- Planificação em pequenos grupo ( P. 52)
- Partilha de tarefas, saberes e procedimentos (p. 53)
- Partilha de experiências, de saberes e de preocupações (p. 56)
- Valorização dos saberes e experiências (p. 57)
- Criação de um ambiente de abertura (p. 57)
- Colaboração dos professores (p. 57)
- Aperfeiçoamento conjunto e esboço de estratégias de implementação (p. 58)
- Partilha das preocupações com o insucesso (p. 58)
- Dar voz a todos os professores valorizando cada uma das opiniões (p.58)
- Partilha de um procedimento prático (p. 60)

### **Experiência (colaborativa) com uma colega de grupo**

No ano 2011/2012 foi distribuída uma turma de 11º ano, ano de escolaridade terminal, sujeito a Exame Nacional, a uma colega mais nova. Como Coordenadora disciplinar, no exercício da função supervisiva como a de orientação e apoio, comecei inicialmente por reunir casualmente com a colega e aos poucos passámos a reunir semanalmente, explorando focos de partilha: material didático, fichas de trabalho, fichas de avaliação, estratégias de ensino, estratégias de remediação. No início do ano letivo seguinte procurámos encontrar horário para os nossos encontros semanais, dando assim seguimento ao processo iniciado no ano anterior. Por casualidade tínhamos o mesmo nível de ensino à mesma hora e em laboratórios contíguos, tornando assim possível a circulação de docentes e/ou alunos. Foram

algumas as vezes em que no decorrer da aula nos consultávamos uma à outra em relação a possíveis estratégias alternativas quando surgia uma dificuldade no processo de ensinar, permitindo a atuação no imediato. Também foi possível realizar algumas atividades laboratoriais demonstrativas em conjunto. A esse respeito, Vygotsky (1989), um dos autores com um grande número de estudos voltados para o estudo das componentes inter e intrapessoais da aprendizagem, argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. Nesta linha de pensamento Alarcão e Canho (2013) conferem que *“as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experimental...”* (Alarcão e Canho, 2013, p. 51).

Então, pode-se classificar a dinâmica utilizada como trabalho colaborativo? Apesar da partilha e do trabalho desenvolvido em conjunto a dinâmica utilizada estava longe do que é definido ou classificado como trabalho colaborativo, embora convergisse para ele. O simples facto de duas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, perante uma situação de colaboração. Pois, a colegialidade artificial caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta com as colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto. No entender de Fullan e Hargreaves (2001, p.104) *“a colegialidade artificial é uma faca de dois gumes: tem possibilidades positivas e negativas, dependendo de como e quando é usada. Será positiva se for útil na preparação das relações colaborativas com os professores, e negativa, se for um mero substituto das culturas colaborativas dos professores”*. A dinâmica utilizada precisava de assumir características qualitativas específicas, de abranger os pressupostos fundamentais, os objetivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos concretos. Deveria também existir a observação de aulas e o feedback crítico, baseado na atividade prática desenvolvida na própria sala de aula. Sem estes elementos, a colaboração pouco passou de uma mera troca de ideias ou de um simples apoio emocional, na lógica do acompanhamento pondo em prática mais o cariz vertical do que horizontal do processo.

O nosso depoimento foi sendo transmitido aos restantes elementos nalgumas das reuniões de grupo. O testemunho tinha como finalidade germinar neles alguma predisposição para o trabalho em equipa- 1º passo para a cultura colegial. Mas se por um lado, os vários anos de trabalho solitário enraizaram neles toda uma cultura individualista e competitiva, por outro, a falta de tempo, principalmente a ausência de tempos comuns foram, e continuam a

ser, constrangimentos, ambos difíceis de ultrapassar. Sinto que a colegialidade não pode ser forçada e ainda encontro muita resistência por parte de alguns elementos do grupo disciplinar, escondendo-se atrás de uma alegada falta de tempo. É, pois, fundamental que o trabalho colaborativo seja projeto comum, “ *só assim se criarão condições de comprometimento alargado e genuíno e se incentivarão sinergias de ação potenciadoras do desenvolvimento ...*” (Alarcão e Canha, 2013, p. 56). No entanto, também é certo que, a formalização da colaboração e a necessidade de criar documentos de suporte à experiência, obrigam à marcação de tempos e espaços de interação entre os professores, numa agenda cada vez mais preenchida e que, a cultura colaborativa pode conduzir a uma sobrecarga de funções.

Segundo Alarcão (2000) a construção de uma cultura colegial é um processo longo, não isento de dificuldades e conflitos, e que requer a criação de condições várias, nomeadamente de espaços e tempos destinados ao trabalho em comum, mas essencialmente de formação e apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e supervisão. A procura, matrícula, frequência e desenvolvimentos do presente mestrado visa, entre outros, a procura de clarificação dos caminhos a percorrer de forma a poder desenvolver uma supervisão mais *integradora de princípios colaborativos* (Alarcão e Canha, 2013, p. 73)

## CONCLUSÃO

### Considerações finais

O processo de construção de narrativa e sua posterior análise permitiu-me encontrar novo significado e reinterpretar práticas, emoções e razões pouco percebidas introduzindo um novo olhar sobre a minha identidade como professora dentro da Escola que surge, na atualidade, como um organismo vivo com capacidades adaptativas às mutações sociais e à multiculturalidade. De facto, o meu olhar é agora diferente de quando iniciei esta viagem. É agora um olhar diversificado, dilatado pelas lentes que tornaram possível uma outra existência epistemológica, que é simultaneamente um ponto de chegada e um ponto de partida.

Nos diferentes patamares da interpretação narrativa, a vida foi-se reconstruindo em círculos, fechando tempos e abrindo novas perspetivas. Como nunca visto na história da humanidade, a Escola e a Sociedade vivem profundas e rápidas transformações, contaminando-se mutuamente. Refletir sobre o meu percurso profissional é refletir sobre o professor e a escola do século XXI. Constatei que o professor teve de deixar de ser o mero transmissor de informação, o profissional resistente à mudança “forçado” por um ensino que deve acompanhar as restantes mudanças sociais. Assim sendo, a escola do século XXI preconiza o **Direito a Aprender** como um meio para desenvolver competências e capacidades de todos os alunos. É perante este *grito* e a partir da minha ação educativa que, em consciência, defendo que as estratégias de ensino não podem ser pensadas, desenvolvidas, nem imaginadas no vazio – teoria e práxis não se podem dissociar. A elaboração, seleção e utilização de determinada abordagem ou estratégia de ensino nasce das perceções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos. É neste contexto que a escola deve ser uma organização mais reflexiva, capaz de desenvolver mecanismos para uma cultura de trabalho tendencialmente colegial, de análise da prática e sobre a prática, construindo conhecimento, contribuindo para a melhoria das aprendizagens dos alunos, o que, inevitavelmente, conduz à melhoria da Escola. É necessário continuar a implementar na escola o trabalho colaborativo entre os professores, promovendo-o em reuniões e encontros mais ou menos informais, já que

este tem como finalidade proporcionar o desenvolvimento de técnicas de trabalho e facilitar a socialização; é igualmente necessário lançar mão de instrumentos que auxiliem e facilitem o trabalho dos docentes na escola, não só na preparação dos seus materiais e aulas, como na partilha entre os mesmos da panóplia de ferramentas informáticas, pois, essas novas ferramentas permitem maximizar a criatividade e a motivação.

Relembrando Charles Darwin “*Não é o mais forte da espécie que sobrevive, nem o mais inteligente. É aquele que melhor se adapta às mudanças.*” Quem não for capaz de procurar mecanismos provocadores de mudança, não evolui. Quem visita a memória reflete para o fazer, quem reflete interroga-se, quem se interroga procura melhorias, evoluindo. Consciente que “*A memória é inimiga mortal do meu repouso*” (Cervantes), significativa é a minha ânsia de evoluir e poder seguir os conselhos de S<sup>to</sup> Agostinho “*Lança-te corajosamente à ação e faz com que às palavras se sigam os atos*”.

### **Perspetivas para a ação futura**

Extraí-se deste relatório que a Liderança/Supervisão e a ação-reflexão, cumulativamente, legitimam e consolidam níveis de reflexividade e de operacionalidade mais propícios à eficácia das atuais e complexas organizações educativas do séc. XXI. Na convicção de que este relatório reflexivo serve para repensar o presente e projetar um futuro melhor, mais lúcido e esclarecido aqui ficam algumas perspetivas para a ação futura.

- 1- Gestão mais lúcida do currículo- Não podemos continuar a *ensinar os alunos como se todos fossem um só* (Roldão 2000,2007). Ao nível do Conselho de Turma e do Grupo Disciplinar seria muito importante que todos os professores “*como principais especialistas do currículo*” (Roldão, 2000,p.17) refletissem sobre o que têm de ensinar e como o vão ensinar e qual poderá ser o contributo de cada um dos docentes na agilização de todo o processo. O Conselho de Turma e o Grupo Disciplinar, numa atitude colegial, devem questionar-se sobre as estratégias, os métodos a ser implementados com este e com aquele aluno para que a tarefa de ensinar seja eficaz e tenha êxito. Uma gestão mais lúcida passa por uma mediação mais atenta ao estágio de desenvolvimento dos alunos, por uma gestão mais diferenciada dos tempos e modos de fazer aprender, uma avaliação formadora mais eficaz, um desenvolvimento curricular mais colaborativo ao nível dos departamentos e ao nível dos conselhos de turma.

- 2- Trabalho colaborativo mais eficaz- Numa escola em que a cultura colaborativa é assumida, os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais, a implementação de projetos é mais facilmente acolhida e desenvolvida e até a socialização dos professores em início de carreira é mais adequada (Lima, 2002). Nesta, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos na busca de ajuda e apoio. Para desenvolver culturas de colaboração e “*Skills*” colaborativas individuais é preciso levar as pessoas a interagirem entre si e a implicarem-se em projetos orientados para a melhoria, responsabilizando-as pelo desenvolvimento da mudança, pelo estabelecimento de relações de abertura e respeito mútuo e para empreender processos de auto-avaliação.
- 3- Reinvestir na motivação dos alunos- O prolongamento da escolaridade obrigatória e as sucessivas crises na sociedade tornaram o processo de escolarização de todos os alunos numa missão quase impossível, sendo muitos os alunos que não querem aprender. Cabe à escola em geral e aos professores em particular encontrar mecanismos que motivem os alunos para a aprendizagem ajudando-os a entender que o *Saber* é um dos meios mais eficazes para alcançar no futuro o sucesso profissional e pessoal.
- 4- Uma Supervisão mais eficaz- O supervisor ideal não existe, mas, existem características que se podem aproximar desse idealismo e que se forem colocadas em prática permitirão desenvolver um modelo de supervisão aceite pelas partes envolvidas neste processo. Os constrangimentos, se existirem, devem ser encarados como oportunidades para a inovação, por todos. Assim:
  - a) Cabe ao coordenador ser promotor de um clima de reflexão, incentivando a auto e hétero reflexão de todos os elementos do grupo disciplinar porque a existência de momentos reflexivos sobre a nossa própria prática é extremamente importante, encontra-se ligada a uma atitude de investigação de permanente questionamento sobre a qualidade das experiências vividas. Repensar a prática profissional contribuirá não só para mobilizar os conhecimentos adquiridos, possibilitando a compreensão da ação profissional como permitirá o trilhar de novos caminhos em direção à mudança.
  - b) Cabe ao coordenador ser promotor do desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores- Uma boa prática de supervisão poderá ativar o

desenvolvimento de competências de cada um dos elementos do grupo desencadeando uma consciência de corresponsabilidade e organização distintiva. Uma supervisão “*menos binária e mais colaborativa, desenvolvimentista das pessoas e das instituições*” ( Alarcão e canha, 2013, p. 62)

- c) Cabe ao coordenador ser fomentador de uma atitude de cooperação e partilha- A coordenação como órgão de gestão intermédia deve permitir e fomentar o trabalho em grupo e a oportunidade para pensar diferente a gestão e organização curricular. A cooperação entre pares passará a constituir uma prioridade na orientação dos colegas de grupo e na minha prática profissional de forma a aumentar o desempenho dos alunos. Assim, a colaboração poderá funcionar contra o conformismo, a indiferença, e o desalento, oferecendo lentes alternativas de leitura da realidade.
- d) Cabe ao Coordenador ter atitudes de líder transformacional - O líder transformacional é pró-activo e motivador, presta atenção às necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional aumentando o grau de compromisso das pessoas para a visão, a missão e os valores da organização de modo a alcançar as metas e objetivos organizacionais. Uma liderança com delegação de competências, partilhando responsabilidades onde as pessoas colaboram não por obrigação mas por motivação e sentido de pertença. Assim, o Líder poderá mostrar aos seguidores que a realidade presente pode ser modificada para melhor, “*mobilizando capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interativas e avaliativas*” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 151).

## **Recomendações**

Como refere Perrenoud (2004) ”*Ninguém é, hoje em dia, simultaneamente realista e ingénuo para acreditar que podemos verdadeiramente planificar a mudança, nem mesmo em rigor orientá-la. Isto não quer dizer que não haja nada a fazer...*”. As organizações não podem mudar sem o empenho dos profissionais e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. Melhorar a qualidade da educação pressupõe mudanças, animadas e estruturadas suscetíveis de proporcionar um simultâneo

desenvolvimento profissional dos professores e da organização escolar. Deixo, por isso, as seguintes recomendações:

- 1- Organização dos horários dos professores: É urgente que as escolas se organizem no sentido de conseguir articular convenientemente as horas de componente não letiva dos vários professores de forma a encontrar horas comuns em horário razoável. Uma hora quinzenal comum a todos os professores que lecionam na mesma turma e alternadamente outra hora quinzenal comum aos professores do grupo disciplinar que lecionam o mesmo ano de escolaridade. Habitualmente as reuniões realizam-se ao final de um dia de trabalho em que os professores já estão cansados, não se envolvendo ativamente na discussão das problemáticas dos alunos. O trabalho em equipa ao nível do Conselho de Turma é fundamental na implementação dum Projeto Curricular de Turma que atenda ao ritmo e às necessidades de aprendizagem de cada aluno. E, o trabalho em equipa ao nível do grupo disciplinar é igualmente fundamental num ambiente de partilha, com o objetivo de melhorar a prática. Acredito que o sucesso do aluno e o desenvolvimento das instituições escolares passa por esta convergência de trabalho entre todos os professores.
- 2- Redução da componente letiva dos coordenadores: Os supervisores necessitam de ter tempo disponível para apoiar os elementos do grupo e acompanhar os processos. As duas horas de componente não letiva permitidas no horário para o desempenho do cargo de coordenador de grupo disciplinar tornam-se insuficientes e limitam a maioria das vezes a sua utilização ao carácter administrativo. Seria importante que o coordenador tivesse possibilidade de acompanhar os professores do grupo quer nas horas de reuniões semanais quer numa eventual partilha de aulas pelo que a redução substancial da sua componente letiva é uma opção que deve ser cuidadosamente pensada
- 3- Revalorização da profissão docente- É certo que um profissional valorizado se sente mais motivado pelo que os professores precisam que a sua profissão seja reconhecida pela tutela, pelos Encarregados de Educação pela comunidade e pela sociedade no caminho da recuperação do prestígio ambicionado. Como refere Vieira (2013) “ *Precisa de uma voz pública autorizada que lhes permita uma profissão reconhecida e prestigiada*” (Vieira, 2013, p. 399). Simultaneamente precisam de uma política que *descongele a profissão* propiciando vontade dos

professores em investirem na atualização da sua formação dentro e fora da escola em prol do desenvolvimento da escola.

- 4- Criação ou revalorização, nos agrupamentos de escolas, das plataforma online dos grupos disciplinares com fórum de discussão para que os professores possam de qualquer lugar e a qualquer momento expor as suas dúvidas e partilhar a sua experiência. Talvez desta forma seja possível fomentar a motivação e participação de todos os professores, ou quase todos, para analisarem, refletirem e debaterem assuntos relevantes para o desempenho da sua atividade de docência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1997). *Didáctica e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (1999). Supervisão na formação- contributos inovadores [versão eletrónica]. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* ( 2ª Ed.reimp.). Coimbra: Editora Almedina.
- Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração- Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção nova Cidine. Porto Editora.
- Ausubel, D. P.(1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas das Políticas Educativas*. Porto: Edições ASA.
- Cachapuz, A (1993). Ensino das ciências e mudança conceptual: estratégias inovadoras de formação de professores. *Inovação*, vol.6. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos, in D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*, 117-149. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (1983). *Administração de Empresas: uma abordagem contingencial*. São Paulo: Edições Mcgraw-Hill.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A.(2000). Liderança nas Organizações: revisando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Costa et al. (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares – Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro.

- Darling-Hammond, L. (2000). Future of teaching in American Education *Jornal of Educational Change*, 353-373.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dominicé, Pierre (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris. Édition L'Hammattan.
- Esteves, M.M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira et al. (2003). *Manual de psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Editora McGrawHill.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Aão Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Fonseca (2003). História da educação e história cultural in Veiga C.(Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*, 49-75. Belo Horizonte.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II - da Organização à Pessoa*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Fullan, m. e Hargreaves, A.(2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa*. Porto: Porto Editora.
- Grellier, C. (2006). *As competências pessoais e profissionais do gestor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. *O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Huberman, M. (1973). *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação*. São Paulo: Cultrix.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores in Nóvoa, A. (org) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Josso, M.C. (2002). *Experiência de vida e formação*. Lisboa: Coleção Educa-Formação.
- King, N., N.Anderson, (1995). *Innovation and Change in Organizations*. Londres, Routledge.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.

- Leite, L. (1993) - *Concepções alternativas em mecânica: um contributo para a compreensão do seu contributo e persistência*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Lima, A. J., (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro [versão eletrónica]. *Sífito: Revista de ciências de Educação*, (8), 7-22.
- Martins, E.C ( 2011). A (des)construção do saber educativo nos laços da teoria da educação . [versão eletrónica]. *Revista Lusófona de Educação* (17), 49-64.
- Matias Alves, J. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas [versão eletrónica]. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano* (1), 67-74. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Monteiro, R. (2000). Ser Professor. *Inovação*, (vol 13, pp. 11-37). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morais et al. (2001). Escolas Inclusivas: um projecto em construção [versão eletrónica]. *Revista aprender* (24), 86-88.
- Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2009). Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação. *Comunicação apresentada no XVII Colóquio da Afirse*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, vol.9. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, António (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores Realidades e perspectivas*, 15-38. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992) - Os professores e a sua formação. *Formação de professores e profissão docente*, (13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992 b). Os Professores e as Histórias de Vida in *Vidas de professores*, (vol.2, pp.11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999) - Seis Apontamentos sobre Supervisão na Formação in *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação*, p. 209- 214. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J. (org) (2002). *A Supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, M. L., (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar, in Alarcão, I. (Org.) – *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.45-53). Porto: Porto Editora.
- Patrício, M.F.(1992). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades culturais: a avaliação e a norma num ensino diferenciado in Perrenoud (org) *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado- Acta do colóquio realizado na Universidade de Genebra*, 1978, 25-90. Coimbra: Almedina.
- Perrenoud, P (1993): *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectiva sociológica*. Lisboa: Publicações D quixote.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano*. Aveiro: Edições Cidine.
- Roldão, M.C. (1995). O Director de Turma e a Gestão Curricular. *Cadernos de Organização e Gestão Curricula*, 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Ministério da Educação.
- Roldão, M.C (1998). Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da Escola Superior da Educação de Santarém*, (9, Nova Série), 79-87.
- Roldão, M.C. (1998b). Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos de qualidade [versão eletrónica]. *Revista aprender*, (21), 26-33.
- Roldão, M. C.(1999a). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Coleção cidine. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M.C(2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. [versão eletrónica]. *Revista brasileira de Educação*, (34), 94-103.
- Roldão, M. C. (2007b). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos Professores. *Noesis*, (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Roldão, M.C (2012). Supervisão Conhecimento e melhoria- Uma triangulação transformativa nas escolas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (12), no prelo.
- Ruela, C. (1999). Processos de construção e natureza da oferta formativa. *Centros de Formação das Associações de Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Sá-Chaves, I. (2000). Formação, Conhecimento e Supervisão. *Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009). Portfólios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão. *Cadernos Didáticos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saint-Exupéry, A. (1996). *O principzinho*. Men Martins, Publicações Europa América Lda.
- Sequeira, M. & Freitas, M. (1989). Os mapas de conceitos e o ensino-aprendizagem das ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (3), 107-116.
- Schon, D.(2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, (1), 1-23.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Tardif, M (2000). Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários. [versão eletrónica]. *Revista Brasileira de Educação* (13), 5-23.
- Tomaz, G. (2011). *Aprender: uma necessidade, um direito e uma possibilidade ao alcance de todos*. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Vygotsky, L.S (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins fontes
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1999). Diversidade e Curriculum Escolar in Mendes M. (Org.). *Forum Escola, Diversidade e Currículo*, 93- 120. Lisboa: Ministério da Educação.

### **Legislação Consultada**

- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, *Diário da República n.º 237/86, I Série*. Assembleia da República. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro. *Diário da República – n.º 21/90. Série I*. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. *Diário da República – n.º 193/91 Série I*. Ministério da Educação. Lisboa
- Despacho 105/97, 1 de Julho. *Diário da República n.º 149. II Série*. Ministério da Educação. Lisboa

## Documentos

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento de Ação na Área das N.E.E. Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

## Documentos eletrónicos

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Guimar%C3%A3es\\_Rosa](http://pt.wikipedia.org/wiki/Guimar%C3%A3es_Rosa)

Ainscow, M. (1995), *Educação para todos torná-la uma realidade*, Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995. Recuperado em 20 de Março, 2013, de [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_38.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf)

Galvão, C (2007), *O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores*. Recuperado em 23 de julho, 2013, de <http://www.cienciasecognicao.org>

Nóvoa, A. (2006), Entrevista [pela educação com António Nóvoa]. Recuperado em 22 de Maio, 2013, de <http://purl.net/esepef/handle/10000/14>

Roldão, M.C (2008), *Gestão Intermédia das Escolas – C. Turma e Departamentos Curriculares*. Recuperado em 3 Outubro, 2013, de [http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/data/teip/recursos/materiais\\_de\\_trabalho\\_acnd.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/data/teip/recursos/materiais_de_trabalho_acnd.pdf)

Vieira, I. (2013), *Gramática escolar e (in)sucesso- Os casos do projeto Fènix, turma mais e Adi*. Tese de Doutoramento da UCP. Recuperada em 26 de Setembro, 2013, de <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12584>

## **ANEXOS**

**Anexo I****Lista de ações frequentadas no âmbito do EE**

<b>Data</b>	<b>Nome da ação/ curso de formação</b>	<b>Formadores / organização</b>	<b>Duração</b>
Outubro de 1995	1º seminário Reabilitação / Educação	Equipa do E.E de Macedo de Cavaleiro	1 dia
Abril de 1996	Crianças com Necessidades Educativas Especiais		1 dia
Maior de 1997	Integração das Crianças com N . E. E. no sistema regular de ensino	Técnicos da DREN Drº Serafim Queirós e Profº Vitor tété	1 dia
Out a Dez 1997	Alunos com necessidades Educativas Especiais	Profº Vergílio Perfeito Ribeiro	30 h
Março de 1998	Crianças Sobredotadas	Drª Manuela Esteves da Silva	1 dia
Maior de 1998	Indisciplina na Escola		1 dia
Maior de 1998	I Encontro de Formação Alargada sobre NEE	Equipa dos Apoios Educativos de Valpaços	2 dias
Novembro 1998	Novas Práticas Educativas/ Currículos Alternativos.	Pró-Ordem	1 dia
Fevereiro de 1999	Deficiência Mental Infanto-Juvenil	Drª Helena Serra	1 dia
Maior de 1999	II Encontro de Formação Alargada sobre NEE	Equipa dos Apoios Educativos de Valpaços	2 dias
Nov e Dez de 1999	Apoios Educativos na Escola- Novas orientações em Educação Especial	Técnicos da DREN Drª Maria do Rosário N.P. Semblano	25 h
Maior de 2000	III Encontro de Formação Alargada sobre NEE	Equipa dos Apoios Educativos de Valpaços	2 dias

# Escola Secundária de Valpaços

## Plano Educativo Individual

### **1-Identificação do aluno-**

Nome \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_\_

Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_

Filiação \_\_\_\_\_

Morada \_\_\_\_\_

## **2-Tipologia do Problema**

### **2.1 Tipificação geral**

--

### **2.2 Diagnóstico Médico e Outros**

--

## **3 Resumos dos dados de Anamnese**

### **3.1 Dados Mesológicos**

--

### **3.2 Dados de Higiene pessoal**

--

### **3.3 Desenvolvimento psicomotor**

--

### **3.4 Outros**

--

## 4 Antecedentes e progressão

Antecedentes:		
Percurso escolar	Iniciou	Terminou
Pré escolar		
1º Ciclo		
2º Ciclo		
3º Ciclo		
Secundário		
Outras Informações pertinentes <sup>3</sup>		

## 5- Nível de Realizações Actuais

### 5.1 Autonomia<sup>4</sup>

Vestuário
Higiene
Alimentação
Rotinas diárias

<sup>3</sup> Dados referentes a apoio de Equipas de Ensino Especial ou outras

<sup>4</sup> Indicar contextos em que se observam

## 5.2 Socialização<sup>5</sup>

Com colegas
Com adultos
Comportamento Emocional

## 5.3 Motricidade

Fina
Global

## 5.4 Linguagem

Linguagem expressa	
Espontânea:	Provocada:
Linguagem Compreendida	

## 5.5 Cognição

Conhecimento de Si e dos Seus
Lateralidade
Esquema Corporal
Atenção
Percepção ( visual, auditiva e tácti)

## 5.6 Actividades académicas

Português
-----------

<sup>5</sup> Referir contextos e actividades em que ocorrem

Matemática
Outras disciplinas
Outras disciplinas
Outras disciplinas

## 6 Encaminhamento

### 6.1 Medidas de Regime Educativo Adotado

Equipamento especial De compensação	Condições Especiais de Matrícula	Condições Especiais de Avaliação	
Adequação de Materiais	Condições Especiais de Frequência	Apoio Pedagógico Acrescido	
Adaptações Curriculares	Ensino Especial	Adequação na organização de Turma	
<b>Descrição Sumária das Medidas Adoptadas</b>			

### 6.2 Sistema de Avaliação

--

### 6.3 Prazo \_\_\_\_\_

### Observações

--

**Os Responsáveis:** Assinaturas do Presidente do Conselho Directivo; da Coordenadora dos Apoios Educativos; O Director de Turma; Professores de Apoio; Encarregado de Educação.

Data ----- de----- de 1997

### Anexo III

## Programa Educativo

## Inglês 9º Ano

**Objectivo Geral:** Salientar a importância da língua estrangeira na componente informática

REALIZAÇÕES ATUAIS	OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES	MATERIAL	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"><li>- Compreende vocabulário básico</li><li>- Compreende e produz estruturas gramaticais elementares, soltas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Proporcionar à aluna o domínio de vocabulário que possa ser útil para a aula de Informática</li><li>- Desenvolver uma metodologia de trabalho individual visando atitudes de sociabilidade e cooperação</li><li>- Interpretação da mensagem presente em enunciados de textos muito simples</li><li>- Produção de pequenas frases.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estimular a interação verbal</li><li>- Produção de exercícios práticos de expressão escrita utilizando a máquina de escrever</li><li>- Elaboração de material específico que motivem a aluna e a ajudem a superar as suas dificuldades</li><li>- Utilização de meios áudio visuais como forma de motivação e aperfeiçoamento da articulação das palavras</li><li>- Gravar e reproduzir os sons emitidos pela aluna, num gravador, como forma de aperfeiçoamento da articulação das palavras.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Máquina de escrever</li><li>- Meios áudio visuais</li><li>- Jogos didáticos</li><li>- Fichas de exercício</li><li>- Gravador</li><li>-Fichas de análise de textos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Formativa</li><li>Sumativa</li><li>Auto-avaliação</li></ul>

## Anexo IV

### ANAMNESE

Dados fornecidos por: \_\_\_\_\_

#### 1. DADOS INDIVIDUAIS

**Nome:** \_\_\_\_\_  
Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Naturalidade: \_\_\_\_\_  
Residência: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_

#### 2. AGREGADO FAMILIAR

**Nome da Mãe:** \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
Estado civil: \_\_\_\_\_ Habilitações acadêmicas: \_\_\_\_\_  
**Nome do Pai:** \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
Estado civil: \_\_\_\_\_ Habilitações acadêmicas: \_\_\_\_\_  
**Número de irmãos:** \_\_\_\_\_  
Idades: \_\_\_\_\_

#### 3. OUTRAS PESSOAS QUE CONVIVEM COM A CRIANÇA

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_  
Profissão: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_  
Observações: \_\_\_\_\_

#### 4. SITUAÇÃO FAMILIAR

**Tipo de habitação (própria/alugada) e condições que possui:** \_\_\_\_\_  
Meio em que está inserida: \_\_\_\_\_  
Com quem vive a criança: \_\_\_\_\_  
Observações: \_\_\_\_\_

#### 5. DADOS SOBRE O PERÍODO PRÉ-NATAL

Idade dos Pais quando foi concebida a criança: \_\_\_\_\_  
Existe consanguinidade: \_\_\_\_\_  
Gravidez (desejada, planeada, acidental, mal aceite): \_\_\_\_\_  
Foi normal? \_\_\_\_\_ Teve assistência médica? \_\_\_\_\_  
Durante a gravidez, a mãe alimentava-se bem? \_\_\_\_\_  
Teve alguma doença (rubéola, toxoplasmose, tomou medicamentos)? \_\_\_\_\_  
Fumou? \_\_\_\_\_  
Consumiu drogas? \_\_\_\_\_  
Ingeria bebidas alcoólicas? \_\_\_\_\_  
Local de nascimento da criança: \_\_\_\_\_

## PERÍODO PERINATAL

Tipo de parto (normal, cesariana, fórceps, induzido, prematuro): \_\_\_\_\_

A criança, após o nascimento, demorou a chorar? \_\_\_\_\_

Nasceu cianozada? \_\_\_\_\_

## PERÍODO PÓS- NATAL

A criança mamou logo ao peito? \_\_\_\_\_

Esteve muitos dias no hospital? \_\_\_\_\_

Teve sinais traumáticos? \_\_\_\_\_

Teve convulsões? \_\_\_\_\_

Os médicos mencionaram aos pais se havia algum problema com a criança? \_\_\_\_\_

## 6. DADOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

### Desenvolvimento Motor

Sentou-se aos (meses): \_\_\_\_\_

Pôs-se de pé, apoiado ou não, aos: \_\_\_\_\_

Gatinhou? \_\_\_\_\_ Com que idade? \_\_\_\_\_

Com que idade começou a andar? \_\_\_\_\_

Tem lateralidade definida? \_\_\_\_\_

Apresenta algum tipo de descontrole de movimentos? \_\_\_\_\_

### Desenvolvimento da linguagem

Com que idade começou a balbuciar? \_\_\_\_\_

Fez gestos de comunicação? \_\_\_\_\_

Quais as palavras que utiliza com maior frequência: \_\_\_\_\_

Atualmente apresenta algum(s) problema(s) de linguagem? \_\_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

### Capacidade Visual

Apresenta algum deficit? \_\_\_\_\_

### Capacidade Auditiva

Apresenta algum deficit? \_\_\_\_\_ De que tipo? \_\_\_\_\_

Quando foi detetada a surdez? \_\_\_\_\_

Utiliza prótese? \_\_\_\_\_ Implante Coclear? \_\_\_\_\_

Quando foi implantada? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

Fez algum tipo de rejeição? \_\_\_\_\_ Fez e/ou Faz Terapia da Fala ? \_\_\_\_\_

## 7. DADOS SOBRE A SAÚDE DA CRIANÇA

Tem as vacinas em dia? \_\_\_\_\_

Que doenças teve? \_\_\_\_\_

Faz alergias? \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

## 8. A CRIANÇA NA FAMÍLIA

Que tempo passa com os pais? \_\_\_\_\_  
O que faz diariamente em casa? \_\_\_\_\_  
O que mais gosta de fazer? \_\_\_\_\_  
Com quem gosta de brincar? \_\_\_\_\_  
Como passa os fins-de-semana? \_\_\_\_\_  
Observações: \_\_\_\_\_

## 9. O SONO

Dorme bem? \_\_\_\_\_  
Adormece sozinha? \_\_\_\_\_  
Costuma acordar à noite? \_\_\_\_\_  
Tem medos? \_\_\_\_\_  
A que horas se deita? \_\_\_\_\_ A que horas se levanta? \_\_\_\_\_  
Dorme sozinha? \_\_\_\_\_  
Observações: \_\_\_\_\_

## 10. ALIMENTAÇÃO

Come bem? \_\_\_\_\_ Qualidade? \_\_\_\_\_  
Número de refeições por dia? \_\_\_\_\_ Alimentos que não gosta? \_\_\_\_\_  
Come sozinha? \_\_\_\_\_ Utiliza talheres? \_\_\_\_\_  
Mastiga bem? \_\_\_\_\_

## 11. DADOS SOBRE A HIGIENE PESSOAL

Apresenta controle esfinteriano? \_\_\_\_\_  
Vai sozinho à casa de banho? \_\_\_\_\_  
Lava as mãos sozinho? \_\_\_\_\_  
Escova os dentes sozinho? \_\_\_\_\_  
Penteia-se? \_\_\_\_\_ Despe-se? \_\_\_\_\_ Veste-se? \_\_\_\_\_  
Estes hábitos são promovidos pelos pais? \_\_\_\_\_  
Observações: \_\_\_\_\_

## 12. ANTECEDENTES ESCOLARES

Frequentou Infantário? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_ Com que idade? \_\_\_\_\_  
Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
Frequenta(ou) Escola? \_\_\_\_\_ Entrou com que idade? \_\_\_\_\_  
Alguma vez pediu adiamento escolar? \_\_\_\_\_  
Que Escola frequenta? \_\_\_\_\_ Gosta? \_\_\_\_\_

Anotações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Docente