



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

***PAPEL DO DIRETOR DE TURMA NA GESTÃO CURRICULAR DOS CURSOS
PROFISSIONAIS***

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

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Ana Margarida de Sá Osório Lopes Dias Maia

Porto, setembro 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

**PAPEL DO DIRETOR DE TURMA NA GESTÃO CURRICULAR DOS CURSOS
PROFISSIONAIS**

*Relatório apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Administração e Organização Escolar -*

Ana Margarida de Sá Osório Lopes Dias Maia

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof. Dr. José Matias Alves

Coorientação do Dr. Vítor Alaiz

Porto, setembro 2012

Agradecimentos

Ao corpo docente da Universidade Católica, Pólo do Porto e principalmente aos docentes da componente curricular do mestrado.

A todos que de uma forma direta ou indireta me ajudaram na elaboração deste relatório.

Um agradecimento especial ao Professor Vítor Alaiz pela disponibilidade e empenho na concretização deste relatório reflexivo.

Bem-haja.

Resumo

Este Relatório Reflexivo apresenta uma descrição de um percurso profissional enquanto docente ao longo de dezoito anos, durante os quais foi exercida a função de Diretor de Turma. Esta função conduziu-nos a uma reflexão sobre o papel do Diretor de Turma no contexto do ensino profissional.

Ao longo destes dezoito anos, o sistema de ensino português foi marcado por sucessivas reformas e mudanças profundas. Uma delas foi o ensino profissional, que, hoje em dia, afirma-se, cada vez mais, como um meio de qualificar e formar jovens que permitam inovar e desenvolver o país. A escola secundária pública abriu os braços a essa vertente formativa, principalmente após o aumento da escolaridade obrigatória para os dezoito anos.

Numa segunda parte apresentamos uma reflexão teórica sobre um conjunto de conceitos indispensáveis a uma compreensão aprofundada da referida função de Diretor de Turma, bem como a perspetiva histórica do ensino profissional no nosso país.

E concluímos que a forma como a organização escolar e a sua liderança interage com o Diretor de Turma vai permitir uma mais eficaz e concreta gestão curricular. Ao diversificar práticas e estratégias pedagógicas de sala de aula, ao concretizar e adaptar o desenho curricular elaborado pela tutela e ao estabelecer pontes com o mercado de trabalho, o Diretor de Turma em conjunto com o Conselho de Turma facilita a gestão curricular.

A relação que o Diretor de Turma estabelece com todos os membros da comunidade educativa, e na própria gestão curricular, permite repensar o lugar em que este deve ser colocado na organização escolar.

Palavras-chave: Gestão Curricular; Diretor de Turma; Desenvolvimento Curricular e Ensino Profissional.

Abstract

The present critical report is dedicated to presenting a total of eighteen years of teaching experience, in addition to the practice of being a form teacher. The latter challenges one to question the role of a form teacher in the current context of Professional Educational System in Portugal.

Throughout the past eighteen years, the Portuguese Educational System has been subject to numerous and profound reforms and changes. One of which is the so called Professional Educational System, which has become more and more a means of educating youngsters who will innovate in the future, thereby contributing to the development of the country. The Secondary Public School system embraced this form of education particularly after the level of obligatory schooling was raised to the age of 18.

The second section of this study presents a theoretical discussion, which develops various indispensable concepts associated with a profound understanding of the role of a form teacher. In addition, a historical perspective of the Professional Educational System in Portugal is presented.

In conclusion, the manner in which the management board of a school interacts with the form teacher permits the curriculum to be managed in a more efficient and concrete manner. This because, as pedagogical teaching strategies are diversified and implemented in the classroom, as the curriculum is adapted and applied to a particular class and lastly, as a bridge is established between the school and the market place, the form teacher along with the rest of the teaching staff of a particular class, play a vital role in the management of the curriculum put forward by the Ministry of Education.

The relationship that a form teacher establishes with the various elements of an educational community, as well as in terms of the implementation of the curriculum, points to the urgent necessity of reconsidering the role that should be occupied by this educational agent in the current school management system.

Keywords: Curriculum Management; Form Teacher; Curriculum Development and Professional Educational System.

Sumário Executivo

O relatório que adiante se apresenta expressa uma descrição da minha atividade profissional e uma reflexão sobre algumas das dimensões dessa atividade.

Comecei a lecionar História no ano letivo 1994/95 pois, nesse ano, realizei o estágio pedagógico na Escola Secundária António Nobre, no Porto. Entrei em contacto com a organização escolar, compreendi as suas dinâmicas e o papel desempenhado pelos diferentes atores: alunos, encarregados de educação, funcionários e professores.

Entre esse ano e 2000-2001, lecionei várias disciplinas: História, desde o 7º até ao 12º ano; Ciências Sociais e Formação Cívica no ensino noturno, em sistema de unidades capitalizáveis. Fui diretora de turma e delegada de grupo.

No ano letivo 1995-96, exerci, pela primeira vez, o cargo de diretora de turma numa escola do interior do país, com características rurais, a Escola EB 2/ 3 da Corga do Lobão. A minha função como diretora de turma, para além da componente administrativa, passava pelo estabelecimento de um elo de ligação entre a escola e os encarregados de educação, com vista ao sucesso educativo dos alunos.

No ano letivo 2000-01, fui delegada de grupo na Escola Secundária de Baião. Convoquei reuniões com vista à obtenção e fornecimento de informações, preocupei-me em encontrar e criar momentos de partilha de materiais e de estratégias, para utilização em contexto de aula.

Em 2000-2001 e em 2001-02, fui membro do júri de exames de 12º ano e professora coadjuvante nas provas globais de 10º e 11ºanos, para além de ter sido diretora de turma mas, dessa vez, na Escola Secundária de Castelo de Paiva.

No ano 2002-03, entrei no quadro do Ministério da Educação, como professora da zona pedagógica de Vila Real. Nesse ano, fiquei destacada na Escola E.B. 2/3 de Nevogilde, Lousada, onde orientei o estágio pedagógico de História. Foi uma experiência diferente. Tive oportunidade de ensinar não só os conteúdos que aprendi na faculdade, mas também desenvolvi a prática de ensino que entretanto adquiri. O duplo papel de avaliadora e formadora ao mesmo tempo foi concretizado, porque sempre tive facilidade em estabelecer relações de convivência e de trabalho com os docentes. Este meu papel ajudou-me a atualizar algumas das práticas educativas, visto que já lecionava há oito anos.

No ano letivo seguinte, 2003-04, lancei-me num novo desafio: o Ensino Especial. Fui colocada, por destacamento, na Escola Padre António Luís

Moreira, em Vila Nova de Gaia, onde dava apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiências profundas. Foi um grande desafio fazer progredir esses jovens, para os quais os pequenos sucessos exigem uma batalha, como por exemplo: conhecer as estações do ano ou a numeração até dez. Em seguida, realizei a pós-graduação e especialização no ensino especial, mais especificamente no âmbito da deficiência mental e motora. Esta especialização foi realizada na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, em parceria com a Universidade Católica. Simultaneamente, assumi o cargo de coordenadora do ensino especial do Agrupamento de S. Pedro de Pedroso, Vila Nova de Gaia, coordenando atividades que decorriam numa escola de segundo e terceiros ciclos, oito jardins-de-infância e cinco escolas do primeiro ciclo. Tal cargo implicava pertencer ao conselho pedagógico.

A coordenação de atividades de ensino especial ao nível de um agrupamento foi complexa. De início, visitei as escolas do agrupamento para conhecer os contextos e os alunos; depois, convoquei reuniões mensais, na escola sede, para transmitir informações do conselho pedagógico e da equipa de apoios educativos e debater problemas e estratégias de intervenção ao nível dos alunos apoiados pelos docentes do ensino especial. A minha função teve um carácter técnico-pedagógico. Contudo, também apoiava alunos, na escola sede, que apresentavam deficiências mais profundas.

No ano letivo 2006/07, por questões de admissão a concurso, optei por regressar ao meu grupo disciplinar (História). Fiquei colocada como professora do quadro de zona pedagógica do Porto, na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, onde estive até 2009. Nesses três anos, fui sempre diretora de turma. Estabeleci contactos regulares com os encarregados de educação, conselho executivo e restantes docentes. Era uma escola com uma excelente cultura e organização escolar, preocupada com o acompanhamento dos discentes; tal é visível nos incidentes críticos casos 1 e 3 (anexo 1).

Finalmente, no ano letivo 2009/10, por questões de admissão a concurso, fiquei colocada, como professora do quadro, no Agrupamento do Marco de Canaveses, na escola E.B. 2/3 do Marco de Canaveses; depois, fui destacada por aproximação à residência para a Escola Profissional Infante D. Henrique, no Porto, onde tomei contacto com uma realidade totalmente diferente: cursos profissionais e alunos com problemas de âmbito judicial.

Foi, portanto, neste contexto profissional que, no ano letivo 2010-11, decidi inscrever-me num mestrado em Ciências da Educação, tendo como principal objetivo aprofundar os meus conhecimentos sobre os diferentes temas lecionados, para além da partilha e debate de questões mais concretas.

Este relatório reflexivo é composto por quatro partes. Uma primeira parte em que apresento questões-problema que ao longo do meu percurso profissional

se mostraram recorrentes, nomeadamente no que diz respeito ao papel do Diretor de Turma na gestão curricular no âmbito dos cursos profissionais; numa segunda parte realizo uma revisão da literatura disponível sobre as questões e problemas enunciadas, procurando definir conceitos como o de escola, currículo, Diretor de Turma, relação docente / discente e uma perspetiva histórica do ensino profissional em Portugal. Na terceira parte realizo uma análise e reflexão sobre as aprendizagens mais relevantes e apresento estratégias que podem melhorar a ação educativa. Finalmente concluo que a importância do Diretor de Turma / Curso na estrutura da organização escolar tem de ser valorizada, pois ele detém uma função crucial na gestão escolar e curricular.

Índice

Agradecimentos	3
Resumo.....	4
Abstract	5
Sumário Executivo.....	6
Índice	9
Índice de Quadros	10
1.Introdução.....	11
2. Problemática	12
3.Revisão da literatura.....	14
Escola.....	14
Currículo.....	15
Ensino Profissional em Portugal	21
Perspetiva histórica do Ensino Profissional em Portugal.....	21
Ensino Profissional.....	28
Docente/ Discente	31
Relação Docente/ Discente	32
Diretor de Turma.....	35
Diretor de Turma e o desenvolvimento curricular	43
Diretor de Turma e a gestão curricular	44
4. Análise e Reflexão	47
Aprendizagens profissionais mais relevantes.....	47
Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação.....	49
5. Conclusão	51
6. Bibliografia.....	53
Anexos.....	57

Índice de Quadros

Quadro I: Currículo do Curso profissional de técnico de restauração, variantes de cozinha-pastelaria e restaurante-bar.....	19
Quadro II: Escolas profissionais e número de promotores por tipologia das entidades.....	23
Quadro III: Características das escolas secundárias e das escolas profissionais (até 2002)	24
Quadro IV: Alunos inscritos em cursos profissionais (1996-2008)	27

1.Introdução

Este relatório começa pela narração de momentos fundamentais da minha vida profissional, seguindo-se uma revisão da literatura relativamente a um tema que considerámos como central para objeto de estudo. Termina com uma análise e reflexão sobre as vivências profissionais e a problemática suscitada por estas.

As questões que se colocam como ponto central deste relatório focam o tipo de papel/ funções que deve ter o Diretor de Turma/ Curso ao nível da gestão curricular no âmbito dos cursos profissionais.

Deverá ser um papel ativo, passivo, moderador, interventivo?

Deverá ser um coordenador/ gestor ou mediador?

Como deve o Diretor de turma articular com o mundo do trabalho?

As principais fontes que me fizeram aprofundar este tema foram a experiência profissional, nomeadamente de seis anos de contacto com este tipo de ensino, a literatura disponível sobre as várias dimensões do meu objeto de estudo, a bibliografia relacionada com as questões do currículo e do ensino profissional e a formação contínua levada a cabo quer na Universidade Católica, quer em centros de formação.

2. Problemática

Nas linhas seguintes, apresenta-se uma descrição do percurso profissional, explicitando as temáticas decorrentes desse percurso e as problemáticas que o mesmo suscitou.

Leciono há dezoito anos, tendo como formação de base a licenciatura em História na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Neste percurso, em que comecei como contratada e depois entrei no quadro do Ministério da Educação, primeiro como professora do quadro de zona pedagógica e depois como professora do quadro de nomeação definitiva, lecionei muitos níveis de ensino, bem como diferentes disciplinas.

Durante estes anos, assisti à evolução do ensino público em Portugal, que se massificou, promovendo uma educação para todos, numa perspetiva que, de acordo com os documentos oficiais, é inclusiva.

Mas o que é a inclusão? Podemos referir a definição que um especialista dá deste conceito:

A inclusão é: «a inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com o apoio apropriado (de outros profissionais, de pais ...) às suas características e necessidades» (Correia, 2003, p. 13).

Miranda Correia considera que a inserção do aluno é um processo dinâmico, o qual contempla três níveis de desenvolvimento: académico, socio emocional e pessoal.

A escola inclusiva será aquela que congregará alunos, com e sem necessidades educativas especiais, e que celebrará a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar (César, 2003, p.119).

Tal perspetiva é visível no Decreto-lei 74/2004. Este diploma cria os cursos profissionais; no seu preâmbulo pretende-se combater o insucesso e o abandono escolar, bem como superar deficiências detetadas ao nível da matemática e ciências, mas sempre promovendo um aumento da qualidade de aprendizagens de todos os alunos.

Assim, os cursos profissionais e as escolas profissionais são criados com o objetivo de dar uma formação global e vocacionada para o mundo de trabalho a jovens que não pretendem ingressar no ensino superior.

O aparecimento destes cursos insere-se na necessidade de qualificar e formar jovens nas várias profissões necessárias ao desenvolvimento socioeconómico do país. O Decreto-lei 74/2004 esclarece da necessidade da:

“ Diversificação da oferta educativa, (...) procurando adaptá-la quer às motivações, expectativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo desenvolvimento do País.” (Introdução ao Decreto-lei 74/2004)

A minha experiência ao nível dos cursos profissionais iniciou-se no ano letivo 2006/2007 quando fiquei colocada na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves em Vila Nova de Gaia, onde permaneci três anos. Contudo, o meu contacto com o ensino profissional, nesses três anos, foi muito restrito, pois não lecionei nem cursos de educação e formação, nem de ensino profissional. No entanto, nas reuniões de grupo disciplinar fui-me apercebendo de um outro tipo de ensino que a escola oferecia, pois vários professores do meu grupo disciplinar lecionavam esses cursos. Um tipo de ensino mais vocacionado para o mundo do trabalho do que para a frequência do ensino superior, pois o próprio curso permitia a formação em contexto de trabalho. Ou seja, um ensino que valoriza o saber fazer.

No ano letivo 2009/10, fiquei colocada na Escola Profissional Infante D. Henrique, no Porto, onde se lecionam cursos profissionais. Esta escola apresenta um perfil específico de alunos, pois é tutelada conjuntamente pelo Ministério da Educação e Ministério da Justiça, lecionando cursos na área da restauração (Cozinha e Mesa). Neste sentido, entrei em contacto com uma estrutura de ensino diferente, modelar e em que o currículo se encontra organizado de forma distinta do ensino regular. O currículo estrutura-se em três grandes componentes: sociocultural, científico e técnica. Contudo, apesar destas três componentes, cada disciplina funciona autonomamente; os alunos frequentam módulos que, depois de concluídos, permitem a formação em contexto de trabalho.

Nestes três últimos anos letivos, mantive-me na Escola Profissional Infante D. Henrique, onde sempre desempenhei o cargo de Diretora de Turma e, por isso, procurei as informações para resolver as questões problema explicitadas na introdução.

Parece-me essencial que o Diretor de Turma / Coordenador de Curso articule as competências exigidas pelo mercado de trabalho com as desenvolvidas pelas diferentes disciplinas / componentes do curso. Essas competências não se deverão limitar aos perfis profissionais enunciados pela Agência Nacional de Qualificações, mas deverão formar cidadãos plenos, conscientes dos seus direitos e deveres numa sociedade democrática e globalizada.

O Diretor de Turma/ Coordenador de Curso, como um líder intermédio, deve implementar a gestão curricular, articulando os diferentes docentes/ formadores e diferentes saberes e competências, pois é ele que tem um contato mais próximo com os alunos e suas famílias e vai articular com o mercado de trabalho. Apesar de se poder considerar que poderá ser a Direção ou o

Conselho Pedagógico a realizar as tarefas enunciadas para o Diretor de Turma/ Curso. Na minha opinião, tais órgãos são importantes na organização escolar, devendo o Diretor de Turma/ Curso dialogar, refletir e relacionar-se com eles de forma a melhor conseguir concretizar os seus propósitos.

3.Revisão da literatura

Neste relatório, apresentaremos uma revisão da literatura relevante para este tema, de acordo com a seguinte lógica expositiva: primeiro, analisaremos os estudos sobre o conceito de escola, conceito de currículo; a perspetiva histórica do ensino profissional em Portugal; a distinção entre docente e discente e o papel do Diretor de Turma centralizando na gestão curricular, depois passaremos para uma análise e reflexão das práticas docentes, relacionando-as com o quadro teórico.

Deste modo, ficaremos com uma panorâmica da investigação educacional sobre o tema que se pretende estudar, que é o papel do Diretor de Turma/ Curso na gestão curricular dos cursos profissionais.

Escola

A escola tem como principal função educar, ou seja, estabelecer um conjunto de atividades através das quais os educadores intervêm no desenvolvimento de outros para os orientar segundo direções consideradas boas (Coutinho, 1994).

O termo educação, etimologicamente, deriva principalmente do latim *educo*, *as*, *atum*, *are* que significa “nutrir”, “alimentar”, relacionando-se com o sentido “fazer crescer”, “desenvolver”, “tornar grande”, contribuindo para a ideia de progressão. O termo também deriva de *educaceo*, *ere*, que significa “tirar de”, “levar para fora”, o que sai de um estado para outro, sugerindo mudanças.

A definição de escola é complexa, irá depender da lente que é analisada. É uma organização com um fim estabelecido, mas que pode ter uma vertente mais cultural, democrática ou mesmo de empresa.

Em particular Costa (2003) postula que a perspetiva pós-burocrática da análise organizacional recusa a ideia de que as organizações constituem unidades homogêneas e estáveis, devidamente estruturadas e hierarquizadas, sujeitas a processos de planificação pormenorizados e sequenciais e com objetivos e tecnologias bem definidas. Pelo contrário, são antes “espaços” flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do ambiente que as rodeiam, marcadas por elevados níveis de incerteza, de desarticulação interna e que estão sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes.

Contudo, Licínio Lima (2006) apresenta-nos uma abordagem que, convocando várias imagens, é capaz de mostrar duas faces da escola - uma que é aquela que é percebida por todos, e outra mais escondida, que existe à "margem da lei e das normas" e que pode até ser antinómica da primeira. O plano dos discursos revela a escola como uma organização burocrática, mecanicista, articulada e objetiva, onde a ordem e a certeza imperam. O plano da ação mostra-nos a escola como organização ambígua, subjetiva, marcada pela falta de articulação e pela disjunção. A ação dos atores, ora se apoia na ordem das conexões, ora promove a ordem das desconexões, constituindo a escola *locus* de reprodução normativa ou *locus* de produção de regras próprias, ou mesmo ambos.

Lima (2006) entende que as visões mais tradicionais não foram capazes de "mostrar" as organizações escolares concretas e a ação dos atores, pois adotaram uma visão global e panorâmica, traduzindo apenas as regras formais que regulavam globalmente o sistema escolar e as escolas. A compreensão crítica da escola, teoricamente suportada por modelos organizacionais analíticos e interpretativos, visa estudar a organização escolar em ação, e não apenas as estruturas formais e oficiais, razão pela qual os modelos organizacionais de vocação normativa e pragmática assumem, agora, um papel menos central. A sua visão dual vai debater entre *autonomia decretada/autonomia construída*; entre inovação instituída/inovação instituinte; entre organização fractalizada /sistemas debilmente articulados; entre o plano dos discursos/plano das ações e entre o plano das intenções/plano da ação.

Currículo

Relativamente às questões do currículo, a sua noção em educação é definido como:

“um conceito de currículo – conteúdos da aprendizagem escolar em função de certas finalidades e modos organizativos de a promover, incluindo os materiais e atividades (contidos no manual, na altura único);

uma organização de escola – os tempos letivos e sua colaboração/encontro dos docentes dimensionada em função das notas, uma perspectiva de avaliação;

uma forma de liderança – informação das normas da instituição e das rotinas a cumprir, orientadas para o cumprimento de decisões extrínsecas, quer à instituição, quer ao docente;

o papel esperado dos professores – dar aulas, dar notas;

a forma de colaboração entre os professores – reuniões de avaliação e apoio informal aos recém-chegados;

uma avaliação de resultados – expressa apenas nas notas a dar aos alunos; indefinição de critérios, adoção da prática corrente anteriormente; nenhuma avaliação do trabalho do professor e sua adequação ou eficácia; nenhuma avaliação dos resultados da escola como promotora de aprendizagens curriculares.” (Roldão, 1999,p.14)

Importa salientar que a visão de Roldão (1998) articula a noção de currículo com o desenvolvimento curricular. Esta autora define desenvolvimento curricular como

“ o conjunto de processos acionados para elaborar/ construir uma proposta curricular ou currículo e, por outro lado, as atividades desencadeadas para o concretizar e atualizar nas situações de ensino e aprendizagem”. (Roldão, 1998,p.3)

Assim, há uma inter-relação constante entre ambos os conceitos.

Para Zabalza (1992, p.112) o ponto principal é que se pode organizar o currículo de diferentes formas: a partir de métodos centrados nas disciplinas; a partir de métodos globalizados e numa organização matriciada por características dos dois métodos, ao qual designa por enfoque globalizador.

Nos métodos centrados nas disciplinas, podemos encontrar diferentes tipos ou formas de relação entre elas; há métodos que podem ir para além da multidisciplinaridade, passando pela interdisciplinaridade até à transdisciplinaridade.

Nos métodos globalizados, as disciplinas nunca são a finalidade do ensino; elas têm a função de proporcionar os meios ou instrumentos para a realização dos objetivos educacionais. A organização realiza-se a partir da perspetiva de como os alunos aprendem.

“Na prática de sala de aula, o enfoque globalizador representa que, seja qual for a disciplina que se trabalhe, seja qual for o conteúdo que se queira ensinar, sempre devem apresentar-se em uma situação mais ou menos próxima da realidade do estudante e em toda a sua complexidade, mostrando que, entre todos os problemas que a realidade coloca serão destacados, aqueles (ou aquele) que convêm ser tratados por razões didáticas”. (Zabalza, 2002, p.38).

Para Zabalza (1992, p. 33) o que está aqui em discussão são as várias características no que diz respeito ao posicionamento curricular:

- a) centrado na escola, que se baseia no currículo centralizado (programa) adaptado por cada escola;
- b) relacionado com o ambiente, podendo ser utilizado como recurso cultural e formativo de diferentes organizações que acercam;

c) consensual em que toda a comunidade educativa possa participar na sua elaboração, pois o currículo é específico dessa escola;

d) com incidência direta ou indireta em todo o leque de experiências dos alunos, o currículo deve proporcionar um conjunto de oportunidades de formação, não só na vertente cognitiva, como afetiva e social;

e) clarificador para professores, alunos e pais que apresente o que vai ser o curso lecionado, e estabeleça compromissos entre os diferentes atores educativos.

Para Coll (citado por Zabalza, 1992, p. 12) as situações significativas de aprendizagem necessitam de condições: os alunos deveram compreender o que estão a aprender e a sua utilidade. Os alunos devem sentir-se implicados nas situações de aprendizagem e considera-las atrativas, com vista ao sucesso educativo.

Já Bean (citado por Zabalza, 1992, p. 13) considera que um currículo coerente abrirá possibilidade para a integração de experiências educacionais que ajudarão a identificar e a construir novos significados para as situações de aprendizagem.

Em particular Bernstein (citado por Zabalza, 1992, p. 15) refere os currículos de integração como um tipo de currículo em que os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central, que os agrega num todo mais amplo. A construção deste tipo de currículos depende de fatores intrínsecos, isto é, depende de motivações e interesses do sujeito e de fatores exógenos que consideram: a forma como a escola se organiza; o modelo de organização curricular escolhido; os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos, bem como as condições sócio culturais e o ambiente familiar dos jovens. Estas dependências estão associadas às condições políticas, no que diz respeito às decisões sobre a organização do currículo.

Carlinda Leite propõe um novo paradigma de currículo, o currículo integrado, que:

“implica atender às expectativas, interesses, saberes dos/as alunos/as, enquanto ponto de partida para novas aprendizagens e saberes e passa necessariamente (...) por um novo entendimento do mandato atribuído à escola e dos papéis dos intervenientes no processo educativo.” (Leite, 2001, p.19)

Os autores referidos apresentam diferentes enfoques sobre as questões do currículo. Considero que no sistema educativo português, o currículo é definido ao nível nacional, portanto, há pouca flexibilidade. Roldão (1998) salienta que a margem de flexibilidade poderá estar no currículo experienciado ou vivido pelos alunos que se relaciona com o conceito de desenvolvimento curricular.

A mesma autora apresenta os diferentes atores que intervêm na gestão curricular:

“ -os órgãos de gestão da escola que assumem a execução do respetivo projeto educativo que necessariamente integra as dimensões curriculares (nível macro);

-os órgãos intermédios no sistema de gestão, nomeadamente delegados (ou chefes de departamento, no novo modelo de gestão) que estruturam em cada grupo disciplinar a gestão curricular da respetiva área e os diretores de turma que asseguram a articulação entre docentes de uma turma, os alunos e os encarregados de educação, incorporando também necessariamente dimensões de gestão do currículo (nível meso);

-os professores de cada turma e de cada área disciplinar a quem cabe a gestão direta do currículo no terreno, em articulação com as instâncias anteriormente referidas (nível micro).” (Roldão, 1998, p.3)

Eu concordo com as visões de Bernstein, Carlinda Leite e Céu Roldão, porque na minha experiência profissional o envolvimento dos atores educativos e a sua própria motivação depende muito dos interesses, saberes e expectativas que os alunos depositam na escola.

No caso do ensino profissional, o currículo é integrado, pois apresenta uma ideia central, a formação de um profissional numa determinada área. Esse profissional, desde cedo, tem ligação ao mundo do trabalho, contudo os saberes e competências das restantes componentes relacionam-se com a ideia central.

Para se compreender a estrutura formal desse currículo integrador, parece-me necessário apresentar o plano de estudos de um curso profissional lecionado por mim. Este curso tem como objetivo a preparação de um profissional com um determinado perfil.

QUADRO I: Currículo do Curso profissional de técnico de restauração, variantes de cozinha-pastelaria e restaurante-bar

Plano de estudos

Componentes de formação (ciclo de formação)	Total de horas (a)
Componente de formação sociocultural	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
Área de Integração	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100
Educação física	140
Subtotal	1000
Componente de formação científica	
Economia	200
Matemática	200
Psicologia	100
Subtotal	500
Componente de formação técnica	
Tecnologia Alimentar (c)	140
Gestão e Controle (c)	140
Comunicar em Francês/ Inglês (d)	90
Serviços de Cozinha-Pastelaria	810
Serviços de Restaurante Bar	810
Formação em Contexto de Trabalho	420
Subtotal	1600
Total de horas/ curso	3100

(a) Carga horária global, não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará, obrigatoriamente, uma segunda língua no ensino secundário.

(c) Estas disciplinas contemplam módulos específicos para cada uma das variantes acima indicadas.

(d) A disciplina a oferecer depende da opção da escola, no âmbito da autonomia.

(e) Esta disciplina é específica de cada uma das variantes do curso, assumindo a designação de Serviços de Cozinha-Pastelaria e de Serviços de Restaurante-Bar, respetivamente.

(f) As variantes a oferecer, bem como o número de variantes a funcionar no mesmo ciclo de formação, dependem das opções da escola, no âmbito do seu projeto educativo, e, consoante a natureza jurídica do estabelecimento de educação e ensino, ainda da sua conformidade com o previsto na respetiva autorização de funcionamento, ou com o aprovado em sede e definição da rede nacional de oferta formativa, nos termos do nº 7 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.

De acordo com a Agência Nacional de Qualificações e o Ensino Profissional, IP, os alunos que obtenham certificação profissional de técnico de restauração de cozinha/pastelaria tornam-se profissionais que devem dominar as normas de higiene e segurança alimentar, planificar e dirigir os trabalhos de cozinha e /ou pastelaria, colaborar na estruturação de ementas, bem como na preparação e confeção de refeições num enquadramento de especialidade, nomeadamente gastronomia portuguesa e internacional. (Catalogo Nacional de Qualificações, 2008, p. 2)

Como o quadro mostra, o plano de estudo dos cursos profissionais contém três componentes: sociocultural, científica e tecnológica. Na área sociocultural, aparece uma disciplina: “Área de Integração”, uma área pluridisciplinar e transdisciplinar que apresenta os problemas do mundo atual, bem como as condições e as oportunidades de construção de identidades ou de projetos pessoais. Os saberes relacionam-se com as seguintes disciplinas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Na minha opinião, a ideia de transdisciplinaridade envolve, não só os conteúdos disciplinares, mas também algo que vai entre, através e além das disciplinas. Se os professores fazem um mesmo planeamento, onde todos participam de todos os processos, indo além das suas disciplinas de formação, envolvendo toda a comunidade escolar, as famílias, então trata-se de um trabalho transdisciplinar. Ou seja, um trabalho transdisciplinar obrigatoriamente deve conter elementos que vão além das disciplinas e do espaço disciplinar das salas de aula.

Nesta perspetiva, o docente da disciplina de área de integração, como é o meu caso, deve e pode tratar de assuntos que vão para além dos conteúdos programáticos da disciplina, quando promove uma educação para a cidadania plena num mundo global. Pode, assim, ajudar a fomentar o planeamento e concretização de atividades que envolvam todo o conselho de turma. Um exemplo é o “ Programa Parlamento Jovens”, que visa promover a educação para a cidadania e o interesse dos jovens pelo debate de temas de atualidade. Este programa nasce da criatividade e autonomia dos docentes na construção curricular, porque todo o conselho de turma participa, ajudando a elaborar em sala de aula as medidas propostas no projeto de recomendação de cada turma. Na escola onde leciono optou-se, pois o programa o permite, que cada turma elaborasse três medidas sobre o tema (no caso do ano letivo 2011-12: “ Redes Sociais: Participação e Cidadania”) e depois houve um debate entre todos os alunos e votação secreta na medida que consideravam mais credível e positiva para levar à Sessão Distrital. (Anexo 2)

A escola onde estou a lecionar tem participado nestes últimos anos nesse programa da Assembleia da República. Este programa é muito positivo, não só na reflexão de temas que preocupam os jovens de hoje em dia, mas também permite o debate de ideias entre alunos de diferentes realidades escolares.

Outra inovação é o modelo de organização de programas: modular, que se traduz na avaliação sumativa.

A aposta na estrutura modular representa um dos elementos da matriz do projeto formativo destes cursos.

“ Trata-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objetivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados “por conta” mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino/aprendizagem de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação inter-aluno; perante as tarefas a realizar o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o

principal papel na consecução da aprendizagem. Não sendo propriamente uma panaceia.” (Orvalho, 2009, p. 4)

Ensino Profissional em Portugal

Neste capítulo, começaremos por referir brevemente a história do ensino profissional em Portugal, depois analisaremos os seus objetivos e sua organização com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Perspetiva histórica do Ensino Profissional em Portugal

Os anos oitenta do século XX foram anos de debate sobre a necessidade de qualificar profissionalmente os jovens, após o atraso estrutural do ensino português, devido ao obscurantismo do regime salazarista e à eliminação das formações técnicas e profissionais do sistema escolar, após o 25 de Abril de 1974. A decisão tomada em 1974 de eliminação das formações técnico profissionais baseia-se na visão de esse tipo de ensino ser demasiado “ estigmatizante e perdera a procura e capacidade de regeneração” (Azevedo, 2009, p. 14).

Com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, em 1986, e consequente financiamento para a qualificação dos portugueses, adensou o debate acerca da prioridade de aplicação desses fundos.

Azevedo (2009, p. 15) apresenta estudos relativos aos anos de 1989, 1990 e 1991 sobre os jovens que terminavam o 9ºano; 85% afirmava querer continuar os estudos enquanto 5% queria abandoná-los para entrar no mundo do trabalho. De entre os primeiros, 30% queriam seguir a via técnica ou profissionalizante. “Estes dados constituíram também uma forte motivação para a formulação de uma nova política de ensino profissional de qualidade.” (Azevedo, 2009, p. 15). Ganha, assim, importância a opinião de que a diversificação do ensino pós-básico aplicaria os ideais do 25 de Abril, de igualdade de oportunidades e democracia, tal como na maioria dos países europeus.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-88) que elaborou a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 defende que uma educação profissional e técnica deve contribuir “ para a formação pessoal, social e profissional do indivíduo (...) como valor intrinsecamente educativo.”

As escolas profissionais nascem da necessidade de dar resposta aos jovens repetidamente reprovados no ensino básico e secundário, perto de 50%, que eram conduzidos ao abandono escolar precoce, sem qualificações profissionais e sem adequada inserção profissional. Contudo, era necessário construir um modelo. Azevedo (2009) refere-se ao modelo de proximidade em que havia um

prévio conhecimento dos alunos, dos professores, das famílias e dos diretores. As escolas profissionais tinham autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

O contexto em que as escolas profissionais foram concebidas foi da necessidade de responder a desejos concretos dos jovens de então, pois era imperioso travar os elevados índices de insucesso e abandono escolar. Bem como das famílias que estavam preocupadas com a orientação profissional dos seus filhos e finalmente a falta de qualidade e competência técnica das escolas de então para dar resposta a estas questões. Era “possível gerar dinâmicas de cooperação e solidariedade interinstitucional e interprofissional” (Azevedo, 2009, p. 17). O Estado não foi o único a inovar socialmente; muitas instituições no país foram socialmente ativas e ousadas para construir respostas a essas necessidades.

Em Portugal, as escolas profissionais foram criadas em 1989, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e na publicação do Decreto-lei 24/89 de 21 de janeiro, bem como pela mobilização de atores sociais públicos e privados. O Decreto-lei definiu um modelo de organização escolar e promoveu a criação de um organismo dentro do Ministério da Educação, sediado no Porto, e dirigido pelo professor Joaquim Azevedo – o Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional (GETAP), que deveria promover a fundação das escolas profissionais que seriam o resultado de um contrato-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais. Esta fundação implicou uma série de inovações:

- _ Uma nova via da parceria entre o Estado e sociedade civil;
- _ Um modelo de gestão autónoma e privada dessas escolas sem prejuízo da natureza pública da sua atividade;
- _ Escolas empreendedoras e cooperantes;
- _ Uma oportunidade educativa para uma população juvenil motivada para a realização de um percurso de formação mais curto, prático e articulado com os contextos de vida promovendo uma “participação cidadã e a sua integração social e profissional.” (Azevedo, 2009, p. 18)

A adesão da sociedade portuguesa foi forte, entusiasta e persistente, o que explica o aumento significativo da criação e desenvolvimento das escolas profissionais entre 1989 e 1993, tal como mostra o quadro seguinte:

Quadro II: Escolas profissionais e número de promotores por tipologia das entidades

	1989	1990	1991	1992	1993	Total
<i>Câmaras Municipais</i>	14	18	19	15	11	77
<i>Administração Pública</i>	6	10	8	6	4	34
<i>Empresas Privadas</i>	23	21	6	9	6	65
<i>Associações</i>	33	19	17	8	2	79
<i>Associações Empresariais</i>	11	8	10	12	1	42
<i>Sindicatos/Associações Sindicais</i>	4	8	0	3	2	17
<i>Outros</i>	4	2	1	5	0	12
Total	95	86	61	58	26	326

Fonte: Departamento de Ensino Secundário (citado em Azevedo, 2009, p. 18)

As instituições locais promoveram a criação dessas escolas, congregando parceiros e plataformas de diálogo e de concertação. Foi devido a este fomento das instituições locais, com o apoio do GETAP, que permitiu o elevado aumento do número de escolas profissionais em tão poucos anos. Se tal não acontecesse, haveria o risco de serem aniquiladas pela administração central, como sucedeu a muitas outras iniciativas de inovação educacional realizada em Portugal.

Com o nascimento das escolas profissionais, criou-se um novo modelo de nível secundário de ensino e formação que detinha as seguintes características:

- No final do ensino básico, a oferta educativa incluía três tipos de instituições: escolas secundárias; escolas profissionais e centros de formação profissional.
- Todos os cursos têm três anos de formação e três componentes num currículo comum (formação geral ou sociocultural; formação específica ou científica e formação técnica ou tecnológica).
- Todos os cursos concedem diplomas equivalentes em termos educativos e de prosseguimento de estudos para o ensino superior.

Azevedo (2009, p. 20) refere que, entre 1985 e 1995, houve um crescimento do número de alunos a frequentar as diversas áreas de educação e formação. Em termos de frequência, a procura manteve-se maioritária para os cursos gerais apesar de, tal como em 1998, ter havido um aumento do número de jovens a

frequentarem cursos profissionais, agora a serem também lecionados nas escolas secundárias.

Contudo, o mesmo autor refere que as escolas profissionais, criadas no início da década de noventa, tinham modelos, regimes de administração e gestão bem distintos das escolas secundárias de então, como está presente no quadro que se segue:

Quadro III: Características das escolas secundárias e das escolas profissionais (até 2002)

Tipo de escolas		
	Escolas Secundárias	Escolas Profissionais
Parâmetros		
Promotores das Escolas	Estado	Instituições da sociedade civil e privados
Modelo de administração e gestão	Direta do Estado	Autónoma
Administração do Currículo	Centralizada	Descentralizada
Tipologias curriculares	Uniformes	Diversificadas (mais tarde tendencialmente uniformes)
Componente curricular dominante	Geral e académica	50% Geral e científica 50% Técnica e tecnológica
Sistema de Progressão anual	Por disciplinas	Por unidades/ módulos
Contratação de docentes	Administração central	Escola a escola
Certificação	Cursos Gerais: Diploma do ensino secundário Cursos Tecnológicos: Diploma do Ensino secundário e Diploma de Técnico de... (com exames nacionais)	Diploma de Técnico de... (sem exames nacionais), com equivalência ao diploma de Ensino secundário.
Dimensão		
Número médio de alunos matriculados por escola, pela 1ª vez, no 10º ano.	265	65
Número médio de alunos matriculados no ensino secundário, por escola.	565	134
Financiamento	Estatal e direto	Estatal + Fundo Social Europeu (mediante candidatura anual)

Fonte: Azevedo J. O Ensino Profissional: analisar o passado e olhar o futuro. (2009) *Propuesta Educativa*: 14-49.

“As escolas profissionais inauguram um modelo novo de instituição educativa, em que a regulação do Ministério da Educação se combina com a iniciativa autónoma [...] de centenas de instituições da sociedade portuguesa, interligadas nas redes de cooperação local, que se formam livremente em todo o país”. (Azevedo, 2009, p. 22)

As escolas profissionais iniciam um novo tipo de ensino secundário, o qual aposta na criação de cursos profissionalizantes, e realizam formações que desenvolvam a vertente social e pessoal. Têm por objetivo proporcionar o desenvolvimento humano global, o espírito crítico construtivo e personalizado da sociedade e do mercado de trabalho. As escolas profissionais pretendem atingir uma unidade educativa capaz de integrar a teoria e a prática.

O sistema modular, adotado nas escolas profissionais, visa adequar os ritmos de ensino e de aprendizagem às características e capacidades dos diferentes alunos, permitindo percursos individuais diferenciados, para que, no final, todos os alunos tenham o desenvolvimento e qualificações semelhantes.

O GETAP dedicou-se a divulgar, através de várias formações, em todo o país a professores e a líderes escolares todas estas inovações, para além de ter elaborado materiais de apoio e dinamizando boas práticas.

Orvalho (citado em Azevedo, 2009, p 23, 24), refere que os cursos profissionais contêm apostas educativas que pretendem:

“responsabilizar mais os alunos pelo desenvolvimento dos seus itinerários de aprendizagem e favorecer a aquisição de mais confiança e autonomia pessoal; inovar pedagogicamente, pois amplia-se o campo de construção criativa de soluções flexíveis e adequadas a cada escola e curso, e a cada caso individual, mobilizando todos os recursos disponíveis na escola e na comunidade envolvente; potenciar o sucesso educativo, pois a avaliação e a progressão escolar sustentam-se em saberes e competências efetivamente adquiridos, incrementam a recuperação de quaisquer atrasos e evitam o arrastamento do insucesso; desenvolver nas escolas competências e ambientes pedagógicas fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos”. (Azevedo, 2009, p 23, 24)

As dificuldades de implementação deste modelo passaram pela flexibilização e diversificação dos percursos dos estudantes, o acompanhamento pedagógico personalizado e diferenciado, bem como pelo primado da dimensão formativa da avaliação.

A maior facilidade veio do mundo do trabalho, na articulação com instituições e organismos, com vista à realização de estágios em contexto de trabalho e na realização das provas de aptidão profissional, que implicam um júri externo à escola, mas ligado à área profissional dos cursos lecionados.

As escolas profissionais nascem e crescem nas “ fronteiras do sistema”, numa zona de risco onde é possível inovar, sem interferência da tutela, mas com o apoio incondicional do GETAP, sediado no Porto e extinto em 1997.

O ensino profissional português enquadrou-se num novo paradigma com uma nova relação entre o Estado e as escolas e os atores sociais que se baseia na confiança e cooperação entre todos, sustentada na liberdade, autonomia e responsabilidade de todos e promovendo uma pedagogia de promoção efetiva de sucesso, aproximando-se de cada contexto e de cada aluno.

O crescimento do número de escolas profissionais teve três fases: uma entre 1989 e 1993, em que este tipo de ensino secundário foi lançado com determinação, entusiasmo e compromisso social; outra entre 1994 e 2005, em que ocorreu uma travagem, devido à falta de apoio técnico e de financiamento estatal das escolas. Entre 1995 e 2002, o ensino profissional foi posto de parte, pois era um facilitador de reprodução das desigualdades sociais; por outro lado, foram criados os cursos tecnológicos nas escolas secundárias, mas que revelaram elevados índices de fracasso escolar, para além de questões relacionadas com a diminuição do número de alunos na escola secundária e o elevado número de professores com horários zero. Contudo, entre 2002 e 2004, o ministro David Justino tentou homogeneizar e estandardizar todas as modalidades de formação e ensino, com uma matriz liceal, numa nova tentativa de crescimento do ensino profissional nas escolas secundárias. A terceira fase começou em 2005:

“ o ensino profissional passa a constituir novamente uma prioridade política e vai expandir-se, mas já não nas escolas profissionais, onde nasceu, mas sobretudo dentro das escolas secundárias, onde tinha sido até então quase ignorado.” (Azevedo, 2009, p 27).

A essa nova política, o governo socialista liderado pelo Engenheiro José Sócrates chamou “Iniciativa Novas Oportunidades”. Esta iniciativa permitiu um rápido crescimento do número de alunos inscritos em cursos profissionais.

Tanto o Ministério da Educação como a Inspeção Geral de Educação realizaram vários estudos, entre 1998 e 2004, que concluíram que o ano mais crítico em termos de insucesso e abandono escolar era o 10.º ano. No entanto, comparando com os dados das escolas profissionais, a sua prestação era melhor, pois as taxas de transição e conclusão de cursos eram mais elevadas e apresentavam reduzidas taxas de abandono. Tendo essa ideia em mente, no início do século XXI, o Ministério da Educação anulou a quase totalidade dos cursos tecnológicos e apostou nos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas, até porque vários estudos realizados pela tutela demonstravam que os jovens diplomados pelas escolas profissionais eram os que apresentavam um menor volume de situações de desemprego.

O ensino profissional teve um impulso significativo com a “Iniciativa Novas Oportunidades”, lançada a partir de 2005. A justificação do governo socialista liderado pelo engenheiro José Sócrates para a criação de tal iniciativa passou pela necessidade de aumentar a escolarização da população, diversificando as oportunidades de formação das escolas secundárias, para além de qualificar profissionalmente os jovens e prepará-los para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Neste sentido, era desígnio desse governo que metade das vagas do ensino secundário fosse, no ano 2010, em cursos profissionais.

No entanto, esta via não foi acompanhada por um plano de acolhimento e desenvolvimento das escolas secundárias, mas sim uma medida política comunicada administrativamente pela tutela. Apesar de a inclusão dos cursos profissionais nas escolas secundárias ser uma mais-valia pois as liberta de um perfil liceal, aproximando-as de todos os alunos e dos meios sociais envolventes, pondo para trás o desastre dos cursos tecnológicos. Contudo, a maioria das escolas secundárias ainda não tinham uma cultura de ensino profissional, nomeadamente a ligação à sociedade, ao mundo do trabalho e hipervalorizava o referencial universitário.

No quadro seguinte, podemos verificar a tendência de criação de cursos profissionais nas escolas secundária da rede pública.

Quadro IV: Alunos inscritos em cursos profissionais (1996-2008)

Ano	Escolas Secundárias	Escolas Profissionais	Total
1996/97		26686	26686
1997/98		28380	28380
1998/99		27995	27995
1999/00		29100	29100
2000/01		30668	30668
2001/02		33799	33799
2002/03		33587	33587
2003/04		34399	34399
2004/05	3676	33089	36765
2005/06	3990	32952	36942
2006/07	14981	32728	47709
2007/08	31409	31587	62996
2008/09	54899	36089	90988

Fonte: Gabinete Estatístico e Planeamento da Educação, Ministério da Educação (2008) in Azevedo (2009, p 40)

O aumento do número de alunos inscritos nos cursos profissionais das escolas secundárias trouxe um elevado risco de desvirtuar e descapitalizar o sucesso educativo alcançado pelo ensino profissional, nas escolas profissionais. Se há escolas secundárias que se prepararam para a implementação destes cursos, o que é visível, há outras em que os cursos profissionais são uma nova solução educativa para os jovens que reprovam e não estão preparados para seguir

estudos superiores, ou seja, uma segregação dos alunos com insucesso escolar. Assim, agora que o ensino profissional atinge o seu maior desenvolvimento, corre riscos de desaparecer o seu potencial positivo como seja a atenção dada a cada aluno e à oportunidade educativa, alternativa e de sucesso. Em suma, houve uma transferência de modelos sem cuidar de transferir os processos.

Há enorme esperança, uma tarefa urgente e imensa, que é a introdução de medidas corretivas, as quais permitam suplantar estes dilemas para vir oferecer reais oportunidades de desenvolvimento humano a todos os jovens (inserção socioprofissional e prosseguimento de estudos).

O balanço destes anos de ensino profissional é positivo, pois atingiu sucesso político. Agora, está próximo de ser um referente de organização pedagógica do ensino secundário.

Ensino Profissional

Abrir uma escola profissional implica uma rede local de contatos, de solidariedade, de investimentos e de projetos de um território. Poderá agregar autarquias, fundações, empresas, associações sindicais e culturais que após analisarem a situação educativa e social do seu território elencaram prioridades de formação, projetos e currículos escolares.

A existência dos cursos profissionais adequa-se às atividades económicas do meio envolvente; assim, deve ser uma iniciativa autónoma da sociedade civil para responder de forma crítica, eficaz e próxima às prioridades locais e sub-regionais de desenvolvimento. O ensino profissional pretende “coresponsabilizar as organizações da sociedade civil na constituição de um subsistema de ensino e formação tecnológica e profissional” (Azevedo, 1994, p. 92). Este tipo de ensino visa territorializar a formação, fortalecendo as articulações horizontais entre atores e parceiros locais. Os cursos profissionais aproveitam eficientemente os poucos recursos, orientando-os para os fins que os atores locais consideram mais adequado. O apoio técnico às organizações locais consegue gerir melhor os recursos que administração local. Finalmente, o ensino profissional gere a entrada de diplomados na vida ativa, avaliando e corrigindo trajetórias e perspetivas.

Marques (1994), Alves (1996) e Vieira (2007) (citados em Azevedo, 2009, p 30-31) consideram que o sucesso do ensino profissional baseia-se em cinco pilares fundamentais:

- A dimensão de cada escola e a relação pedagógica que ela potencia.
- O modelo pedagógico.

- A ligação à comunidade local.
- O regime de administração e gestão.
- O regime de certificação.

Da conjugação destes cinco pilares poderemos formar cidadãos profissionalmente competentes para o exercício de uma determinada atividade profissional.

A criação e o desenvolvimento do ensino profissional trouxeram um debate sobre as diferentes perspetivas e sobre o seu contributo para a inovação, a democratização da educação e o reforço da igualdade de oportunidades. Nesse debate, a investigadora Fátima Antunes (citada por Azevedo, 2009, p. 34) apresentou duas perspetivas: a “igualitária” e a “meritocrática”.

Antunes (citada por Azevedo, 2009, p. 34) considera que a visão “igualitária” defende que o ensino secundário deve ter um currículo comum, visando a aquisição de competências para a vida social, não produzindo desigualdades sociais. Em suma, a igualdade em educação é uma condição de igualdade de oportunidades.

Azevedo (2009, p. 35) pondera a visão “meritocrática”, considerando que consistiu em formular uma política educacional onde se recusa o modelo do ensino geral e liceal, mas defende-se um ensino que desenvolva cada aluno e o prepare para usufruir de diferentes oportunidades; proporciona uma melhor articulação entre a formação sociocultural e científica, bem como formação tecnológica e técnica; centra a aprendizagem nos alunos e não num modelo de ensino livresco e académico; combina a iniciativa de atores locais com a regulação estatal e combate a política educacional *do faz de conta*, mas atua de acordo com as necessidades concretas dos jovens e das comunidades.

Orvalho (2009, p. 9) apresenta um estudo realizado em duas escolas secundárias públicas, uma do norte e outra do centro do país. O estudo pretende analisar a conceção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de planos de melhoria na utilização da estrutura modular compatível com os princípios psicopedagógicos definidos para o ensino profissional e a avaliação do seu impacto. Nesse estudo conclui que há:

“desproporção da oferta educativa e formativa verificada nas escolas secundárias públicas entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionalmente qualificantes, nos três primeiros anos é indicadora da prevalência de um modelo organizativo e pedagógico, que apresenta como objetivo hegemónico a preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos de nível superior, em detrimento de um modelo compatível com o modelo curricular de estrutura modular definida para os cursos profissionais “ (Orvalho, 2009, p. 17)

Orvalho (2009, p. 9) no mesmo estudo examina as dificuldades dos professores e dos gestores escolares na implementação da estrutura modular, salientando-se:

- um corpo docente resistente à mudança, falta de dinâmica de grupo e trabalho de equipa;
- inexistência de planificações articuladas entre todos os professores do curso;
- desconhecimento do enquadramento legal que regula os cursos profissionais, inexistência de mentalidade curricular que facilita a aquisição de competências;
- diretores de curso que não são da área afim; desconhecimento do perfil de desempenho à saída do curso;
- distribuição das horas pelos anos letivos sem preocupação com as disciplinas sujeitas a exame nacional;
- inexistência de regulamentos para a prova de aptidão profissional;
- avaliação essencialmente sumativa, não havendo preocupação com a progressão diferenciada dos alunos;
- pouca diversidade técnica e de instrumentos de avaliação;
- organização da escola não compatível com a flexibilidade da estrutura modular, o que não facilita a reunião de coordenação e a não aplicação de uma pedagogia diferenciada.

No final do estudo, que implicou reuniões reflexivas por parte dos docentes das escolas com a investigadora, conseguiram-se algumas mudanças. Ao nível da linguagem e do discurso dos atores, que conseguiram implementar uma pedagogia diferenciada e a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa, que conduziu a uma melhoria das avaliações dos alunos no final dos períodos letivos, reduzindo o número de módulos em atraso.

Docente/ Discente

Neste capítulo, começaremos por definir docente e discente, depois estabeleceremos a relação entre ambos os conceitos.

Para Jesus Maria Sousa, a noção de docente tem vindo a mudar; começou por ser aquele que é o verdadeiro *expert* na matéria, contudo, hoje em dia é difícil dominar totalmente o conteúdo, devido aos avanços científicos que mudam a todo o instante, é difícil ser seguro cientificamente. O docente tem dificuldade em competir com todas as outras fontes alternativas de informação como a internet ou a televisão.

O professor dos nossos dias terá que dominar e conhecer metodologias e técnicas de ensino tão aliciantes e motivadoras que não ponham o centro da informação na sala de aula. Deve saber definir objetivos, utilizar recursos, materiais apropriados, conhecer os pressupostos das relações de comunicação que diferencia tipos de avaliação, e analisa os resultados em função da sua competência. Ou seja, tem que ser seguro didaticamente.

O professor tem que conhecer as teorias psicológicas de desenvolvimento e aprendizagem para melhor adaptar os elementos didáticos ao grupo de alunos que lhe é confiado, tendo em conta que cada aluno é diferente em sonhos e ambições. O professor deve ser seguro ao nível do conhecimento psicológico do aluno.

À escola de massas chegam todas as franjas socioeconómicas e geográficas, votadas até aí ao abandono. O professor passa a ser o salvador único do sistema ou o legitimador único da exclusão e discriminação social.

Jesus Maria Sousa refere que a dignificação da profissão docente irá depender da capacidade do docente de fazer investigação em educação; o docente deve ser uma pessoa psicologicamente forte e amadurecida que sabe o que quer, com linha de orientação, com elevada autoestima e sentido de identidade.

Nóvoa (citado por Sousa, 2001, p. 12) considera que ser professor hoje em dia é pertencer a uma profissão de alto risco, justifica que:

“ os professores são obrigados a confrontar-se quotidianamente com problemas de grande complexidade técnica e científica, no quadro de uma crise global das instituições escolares e de uma enorme dificuldade de afirmação de uma imagem social valorizada.” Nóvoa (citado por Sousa, 2001, p. 15)

Contudo, o mesmo autor reconhece ser uma profissão que ocupa um dos mais apaixonantes espaços de intervenção social sendo, por isso, uma profissão de futuro.

Educar requer o outro como o agente, que interage com a sociedade e relaciona-se com a qualidade da relação, ou seja, no saber ser, para além do saber fazer.

A educação pode ser o momento em que o professor se vê em face do aluno, do desejo deste e vice-versa. É um processo psicológico em que o aluno só investe se gostar de alguma coisa.

Em geral, o professor transmite conhecimentos e estabelece uma relação afetiva com o aluno. O professor é um modelo para o aluno. O professor preocupa-se que os direitos e deveres sejam compreendidos e seguidos, para que a convivência em sala de aula seja possível.

O discente quer aprender e está disponível para receber todas as informações, valores, ideais e competências que o docente lhe fornece.

Relação Docente/ Discente

Silva considera que :

“ na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se liga a um elemento particular, no caso, a pessoa do professor. Posto isto, o conteúdo a ser ensinado deixa de ser o centro do processo pedagógico e a figura do professor e sua significação para o aluno é que passam a ser a chave do aprendizado” (Silva, 2006, p. 168)

Nesta perspetiva, um docente, por mais que não queira, pode desenvolver maior afinidade com um aluno, pois o desejo para conhecer na opinião de Cró (citado por Silva, 2006, p. 169) tem uma dupla origem: na história objetual entre a mãe e a criança; a pulsão epistémica originária de investigação e o desejo de saber.

Na minha opinião, a relação aluno-docente tem uma vertente psicológica forte que é determinante na qualidade e eficácia das aprendizagens. Ao longo da minha experiência profissional, como docente de alunos dos cursos profissionais, tal situação é notória. Os alunos dos cursos profissionais têm, frequentemente, percursos escolares caracterizados pelo insucesso e abandono escolar. Assim, necessitam de estabelecer uma relação de empatia com os docentes, que tem que ter uma elevada auto estima e sentido de identidade, que motive os alunos para as aprendizagens, quando sentem resistência a fazê-lo. Um dos casos da importância dessa relação de empatia está patente no incidente crítico (caso 2- Anexo1) em que a minha atuação numa vertente mais psicológica e de interesse pelos alunos para além da sala de aula, permitiu que um aluno com um elevado grau de absentismo, e que

portanto, punha em causa a conclusão do curso de educação e formação, conseguisse terminar o curso com sucesso.

Concordo com Amado quando refere que,

“ o modelo de relação pedagógica dominante nos tempos modernos “ abafou”, durante muito tempo, a expressão de afetividade, uma vez que o ideal de relação assentava na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno.” (Amado, 2009, p. 76)

Isto que o autor afirma, pode ser interpretado como a visão de que a turma é um campo de dinâmica de forças inconscientes que se encontram e se opõem, reforçam-se e destroem-se. O aluno projeta no docente os conflitos que teve com os pais, mas também o significado que os pais dão à escola e aos estudos dos filhos.

A relação educativa concretiza-se na relação pedagógica que acontece entre dois seres humanos. Quando um deles tenta de modo mais ou menos sistemático transmitir conteúdos necessários à sobrevivência cultural, social, científica e económica.

Estrela (citada por Amado, 2009, p. 77) refere que a relação pedagógica é:

“ o contacto interpessoal que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do ato pedagógico (portanto, num processo de ensino aprendizagem), entre professor-aluno-turma (agentes bem determinados) ” Amado, 2009, p. 77).

Os resultados e a qualidade dos contatos resultam de múltiplos fatores entre os quais a pessoa do professor e do aluno, os projetos pessoais, os trajetos de vida e as vivências de escola e de sala de aula.

O professor revela ao aluno os seus valores cívicos, morais e éticos e alerta para a sua função de mediador na construção do itinerário do aluno.

Amado (2009) considera que há cinco componentes necessários à aprendizagem e ao ensino: confiança em si, motivação, emoções, atitudes e atribuição causal. O mesmo autor salienta que há uma forte relação entre as aprendizagens dos alunos e a qualidade das relações educador-criança, relativamente à segurança e conforto emocional nas fases mais precoces da escolaridade. Mas também o apoio social que obtém por parte dos educadores e o *ethos* da escola onde se cultive a proximidade das relações humanas. Nesta perspetiva, é necessário um investimento nas condições de ensino, a educação integral do aluno, contemplando emoções, conhecimentos, atitudes e valores.

Amado salienta que, para analisar a relação pedagógica do professor para com os alunos, implica ter em conta,

“ o modo como estes percebem a ação daquele no domínio do respeito (incluindo capacidade de os escutar), no plano da competência (preocupação pelas aprendizagens efetivas de cada um) , no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes (ausência de favoritismos, ausência de exclusão , partilha de decisões e iniciativas), e no plano pessoal (abertura aos interesses e problemas do aluno, cuidado e preocupação, valorização da sua liberdade e sentimentos) “ (Amado, 2009, p. 78).

Na opinião do mesmo autor, a confiança que os alunos depositam nos professores depende da neutralidade e ausência de favoritismo que estes apresentam. Assim, entre professores e alunos há uma reciprocidade de comportamentos e sentimentos que se relaciona com a relação direta entre simpatia do professor e adesão afetiva e comportamental do aluno, numa espécie de causalidade circular.

A dimensão afetiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento não-verbal e verbal do professor, ou seja, a receptividade, a proximidade, o incentivo, a resposta e o elogio.

Amado refere-se a um estudo sobre a gestão personalizada do currículo salientando que:

“ definir critérios de escolha a nível individual é possibilitar uma ligação afetiva ao que se escolhe, logo, chamar o aluno a decidir é chamá-lo a refletir, a assumir responsabilidade pela sua decisão, ligando-se afetivamente a ela.” (Amado, 2009, p. 79)

O controlo disciplinar relaciona-se com a gestão das interações, ou seja, o modo como o professor exerce o controlo é fundamental para o sucesso ou insucesso da relação pedagógica.

Investigações de Estrela, Richmond & McCroskey (citadas por Amado, 2009, p. 80) mostram que bases coercivas e legítimas do poder estão negativamente associadas às aprendizagens cognitivas dos alunos. Pelo contrário, o uso do poder pessoal e de perito suscita a adesão do aluno ao docente, que se relaciona com a aprendizagem e apresenta um comportamento disciplinado.

Amado realça que os professores têm que promover um clima socio-afetivo positivo entre alunos para permitir as aprendizagens; assim, esse tema tem que ser analisado e ensinado na formação inicial e contínua dos professores. O professor, quando ensina, tem que se empenhar de forma equilibrada em duas categorias de atividades: a de animação da turma como mediador, a de líder e a de instrutor como perito.

Estrela (citada por Amado, 2009, p. 84) sintetiza:

“ a ideia de que é mais fácil amar o aluno do que respeitá-lo. Amar, expressar sentimentos como a ternura, é algo de instintivo, espontâneo e imediato; mais difícil é respeitar, porque implica compreensão (revelação e doação mútua) ética (responsabilidade pelo outro em si e pelo futuro que se anuncia e nascerá dos seus projetos), capacidade de olhar o outro (o aluno) como pessoa e de nos olharmos a nós professores na interação com ele (o aluno como um *alter ego*).” (Amado, 2009, p. 84)

Diretor de Turma

Neste capítulo, começaremos por referir brevemente a história do cargo de Diretor de Turma, depois as atuais competências do Diretor de Turma de acordo com os normativos legais, seguindo-se a opinião de diversos autores sobre as suas funções, terminando com a função do Diretor de Turma no desenvolvimento curricular e na gestão curricular.

O Diretor de turma é uma figura da organização escolar que aparece na legislação nacional em 1968, na sequência da generalização do ensino, com o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, e que nasce da preocupação com a orientação escolar dos alunos e adequação do ensino às suas aptidões.

O Diretor de ciclo, com uma natureza fiscalizadora e disciplinar é substituído pelo Diretor de Turma. Aplica-se a turma como unidade de análise e estudo, devido ao elevado número de alunos e diversidade de problemáticas. Assim torna-se necessária a criação do Diretor de Turma e do Conselho de Turma com inúmeras competências.

A turma afirma-se como a estrutura essencial da organização escolar.

Contudo, é só em 1973 que o Diretor de Turma passa a existir no Ensino Liceal e Técnico com as competências e atribuições do Ciclo Preparatório.

O Diretor de Turma é um educador, porque é um docente que apoia, acompanha e coordena os processos de aprendizagem, maturação e orientação dos alunos para além da comunicação e orientação entre docentes, alunos, pais /encarregados de educação e restantes agentes educativos.

No que diz respeito aos normativos legais que de forma explícita realçam a importância do papel do professor – Diretor de Turma - são inúmeros, desde documentos relacionados com a Lei de Bases da Reforma Educativa até ao novo modelo de gestão escolar implementado no Decreto-lei 75/2008.

A portaria n.º 921/92 apresenta concretamente as competências do diretor de turma que se encontra em anexo a este relatório (Anexo 3).

No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (relativo ao regime de autonomia, administração e gestão das escolas), atribui-se ao Diretor de Turma a função de coordenar o desenvolvimento do então chamado plano de trabalho da turma, posteriormente substituído pela designação de projeto curricular de turma. Este plano era definido como devendo,

"integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de atividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família "(art.º 36.º, alínea 1).

A partir das estruturas de coordenação referidas no Decreto-Lei n.º 115-A/99, surgiu o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, no qual estão definidas as funções do Diretor de Turma. Nele se apontam, entre outras competências:

"a articulação entre todos os professores da turma, com os alunos, pais e encarregados de educação; a promoção de comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; a já referida coordenação, em colaboração com os docentes da turma, [da] adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; a articulação das atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; e a coordenação do processo de avaliação dos alunos" (art.º 7º, alínea 2).

Silva propõe que o Diretor de Turma

" assume –se com o papel de “ tutor” (no sentido de protetor, conselheiro, regulador/estabilizador) e orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno), definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena e lidera uma equipa pedagógica (CT), que aproxima todos os elementos dessa equipa e que estimula e monitoriza a conceção e a realização de projetos e das atividades que estes projetos envolvem. Ele é o elo de ligação entre Escola/Aluno, Escola/Pais-EE, Alunos/Escola.” (Silva, 2007, p. 45)

Roldão (1998) apresenta a função do Diretor de Turma como um ator educativo que “ incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação.” A atuação junto dos alunos é a mais prática, contudo a mais importante é sobre os professores.

O papel do Diretor de Turma é ir ao encontro dos interesses dos alunos, adequando-os ao perfil profissional do curso e ajudando-os a resolver problemas que se lhes apresentem.

Na perspetiva de Sá, o Diretor de Turma tem

“tríplice função: relação com os alunos da turma; relação com os pais/encarregados de educação; relação com os outros professores da turma” (Sá, 1996, p. 139).

Assim, este agente educativo ajuda a estabelecer uma relação pedagógica entre o aluno e os diferentes professores. O Diretor de Turma, como um órgão de liderança intermédia, tem que dar uma importância decisiva à relação com os alunos que deve ser dinâmica e ativa, exercendo uma coordenação interdisciplinar através dos professores que integram o conselho de turma.

Na opinião de Roldão (1998) a função do Diretor de Turma junto dos professores do conselho de turma é de:

“ coordenação – das atuações de cada um deles no âmbito da respetiva área de docência- e de articulação/mediação entre essas ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação. Estas funções do Diretor de Turma situam-se assim na interface entre duas áreas intervenção: a docência e a gestão. O Diretor de Turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside”. (Roldão, 1998, p. 4)

Coutinho (1994, p.14) defende que “O Diretor de Turma é formalmente o individualizador e o integrador da educação”. É um orientador que exerce a máxima concordância entre atitudes, capacidades, valores e interesses individuais e as atitudes no mundo de trabalho de modo a conseguir a autorrealização. O conhecimento da família dos alunos é essencial para obter informações e elementos de enquadramento. A ação do Diretor de Turma abrange todas as componentes do ato educativo. Baseia-se no conhecimento da personalidade dos alunos e no relacionamento com o meio físico, social, pessoal e familiar. Estimula a participação efetiva no projeto educativo da escola, no plano anual de atividades e no regulamento interno.

O mesmo autor salienta que o Diretor de turma atende aos aspetos de desenvolvimento, de maturação, de orientação e de aprendizagem, quer de cada aluno, quer da turma: conhece o meio escolar; relaciona-se com os pais; e coordena a ação dos professores da turma. Este docente respeita a originalidade do aluno e procura tornar-se prescindível para que o aluno possa no futuro se auto orientar.

Coutinho (1994) sintetiza que o Diretor de Turma:

“Comunica com os pais, coordena as atividades dos professores da turma, conhece e interfere na organização escolar, transmitindo e recebendo informações indispensáveis a uma ação eficaz. Utiliza, para isso, técnicas adequadas e avalia o trabalho realizado. Estabelece o ponto de vista de união entre alunos, pais, professores e escola; é dinamizador da colaboração entre estes agentes educativos, resultando desta colaboração evidentes benefícios não só para os alunos mas também para a escola, para os professores, para as famílias e para a sociedade, numa perspectiva de realização pessoal de todos e cada um” (Coutinho, 1994 p. 26).

Perrenoud (2003, p. 121) considera que até à primeira metade do século XX, à escola competia instruir e à família transmitir bons princípios sociais e morais. A escolaridade obrigatória de massas retirou às famílias a força de trabalho dos filhos; em seguida, inculcou-lhes valores, uma língua, saberes que, em muitos casos, os afastam do meio social e familiar.

No entanto, houve uma evolução, atualmente, já se verifica uma cooperação recíproca, uma interpenetração de sistemas e de valores, uma perspectiva de colaboração refletida, com vista à educação dos alunos. Os pais compreenderam que a escola e os diplomas são a chave para alguma estabilidade profissional, mas já não são sinónimo de emprego.

J. Epstein defende na sua obra *On Improving school and family connections* (citado por Perrenoud, 2003, p. 122) que a melhoria da educação nas escolas tem de passar por uma maior intervenção dos pais como educadores dos filhos. Também Ramiro Marques (1991) considera benéfica a continuidade educativa entre as famílias e a escola. A melhoria na educação só acontece com o envolvimento dos pais no processo educativo dos alunos; pais e professores contribuem, em conjunto, para a formação integral dos alunos, o que implica a formação de ambos.

Finalmente, atualmente, é essencial construir parcerias entre pais e docentes para atingir dois objetivos: confiança na escola que realiza aprendizagens eficazes com pedagogias ativas, diferenciadas e construtivistas; aumentar a solidariedade, ou seja, que os pais mais favorecidos compreendam que os docentes devem chegar prioritariamente aos alunos que mais deles necessitam. A escola não pode ensinar contra a família, mas sim em parceria. (Perrenoud, 2003, p 122)

O papel do Diretor de Turma inscreve-se nas relações entre a família e a escola, devendo fomentar essa relação, de modo que as famílias assumam responsabilidades em articulação com a escola, o que beneficia os alunos, os vários docentes do conselho de turma e o próprio Diretor de Turma na sua ação educativa.

Para Lopes e Costa (2007) a escolha do Diretor de Turma implica um certo tipo de perfil, em que o docente seja determinado, possuidor de empatia, maturidade, sociabilidade, responsabilidade, capacidade de aceitação e de transformação, o que lhe permite atender à educação integral dos alunos da direção de turma. Este docente tem que ter qualidades pessoais que se traduzam na dedicação, na capacidade de diálogo, na capacidade de negociação, na sensibilidade para tratar de problemas e de assuntos delicados.

Sá, num artigo publicado na Revista Portuguesa de Educação (1996), estuda o papel do Diretor de Turma como um órgão de gestão intermédia da organização escolar. Este autor ensaia a aplicação das tipologias de poder do professor ao caso do Diretor de Turma. O autor segue a tipologia proposta por Formosinho, que discrimina os seguintes poderes: físico, material ou remunerativo, normativo, pessoal e cognoscitivo. Os dois primeiros poderes não se aplicam aos Diretores de Turma.

O poder normativo implica a eficácia e a partilha de valores comuns; contudo, o Diretor de Turma pode ter dificuldades em o exercer, devido à diversidade de ideologias pedagógicas que caracterizam o corpo docente. A solução poderá passar pelo apelo à consciência profissional dos docentes para influenciar as ações organizacionais, ao nível do Conselho de Turma, apesar da ambiguidade do termo consciência profissional.

Do Diretor de Turma, os restantes docentes esperam uma espécie de magistratura de influência, que não invada áreas consideradas privadas e respeite o poder cognoscitivo (académico) de cada professor.

É a pressão social, baseada na demonstração de práticas pedagógicas de sucesso que faz o professor desviante, ou seja, que não segue as orientações do Conselho de Turma, começar ou voltar a seguir essas orientações.

Etzioni (citado em Sá, 1996, p.145) refere que:

“o poder normativo pode ser dividido em dois tipos: o poder *normativo puro* caracterizado pela “manipulação da estima, do prestígio e símbolos ritualísticos”; o poder *normativo social* caracterizado “pela manipulação de concordância e resposta positiva”. Segundo o mesmo autor, o poder normativo puro é característico das relações verticais, enquanto o poder normativo social predomina nas relações horizontais. Dado que, como veremos mais adiante, as relações entre o Diretor de Turma e os outros professores se caracterizam mais pela *horizontalidade* do que pela *verticalidade*, será mais pelo apelo ao poder normativo social do que recorrendo ao poder normativo puro que o Diretor de Turma poderá procurar controlar um professor *desviante*, através do recurso à pressão social dos pares. “ (Sá, 1996, p.145)

Concordo com a visão de Etzioni quando caracteriza o poder do Diretor de Turma como normativo social, pois quando um professor membro do conselho

de turma não executa orientações pedagógicas acordadas em reunião, a melhor forma de o convencer, é através da pressão dos restantes docentes, numa perspetiva positiva, demonstrando na prática as vantagens de um trabalho colaborativo e uno para aquele grupo-turma.

Segundo Blau e Scott, citados por Virgínio Sá (1996, p.145), a defesa da reputação dos profissionais, na sua profissão, cria a disponibilidade dos pares para julgarem e punirem um infrator das normas, coletivamente, definidas e sancionadas. Contudo, não existe, na classe docente, um código deontológico explícito e instituído, o que dificulta a identificação das condutas desviantes.

O poder cognoscitivo pode ser: académico e pedagógico. O saber especialista do Diretor de Turma decorre da sua condição de professor, e não da de gestor pedagógico intermédio. Assim, a sua legitimidade, em termos de poder cognoscitivo, é igual ao dos restantes membros do conselho de turma; esse poder não pode ser reclamado, devido à inexistência de uma preparação específica para o exercício de funções de gestão intermédia.

Sem o reconhecimento de um saber de especialista para o órgão de gestão pedagógica intermédia, deslegitima-se qualquer intervenção desse órgão ao nível da sala de aula.

Os poderes implicam a aceitação de normas pelos coordenados. Formosinho (citado em Sá, 1996, p. 147) considera que, para estas serem aceites, dependem de fatores pessoais, da perceção que os coordenados tiverem da permanência do coordenador, do grau percebido de proximidade em relação às fontes de informação e direção, da não transitoriedade ou possibilidade de inversão de estatutos.

O mesmo autor considera que o Diretor de Turma é um mero monitor, pois este não dispõe, no essencial, de competências próprias de um órgão de direção, ou seja, a capacidade de definir metas, formular objetivos e distribuir tarefas, limitando-se a executar determinações *supra* e *intra* organizacionalmente definidas. Efetivamente, o essencial das suas atividades como aprovar propostas de avaliação do rendimento apresentadas por cada professor da turma, competem ao conselho de turma, enquanto órgão colegial, e não ao seu presidente que de resto nem pode convocar o órgão a que preside. A recusa ou desvalorização do poder hierárquico do Diretor de Turma (em relação aos professores) torna-se mais inteligível se considerarmos que a coordenação dos professores da turma não integra o leque de atribuições das representações dominantes daquilo que se entende por um bom Diretor de Turma.

Contudo, se ser Diretor de Turma significa ser diretor dos alunos e não dos professores, faz mais sentido afirmar que o poder do Diretor de Turma é suficiente.

Para Virgínio Sá, o poder pessoal está associado a uma personalidade carismática, o que significa que a liderança implícita no poder pessoal se filia na teoria dos traços da personalidade. O detentor de poder pessoal é um líder informal que reúne uma combinação particular de características pessoais que lhe conferem o poder de influenciar as decisões ou o comportamento dos outros. Chiavenato (citado em Virgínio Sá, 1996, p. 150) identifica quatro traços de personalidade: físicos, intelectuais, sociais e relacionados com a tarefa. Outra abordagem a este tema consiste na de Lippit e White (citados em Virgínio Sá, 1996, p. 150) identificam três estilos fundamentais de liderança: autoritário, liberal e democrático.

Entre estas duas classificações, identifico-me mais com os três estilos de liderança propostos por Lippit e White, pois são os três estilos que mais facilmente encontro na realidade das organizações escolares que conheço.

Na liderança autoritária, toda a ênfase é colocada no líder, que fixa a tarefa e determina os meios, distribui o trabalho e avalia o desempenho sem participação dos liderados.

Na liderança democrática, o líder partilha com os subordinados a tomada de decisão envolvendo-os na discussão dos assuntos e conferindo-lhes autonomia na execução.

O líder liberal é secundarizado, pois o protagonismo pertence aos subordinados. O líder liberal intervém de forma pouco regular sendo pouco diretivo.

Em suma, para Virgínio Sá, o professor com a função de Diretor de Turma não se constrói, os fatores organizacionais são secundários e o que verdadeiramente conta são as qualidades pessoais como a dedicação, a capacidade de diálogo, de negociação, a sensibilidade para tratar assuntos delicados; ou seja, um bom Diretor de Turma é um líder natural.

Os normativos legais estabelecem um perfil de Diretor de Turma que as direções das escolas devem ter em conta. Neste âmbito, o perfil cola-se ao de superprofessor, na opinião de Formosinho, pois deve ser capaz de relacionar-se com os diferentes intervenientes no processo educativo: pais, alunos, pessoal docente, pessoal não docente. Ter a firmeza na decisão aliada ao espírito de tolerância e compreensão, a capacidade organizativa e espírito de iniciativa, capacidade de antecipação de modo de agir de forma precoce e eficiente. Ter disponibilidade para responder às exigências do cargo; tudo condimentado com bom senso e ponderação.

Virgínio Sá finaliza

“enquanto as autoridades com responsabilidade na política educativa não se decidirem de forma clara e inequívoca pela revalorização (a todos os títulos) da figura do Diretor de Turma, os discursos ideológico e pedagógicos, que em seu torno se desenvolveram, e que o elevam à categoria de “figura nuclear” na organização pedagógica da escola não passaram de uma “retórica simbólica” ao serviço da legitimação da própria organização.” (Sá, 1996, p. 155)

Concordo plenamente com esta última afirmação de Sá, tem que ser reequacionado a figura do Diretor de Turma, tem que se tornar na prática uma figura central da organização escolar, pois é ele que diariamente se relaciona com os pais/ encarregados de educação, docentes, órgãos de gestão escolar e toda a comunidade educativa. Tem que se tornar uma figura nuclear à volta da qual circulam os restantes órgãos (Conselho Pedagógico, Conselho Geral e Direção).

Considero que alguns Diretores de Turma, na prática, usam alguma liberdade, própria da respetiva zona de incerteza, ultrapassando as competências definidas pelos normativos legais e regulamento interno das escolas.

Na minha experiência profissional já assisti e participei em conselhos de turma em que o carisma e a capacidade de promover o sucesso educativo do Diretor de Turma foram fundamentais. Recordo-me de uma Diretora de Turma que, por ser reconhecida na organização escolar pelas suas capacidades pedagógicas, conseguiu envolver os diferentes docentes e os pais/ encarregados de educação. Promovendo convívios, fora da escola, em que estavam presentes docentes, alunos e pais/encarregados de educação e até conseguindo que alguns docentes refletissem em conselho de turma e modificassem as práticas e metodologias pedagógicas de modo a promoverem o sucesso educativo.

Na minha atividade profissional é bastante relevante a minha ação como Diretora de Turma junto dos alunos, tal está patente nos incidentes críticos da vida profissional (anexo 1). A relação de empatia e respeito com os alunos e respetivos Encarregados de Educação permite-me o elogio que a aluna Ana Luísa me fez este ano e a surpresa que um grupo de ex-alunas me fez no dia do meu aniversário. São exemplos destes que me motivam a fazer cada vez mais e melhor pelo ensino em Portugal.

Diretor de Turma e o desenvolvimento curricular

A função do Diretor de Turma relaciona-se com o desenvolvimento curricular. Roldão (1998) considera que o desenvolvimento curricular é realizado pelos docentes, pois adequam os recursos, estratégias, avaliação, conteúdos, atividades e metodologias a cada turma e às características de cada aluno. No entanto, os docentes inserem-se em vários grupos: de área disciplinar e conselho de turma.

A atuação do Diretor de turma insere no conselho de turma quando orienta a ação e prática dos docentes do conselho de turma.

Roldão (1998) apresenta os pressupostos da função do Diretor de Turma no âmbito do desenvolvimento curricular com os vários docentes do conselho de turma:

- “- os alunos de uma turma trabalham com uma diversidade de docentes que visam objetivos educativos comuns;
- a especificidade do currículo de cada disciplina ou área disciplinar- com os seus objetivos, conteúdos e métodos- constitui um elemento singular na globalidade da ação educativa de que os alunos de cada turma são os sujeitos;
- a inter-relação e interação entre os vários saberes constitui uma preocupação educativa central, de modo a que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não apareçam aos olhos dos alunos como segmentos curriculares separados que nada tem a ver uns com outros.” (Roldão, 1998, p.5)

Na minha prática docente como Diretora de turma, várias vezes, presidi a reuniões de conselho de turma em que me preocupei que os diferentes docentes apresentassem e debatessem as estratégias que se devem implementar no sentido de resolver os problemas identificados na turma. Por exemplo, uma direção de turma em que os alunos apresentavam dificuldades ao nível da expressão escrita e, após algum debate, ficou acordado que, em todas as disciplinas e em todas as aulas, um aluno rotativamente elaborasse o resumo dos conteúdos lecionados na aula e lesse à turma.

Contudo, um dos problemas que pode acontecer neste âmbito é o não cumprimento dos vários docentes do conselho de turma do acordado, porque, muitas vezes, os docentes estão habituados a um trabalho isolado e individual. Tal situação pode gerar confusão e perturbação nos alunos. Assim, o Diretor de Turma tem um papel de líder e coordenação de todo o trabalho de análise, debate e promoção de procedimentos de uma gestão adequada para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Como refere Sá utilizar o seu poder normativo social, sendo a pressão para o cumprimento do que foi acordado em Conselho de Turma, realizada pelos restantes docentes.

Roldão (1998) salienta a função do Diretor de Turma como mediador do processo educativo, pois cabe –lhe ser o responsável pela gestão da coordenação curricular, mas o aluno regula todo o processo. O aluno é o ator central da articulação e desenvolvimento curricular e o Diretor de Turma tem o poder de fazer de “ interface” (ligação) entre o contato constante com os diferentes docentes e as informações da família.

O Diretor de Turma na sua função de gestor/ coordenador desenvolve um trabalho de equipa com os restantes docentes do Conselho de Turma e

“ consolida a sua consciência de grupo responsável pela turma. (...) Compete ao conselho adequar e reconstruir o currículo mediante um desenvolvimento curricular gerido em comum. Do que se trata afinal é converter um currículo nacional uniforme em projeto curricular vivido para cada situação/contexto, integrador das diversas componentes da atuação educativa da escola e centrado nas necessidades reais dos alunos.” (Roldão, 1998, p. 9).

Diretor de Turma e a gestão curricular

Roldão (1998) salienta que o Diretor de Turma intervém na gestão curricular no âmbito das suas competências. Essa intervenção é essencial à eficácia da gestão do currículo que os docentes do conselho de turma realizam, pois dá-lhe unidade e coerência e assegura a coordenação e adequação ao perfil da turma. O Diretor de Turma pela sua posição de elo de ligação entre docentes, alunos e encarregados de educação permite-lhe relacionar o conhecimento e análise de todos. Por isso se torna tão importante o enquadramento socioeconómico e cultural dos alunos da turma, o passado escolar e a caracterização da turma em termos de diversidade e ritmos de aprendizagem. Esta caracterização se for anterior ao conhecimento dos docentes dos alunos da turma poderá trazer representações prévias. Contudo, Roldão (1998)) considera que as vantagens são maiores do que as desvantagens, pois parte-se para o trabalho com a turma com algum conhecimento prévio. Em seguida, o Diretor de Turma deverá debater estas informações com os restantes docentes do Conselho de Turma numa perspetiva construtiva e formativa para adequar estratégias e métodos de trabalho para o sucesso de todos os alunos da turma.

Roldão (1998) apresenta quatro dimensões em que o Diretor de Turma tem um papel essencial na gestão curricular:

- **Reconstrução Curricular:**

“ O Diretor de Turma deverá, no âmbito das suas funções de gestor/ coordenador, analisar com os professores da turma o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objetivos gerais, no sentido de todos os docentes refletirem em conjunto sobre as propostas

nele contidas e decidirem quais as prioridades a adotar face à análise da situação da turma. (...) Impõe-se, então, que cada docente equacione o tipo de problemas para a sua disciplina, relativamente a objetivos, conteúdos e estratégias, cabendo ao Diretor de Turma promover a coerência desejável entre os ajustamentos a realizar em cada disciplina.” (Roldão, 1998, p. 12)

- **Diferenciação Curricular:**

“ A análise da situação da turma leva sempre à identificação de diferenças entre os alunos que é preciso considerar a nível dos processos de desenvolvimento curricular: diferenças culturais, proveniências sociais e experiências de vida, ritmos de trabalho, tipos de dificuldades de aprendizagem. Pode o Diretor de Turma promover a análise destas diferenças com os docentes no sentido de se estabelecerem e gerirem estratégias diferenciadas de trabalho a funcionarem simultaneamente em sala de aula”. (Roldão, 1998, p. 13)

- **Adequação Curricular:** Implica adequar o currículo ao nível etário dos alunos ou às diferenças linguística ou cultural dos mesmos. O Diretor de Turma coordena/ gere os vários docentes do Conselho de Turma ao estabelecerem linhas comuns ou convergentes de atuação face às especificidades do grupo/turma.

- **Construção Curricular:**

“ Conceber e delinear um projeto dentro dos objetivos da área Escola, ou programar uma atividade cultural ou recreativa na escola ou fora dela, ou ainda organizar uma visita de estudo ou um jornal de turma ou de escola, constituem outras tantas situações em que as ideias e iniciativas dos professores terão de ser coordenadas e geridas em conselho de turma, assumindo o diretor de turma um papel significativo.” (Roldão, 1998, p. 12)

Estas dimensões implicam a gestão curricular a vários níveis: dos docentes, que devem valorizar a visão colegial do Conselho de Turma, articulando com todos os docentes e colaborando com o Diretor de Turma; do Diretor de Turma que gere/coordena e integra três elementos- alunos, docentes e encarregados de educação- para fazer funcionar o projeto curricular de escola e o conselho de turma que deve “ser encarado como órgão intermédio de efetiva gestão pedagógica (...) com períodos realistas de realização de reuniões adequados à concretização das finalidades de gestão curricular” (Roldão, 1998, p. 15/16)

O Diretor de Turma é um líder de relações pessoais e profissionais, neste sentido, Roldão (1998) apresenta determinadas características que este deve apresentar: valorizar todas as áreas de formação e o seu contributo para a formação integral do aluno; conhecer bem os docentes, o modo de trabalhar e preferências em trabalho colaborativo; conhecer os objetivos e natureza de

cada disciplina; apelar e dinamizar a responsabilidade e participação de todos no trabalho comum a desenvolver na turma. Assim, o critério para a sua distribuição não pode ser o completamento de horários, mas sim uma valorização dos docentes que apresentem essas características. A escola deverá promover ações de formação que desenvolvam nos docentes da escola as características enunciadas.

O Diretor de Turma tem que ter um lugar central na gestão curricular para que a escola dê uma formação de qualidade.

Na minha experiência profissional de dezoito anos e de nove anos como Diretora de Turma concordo com as quatro dimensões apresentadas por Roldão no que diz respeito ao papel do Diretor de Turma na gestão curricular.

No que diz respeito à reconstrução curricular presidi a vários conselhos de turma em que o meu objetivo passou pela articulação de estratégias utilizadas pelos diferentes docentes com vista à consolidação de conteúdos lecionados. Por exemplo, recorro-me de uma turma cujo trabalho de pares, entre um aluno com hábitos e métodos de trabalho bem cimentados e outro com bastantes lacunas a esse nível, permitiu uma grande melhoria das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades.

A diferenciação curricular é uma atividade cada vez mais comum em contexto de sala de aula e de debate em conselho de turma. A escola inclusiva tem de dar resposta a todos e a coordenação do Diretor de Turma na articulação de recursos e estratégias que promovam o sucesso de todos os alunos em todas as disciplinas é vital.

Um dos exemplos no qual participei foi de uma turma de em que a maioria da turma apresentava o mesmo ritmo de trabalho, contudo havia duas alunas gémeas de etnia cigana. Estas alunas tinham experiências de vida diferentes dos restantes e grandes diferenças culturais. A Diretora de Turma expôs a sua situação em conselho de turma, os docentes consideraram que tal situação era mais visível ao nível do domínio da língua portuguesa, tendo ficado decidido que a docente de língua portuguesa lhes daria aulas de apoio e que os restantes docentes valorizariam a participação oral, desvalorizando qualquer situação de incorreção ao nível da língua materna.

Finalmente, a construção curricular apela à autonomia e criatividade dos docentes. Recorro-me de uma turma em que o espírito de equipa não funcionava e com a gestão do Diretor de Turma foi possível melhorar esse espírito, através da elaboração de um jornal de parede de turma mensal, em que rotativamente cinco alunos escreviam artigos sobre o que de positivo acontecia na turma.

4. Análise e Reflexão

No que diz respeito ao papel exercido pelo Diretor de Turma na gestão curricular, importa salientar em que circunstâncias aprendi e aprofundei essas questões, bem como estratégias para melhorar a atitude de todos os docentes numa perspetiva de prática educativa.

Aprendizagens profissionais mais relevantes

Quando frequentei a licenciatura, no ramo educacional em História, debati as questões curriculares (vertente teórica) nas disciplinas pedagógicas; também tratei da mesma questão, quando frequentei a pós graduação em ensino especial; e, mais recentemente no ano letivo 2010/11, quando realizei as disciplinas da componente curricular deste mestrado.

Numa visão mais descritiva da prática docente, entrei em contacto no ano de estágio em meados da década de 90, mais tarde, como docente contratada quando desempenhei as funções de Diretora de Turma. No entanto, a aprendizagem, relativa ao tema e às questões problema, efetuei na Escola Secundária Joaquim Gomes Ferreira Alves, Vila Nova de Gaia, onde conheci e compreendi a importância dos cursos profissionais na oferta educativa e formativa atual, apesar de ter trabalhado mais diretamente, neste tipo de cursos, na Escola Profissional Infante D. Henrique. O saber fazer provem da Escola Secundária Joaquim Gomes Ferreira Alves.

O Diretor de Turma coordena formalmente o projeto curricular de turma, no ensino regular e nos cursos profissionais onde o âmbito da ação é mais amplo. O Diretor de Turma/ Curso pode distribuir a carga horária semanal das diferentes disciplinas, de acordo com as especificidades do curso e perfil dos alunos, tendo sempre em linha de conta os referenciais da Agência Nacional de Qualificações (Cartólogo de Qualificações, 2008). O Diretor de Turma/ Curso articula com os vários locais de formação em contexto de trabalho, coloca os alunos de acordo com as competências adquiridas e acompanha os alunos no mercado de trabalho. O Diretor de Turma/Curso elenca o saber e as competências estruturantes para o curso, de acordo com os referenciais da Agência Nacional de Qualificações. O Diretor de Turma/ Curso gere os diferentes docentes ajudando-os a realizar a diferenciação e construção curricular.

A gestão do currículo insere-se na construção do projeto curricular de turma, o que vai permitir conhecer o perfil e a história escolar dos alunos da turma, visando facilitar a organização de dinâmicas de mudança que promovam o sucesso de todos os alunos. Neste sentido, o Diretor de Turma/ Curso passa a organizar, articular, interligar os diferentes docentes / formadores e empresas,

com as quais estabelece uma parceria com vista a um trabalho colaborativo e a emergência de uma cultura de equipa e partilha.

Esta dimensão teórica encontra vários constrangimentos: o trabalho docente é, em muitos casos, demasiado individualista; o docente está sozinho na sala de aula e a prática pedagógica é individualizada. Assim, é difícil o desenvolvimento do trabalho colaborativo até porque há, muitas vezes, dificuldades em conciliar horários. Na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves havia uma cultura escolar de partilha e trabalho de equipa que permitia uma eficaz gestão do currículo.

A especificidade dos cursos profissionais, inseridos administrativamente nas escolas secundárias, foi muito bem integrada nesta escola secundária, houve preparação prévia e os alunos que se inscreveram nunca foram segregados ou excluídos; isto deve-se à cultura escolar, que aceita a diversidade; promove a inclusão; e aceita a diferença. (ver anexo 1- incidentes críticos: casos 1 e 3)

Também na Escola Profissional Infante D. Henrique, onde os cursos profissionais foram criados em meados da década de noventa com vista à inserção profissional e social de jovens ligados ao Ministério da Justiça, o papel do Diretor de Turma/ Curso tem sido essencial para a gestão do currículo. (ver anexo1 - incidentes críticos: caso 2)

Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação

A análise da literatura sobre o tema, o estudo dos normativos legais e a reflexão sobre a prática pedagógica permitem abordar a ação individual do docente, bem como a organização escolar.

No que diz respeito à organização da escola, é necessário melhorar a eficácia das práticas educativas do Diretor de Turma/ Curso:

- Uma das muitas questões é quem deve ser o Diretor de Turma/Curso (nos cursos profissionais é mais relevante, devido à especificidade e à relação com a comunidade envolvente, nomeadamente com o mercado de trabalho). Assim, a definição criteriosa deve ser dada pelo Diretor da escola, de acordo com os critérios definidos em conselho pedagógico. A questão assenta nos critérios? Deve ser um docente...

... com alguns anos de experiência no ensino profissional e na escola, para conhecer as dinâmicas internas da organização.

... que conheça bem a legislação e que se mostre ativo para uma atualização constante.

... de fácil comunicação para se relacionar com os colegas e com as empresas onde os alunos realizam a formação em contexto de trabalho.

... que tenha facilidade e capacidade para estabelecer pontes de ligação entre a escola e o mundo de trabalho e que consiga compreender o que o mercado de trabalho necessita.

... um verdadeiro líder, ativo, dinâmico e que seja capaz de gerir interesses distintos.

- A escola tem que se organizar de modo a ser capaz de fazer uma clara e concreta articulação com o mundo do trabalho. Essa articulação não passa só por parcerias, mas também pela realização e dinamização de visitas de estudo a várias empresas públicas e privadas que prestem serviço na área do curso dos alunos. A escola também pode promover palestras ou apresentações mútuas, ou seja, trabalhadores e gestores de empresas da área do curso lecionado dirigem-se à escola para esclarecer dúvidas aos alunos ou para mostrar o modo de atuação da empresa. Por outro lado, os alunos podem visitar empresas para mostrar o que fazem na escola. Estamos no campo da construção curricular, onde o Diretor de Turma/ Curso tem um papel decisivo.
- No âmbito interno da escola, a Direção em conjunto com o Diretor de Turma/ Curso e o conselho de turma deve, sempre que possível,

flexibilizar a carga horária. Assim, a escola poder gerir o currículo pré-definido pela Agência Nacional de Qualificações de tal modo que a carga horária de cada disciplina possa ser repartida, nos três anos do curso, de acordo com o desenvolvimento de competências e capacidades dos alunos.

- A escola, no final de cada ano letivo, quando faz a distribuição de serviço docente e a elaboração de horários, deve estabelecer as normas de funcionamento das diferentes turmas, tendo em atenção a articulação entre os horários dos docentes, desse conselho de turma, para que seja possível uma reunião informal com as empresas onde os alunos realizam a formação em contexto de trabalho. Essa reunião serve para articular estratégias e metodologias, bem como para planificar atividades em comum, discutir e emitir opiniões sobre alunos e fazer um acompanhamento próximo da sua evolução.

No que diz respeito à ação individual de cada docente, deve atender-se ao seguinte:

- Centrar-se na planificação e definição (clara e concisa) de saberes, bem como de competências a desenvolver ao longo dos três anos, tendo em conta o perfil do curso profissional lecionado.
- Fazer um trabalho minucioso, disciplina a disciplina, para que os conteúdos lecionados estejam relacionados com o mundo do trabalho, com as competências, os saberes e as exigências que se pretendem, de acordo com o perfil do curso ministrado. Isto implica trabalho no âmbito do conselho de turma e a elaboração de planificações a curto, médio e a longo prazo.
- Planificar estratégias e recursos de aula elaboradas em metodologia de equipa com a colaboração entre os docentes do curso, incluindo os formadores das áreas técnicas, tendo o Diretor de Turma/ Curso a função de articular esse trabalho.

Estas estratégias parecem-me essenciais para tornar a gestão curricular eficaz, quer nos cursos profissionais, quer no ensino secundário regular.

As lideranças da organização escolar devem articular-se da melhor forma, com o objetivo de concretizar as estratégias, permitindo a autonomia dos diferentes atores escolares e criando mecanismos de controlo, bem como vias de comunicação eficazes.

5. Conclusão

A redação deste relatório permitiu levantar um pequeno véu sobre a organização escolar. Permitiu fazer a abordagem das práticas pedagógicas e da organização escolar.

Ao longo do relatório foi minha preocupação analisar abordagens de diferentes autores sobre o tema central, bem como apresentar exemplos da minha experiência profissional que fundamentem ou refutem a visão teórica dos diferentes autores.

Quando exercer algum cargo de gestão numa escola, esta reflexão pode permitir que os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado sejam aplicados. Ficou claro que os gestores escolares devem ser os “*motores*” da mudança na organização escolar.

Veja-se o caso dos cursos profissionais, que se relacionam com o mundo do trabalho, hoje, cada vez mais comuns na escola secundária pública. Num mundo globalizado, em que as competências profissionais são cada vez mais valorizadas, estes cursos que se inserem na comunidade local, estabelecendo parcerias com pequenas e médias empresas, são essenciais para a dinâmica da economia local.

O que o meu relatório põe em discussão é qual a relação que a organização escolar, uma das mais importantes para o futuro de qualquer país, deve ter com a sociedade em que se insere. A escola tem que se organizar eficazmente e com clareza, com lideranças entregues a atores competentes, para conseguir atingir os seus objetivos. Formar jovens bem qualificados e profissionalmente preparados para os desafios do futuro.

Neste âmbito, o Diretor Turma/ Curso tem que motivar os alunos para desenvolverem as competências do curso, ajudando-os a implementar e a concretizar o projeto de vida.

O Diretor de Turma/ Curso, como órgão de gestão intermédia, tem um papel primordial na gestão curricular, na diversificação das práticas e estratégias pedagógicas de sala de aula, no estabelecimento de pontes com o mercado de trabalho.

No âmbito da gestão curricular, o Diretor de Turma/ Curso, individualmente ou em equipa formada pelos docentes que exercem o cargo, pode reorganizar a distribuição da carga horária das diferentes disciplinas e mesmo a distribuição das disciplinas pelos três anos que compõem os cursos, mantendo o referencial da Agência Nacional de Qualificações.

A importância do Diretor de Turma / Curso na estrutura da organização escolar tem de ser valorizada, pois ele detém uma função crucial na gestão escolar e curricular.

Finalmente, este tipo de reflexão pretende que o ensino público em Portugal, nomeadamente o ensino profissional, seja visto de uma forma diferente pelos diferentes elementos da comunidade educativa. A importância do ensino profissional no contexto da oferta educativa do sistema de ensino português deve ser colocada ao mesmo nível das restantes, nomeadamente do ensino secundário, para que assim, se consiga afirmar no panorama do ensino nacional.

6. Bibliografia

Amado, João; Freire, Isabel; Carvalho, Elsa; André, Maria João (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores in *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, vol 8.

ANQ, (2008). Catalogo Nacional das Qualificações, Perfil do Profissional Técnico /a de Cozinha / Pastelaria.

Azevedo J. (2009). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação in *Revista Cadernos de Pedagogia Social*.

Azevedo J. (2009). O Ensino Profissional: analisar o passado e olhar o futuro. *Propuesta Educativa: Atas do Seminário Nacional 1989-2009, 20 anos de Ensino Profissional*, 14-49.

Azevedo J. (1994). *Avenidas de Liberdade - Reflexões sobre a política educativa*. (1st ed.) Porto. ASA Editores.

Azevedo J. (2011), *Liberdade e Política Pública de Educação*. (1st ed.) Porto. Fundação Manuel Leão.

Azevedo J. (2002). O fim de um ciclo? - A Educação em Portugal no início do século XXI. Porto. (1st ed). ASA Editores.

Azevedo J. (2003).Rendimento escolar nos cursos das Escolas Secundárias e das Escolas Profissionais: resultados de uma amostragem in *Revista Portuguesa de Investigação educacional*.

Azevedo M. (2000), *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares*. (1st ed.). Lisboa. Universidade Católica.

Barroso, João. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa. (1st ed.). Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Batista, J. A. (2011). Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva. Lisboa. Universidade Católica.

César, Margarida, «A escola inclusiva enquanto espaço – tempo de diálogo de todos e para todos», in RODRIGUES, David (org.) (2003) *Perspetivas sobre a inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto. Porto Editora.

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. (3rd ed.). Porto. ASA Editores.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Guia para educadores e professores*. Porto. Porto Editora.

Coutinho, M. D. S. (1994). *O papel do Diretor de Turma na Escola Atual*. (1st ed.). Porto. Porto Editora.

Leite, Carlinda; Gomes, Lúcia. (2001). *Projetos Curriculares de escola e de turma*. Porto. Edições ASA.

Lopes, Luísa; Costa, J. (2007). O Diretor de Turma e a articulação curricular: alguns dados de um estudo de caso sobre o ensino das línguas no 3ºCEB. in XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?

Orvalho L. (2009). Estrutura modelar nos cursos profissionais das escolas Secundárias. in Seminário Nacional 1989-2009: 20 anos de Ensino Profissional

Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. Avaliação dos resultados escolares, medidas para tornar o sistema mais eficaz (pp. 103-126). Porto. Edições ASA.

Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*, Lisboa. Edições do Ministério da Educação.

Roldão, Maria do Céu (1998). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Sá, Virgínio (1996). O diretor de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes in *Revista Portuguesa de Educação*, pág. 139-162. Braga. Editora Universidade do Minho.

Silva, Carla Sofia Rocha (2006). A Relação Dinâmica Transferencial entre professor-aluno no ensino in *Revista Ciências e Cognição*, vol 8. Coimbra.

Silva, Maria Isabel (2007). *O Diretor de turma e a gestão curricular do conselho de turma- consenso ou conflito?* Porto. Universidade Portucalense.

Silva, Virgílio (2003). *Escola, Autonomia e Formação: dinâmicas de poder e lógicas de ação numa escola secundária de Braga*, Tese de Mestrado. Braga. Universidade do Minho.

Sousa, J. M. (2001). As missões (im) possíveis do professor. O bem/mal estar docente. In *Tribuna da Madeira*. p. 13-16.

Teodoro, António (1990). *Os Professores: situação profissional e carreira docente* (1st ed.) Porto. Texto Editora.

Zabalza, M. (2002). Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre. ARTMED Editora

Zabalza, M (1992). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Porto. Edições ASA.

Legislação:

Portaria nº 1319/2006 de 23 de novembro Diário da República, 1.^a série — N.º 79 — 22 de abril de 2008: Decreto-Lei n.º 75/2008.

Diário da República: Portaria n.º 921/92; Decreto-Lei n.º 115-A/98; Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.

Lei Nº 46/1986, de 14 de outubro

Decreto-lei 24/89 de 21 de janeiro

Decreto- lei 74/2004 de 26 de março

Anexos

Anexo 1

Incidentes críticos da vida profissional

1º Caso

No ano letivo 2008/2009, encontrava-me a lecionar na escola secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. Lecionava a disciplina de História, sendo a diretora de turma do 7º E e do 7º F.

O 7º E tinha alunos com dificuldades de aprendizagem e alguma instabilidade emocional.

O 7º F tinha vinte e sete alunos, que se mostravam interessados nas atividades letivas. Tinham boas capacidades cognitivas. Revelavam hábitos e métodos de trabalho. Salientava-se uma aluna, Ana Luísa, que era fora de série, muito empenhada, interessada, organizada; trazia sempre o material; mantinha-se concentrada e participativa durante as lições, interpelando-me com questões pertinentes e adequadas.

A primeira surpresa ocorreu logo nas primeiras aulas. Os alunos insistiam na eleição do delegado e do subdelegado de turma; eu protelava, argumentando que ainda se conheciam mal. Qual não foi a surpresa, quando anunciei à turma que iria fazer a eleição do delegado e subdelegado numa aula. Logo me questionaram, se podiam fazer campanha eleitoral. Respondi afirmativamente. Então, perfilaram-se os candidatos, com *slogans* de campanha interessantes e cívicos.

A Ana Luísa foi eleita delegada de turma. Sempre desempenhou a tarefa adequadamente, para além de ser uma aluna do quadro de excelência, com a classificação de cinco. Nas reuniões com os encarregados de educação, a mãe dela esteve presente, como pessoa interessada na aprendizagem da filha, mesmo sendo humilde e doente oncológica.

Certo dia, na hora de atendimento aos encarregados de educação, aparece a mãe da Ana Luísa a questionar-me se aluna podia acompanhá-la a Fátima, no dia 13 de maio, pois ia cumprir um pedido à Virgem Maria para se curar. Respondi que, tendo em conta o perfil da aluna, o podia fazer alegando motivos pessoais. A encarregada de educação agradeceu imenso, e a aluna

faltou. Passado uns dias novamente na hora de atendimento, a mãe ofereceu-me uma “Nossa Senhora” daquelas que mudam de cor de acordo com o clima. De início, nem queria receber, mas aceitei. Dirigi-me ao conselho executivo onde contei a história e ofereci a peça à escola.

No ano seguinte, mudei de escola. Soube que a mãe da Ana Luísa faleceu. Às vezes, visito a escola secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, ainda lá está, nas instalações da direção, a “Nossa Senhora” oferecida pela mãe da Ana Luísa.

A aluna também continua a ser aluna da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves; é uma ótima aluna de 10ºano, do Curso de Ciências e Tecnologias; encontrei-a no dia 6 de março de 2012, na Sessão Distrital do Parlamento Jovens, em que participei com alunos da minha escola atual. Ela veio cumprimentar-me, com um sorriso nos lábios, referindo que teve saudades das minhas aulas. O melhor elogio que um professor pode ter.

2º Caso

No ano letivo 2009/10, como professora do quadro, fiquei no agrupamento do Marco de Canaveses. Concorri à aproximação à residência, sendo colocada na Escola Profissional Infante D. Henrique. Esta escola resultou de parceria entre o Ministério da Educação e o da Justiça, em 1992, com vista à reinserção social e profissional de jovens em risco. Ministra cursos na área da restauração: cozinha e mesa. Nesse ano, lecionei a disciplina de “Cidadania e Mundo Atual” em quatro turmas dos cursos de educação e formação. Estes cursos, para além de um certificado profissional em cozinha e mesa, conferem o 9ºano de escolaridade. Também era a diretora de duas turmas, ambas de cozinha. Havia uma do 1ºano, e outra do 2º ano.

A turma do 2ºano era composta por doze jovens, maiores de quinze anos, de ambos os sexos, e com grandes dificuldades ao nível de compreensão oral e escrita, bem como de raciocínio lógico e abstrato. Tinham dificuldades de concentração, falta de hábitos de estudo e de métodos de trabalho. Revelavam falta de empenho e de interesse pelas atividades letivas. Era um grande desafio, apesar de não haver situações disciplinares, a falta de assiduidade e

pontualidade era grave. De entre os doze jovens, havia um casal de namorados; ele era um aluno, com capacidades de expressão oral e escrita e raciocínio lógico, mas tinha muitas faltas porque trabalhava, como ajudante de cozinha, no Arrábida Shopping, tendo o horário de trinta e cinco horas semanais. Durante as férias de Natal, decidi ir ao restaurante onde ele trabalhava e alertá-lo para o elevado número de faltas na presença do chefe de mesa. O aluno mostrou-se muito sensibilizado com o meu gesto; agradeceu-me e, a partir daí, reduziu o número de faltas, acabando por abandonar o restaurante e dedicando-se somente à escola.

A rapariga tinha dezassete anos, com dificuldades de aprendizagem e de concentração. No mês de janeiro, descubro que está grávida; e depois que fez um aborto. Tentei várias vezes abordar o assunto. Ela manteve-se fechada. Conseguiu concluir o 9ºano e obter o certificado profissional de cozinha.

3º Caso

Durante três anos letivos (2006-2009) estive colocada na Escola Drº Joaquim Gomes Ferreira Alves como professora de QZP, lecionei História e Formação Cívica. Durante estes três anos, acompanhei uma turma de História - A, desde o 10º ano até ao 12ºano. Esta turma era composta por quinze alunos, muito simpáticos e maduros, com quem estabeleci uma relação de proximidade. Foi uma turma que mantive na memória, porque fui a diretora de turma.

Posso descrever episódios que me satisfizeram profissional e pessoalmente. Um aluno dessa turma, a quem eu dava, em geral, no final de cada período dezassete ou dezoito valores, obteve no exame nacional dezoito valores e entrou na Faculdade de Direito da Universidade do Porto.

Outra aluna era surda, por ter um tumor cerebral, contudo era uma aluna inteligente e dedicada, com um vocabulário complexo e específico; também ela entrou na Escola Superior de Saúde e Tecnológica do Porto, para tirar o curso de Anatomia Patológica.

Outra aluna, no início do segundo período do 12º ano, fugiu de casa dos pais com o namorado. Foi para França, tendo regressado em meados do segundo

período. Conseguiu também ingressar no ensino superior, na Escola Superior de Educação.

O episódio mais marcante foi no dia dos meus anos, em 2009, já eu não era professora da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, pois estava a lecionar na Escola Profissional Infante D. Henrique; qual não é o meu espanto, por volta das 13 horas, quando terminaram as aulas da manhã, deparo-me com quatro das minhas alunas da turma da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira que me vinham desejar um feliz aniversário e deixar-me uma pequena lembrança. Este episódio fez-me compreender que as alunas tomaram essa iniciativa por livre e espontânea vontade, não tendo nenhum objetivo de proveito próprio, sem qualquer grau de hipocrisia ou egoísmo. Ainda hoje, tenho contacto com a maioria dos alunos dessa turma através das redes sociais, designadamente o *facebook*.

Anexo 2

Relatório da atividade "Parlamento Jovem"

Ano letivo 2011/12

Conforme planificado a docente promotora da atividade apresenta o seu relatório final. Com o objetivo de continuar a promover a "Educação para a cidadania" bem como o interesse dos jovens pelo debate de temas de atuais, a Assembleia da República convidou as Escolas a participarem no Programa "Parlamento dos Jovens" cujo tema em debate, para o ano letivo de 2011/2012 e no ensino secundário, é : Redes Sociais: Participação e Cidadania.

A escola decidiu aderir à iniciativa, pois, entre outras matérias, pretende incentivar o interesse dos jovens pela participação cívica e política; sublinhar a importância da sua contribuição para a resolver problemas que afetam o presente, o futuro individual e coletivo; e dar a conhecer o significado do mandato parlamentar. Começamos por realizar no dia 9 de Janeiro de 2012, a

Sessão Escolar onde estiveram presentes todos os alunos do 2º ano dos Cursos Profissionais, que estão envolvidos no projeto. As quatro turmas elaboraram três medidas de recomendação sobre o tema, discutiram-nas e votaram em voto secreto, sobre as três que melhor representam a escola para levarem à Sessão Distrital.



RESULTADO DA VOTAÇÃO: MEDIDAS MAIS VOTADAS

Dinamizar a divulgação de campanhas de sensibilização nas redes sociais contra o racismo, discriminação sexual e social, tendo como objetivo a aceitação das diversas orientações sexuais, diferentes etnias, igualdade de acesso ao mundo de trabalho, a igualdade de oportunidades a todos, nomeadamente indivíduos com diferentes graus de deficiência e até alertar a sociedade para situações de pobreza extrema.

19 Votos

Dinamizar nas redes sociais um concurso que desenvolva a noção de cidadania, em que os jovens possam participar, quer através da colocação de vídeos, imagens ou textos.

16 votos

Na utilização da redes sociais, à primeira denúncia por colocação de frases , vídeos ou músicas com conteúdos discriminatórios , o endereço IP (é um endereço que indica o local de um nó numa rede local ou pública) deveria ser eliminado.

16 Votos

No dia 16 de Janeiro de 2012 esteve presente na nossa escola para uma sessão de esclarecimento sobre o tema o deputado da Assembleia da República, Drº Fernando Virgílio Macedo, que foi designado pelo programa. Nessa sessão os alunos tiveram oportunidade de esclarecer dúvidas sobre o tema. Esta sessão foi presidida e moderada pela aluna Francisca Macedo, do 2º TRCP B, de entre os alunos que se propuseram a exercer tal cargo.





Finalmente, no dia 6 de março realizou-se a Sessão Distrital que decorreu na escola Básica de Matosinhos em que os alunos António Fernandes do 2º TRRB- B, Luís Rodrigues do 2º TRRB-A e Francisco Barbosa do 2º TRCP- A representaram a escola apresentando as três medidas elaboradas pelos alunos e o respetivo projeto de recomendação. Apesar do empenho e interesse dos alunos não conseguiram que as medidas da escola saíssem vencedoras.

Projeto de Recomendação

Motivos:

Em Portugal vivemos num regime democrático desde 1974. No entanto, verifica-se que a democracia baseada apenas na validação por eleições, apoiada em objetivos de concretização distante, foi-se fragilizando, pois já não mobiliza uma parte considerável da sua sociedade, que assim se distancia do exercício de uma cidadania plena e interventiva, de uma prática diária, permanente, e do exercício de direitos e deveres. No mundo dos nossos dias, é fundamental a intervenção de todos num projeto com objetivos precisos, a médio e longo prazo.

Neste contexto de globalização, o acesso à informação é vital. Nunca antes fora tão imprescindível. Neste âmbito, o papel das redes sociais é crucial, já que estas permitem pôr em contacto pessoas que se encontram distantes, estabelecer pontes e elos de ligação, aproximar culturas e saberes. Os jovens de hoje utilizam o *Facebook*, o *Twitter*, o *hi5* e outras redes sociais para

comunicarem em tempo real, partilhar informação, gostos, opiniões e ideias com pessoas de todo o mundo.

Neste sentido, este fenómeno de comunicação global poderá dar um valioso contributo para a formação da opinião pública e de movimentos cívicos, fomentando uma cidadania plena, mais participada, mais interventiva. Esta ferramenta das novas tecnologias de informação e comunicação, em suma, pode ajudar à participação ativa nas questões que a sociedade coloca aos jovens, formando cidadãos críticos, mais reflexivos e conscientes.

As medidas propostas pela Escola Profissional Infante D. Henrique no seu projeto visam sensibilizar os jovens para as potencialidades destes instrumentos de comunicação privilegiados, enquanto veículo agregador de opiniões, de vontades e de ação, alertando também para os riscos inerentes ao seu uso.

Medidas:

1. Dinamizar a divulgação de campanhas de sensibilização nas redes sociais contra o racismo, a discriminação sexual e social, tendo por objectivos a aceitação das diversas orientações sexuais, diferentes etnias e a igualdade de oportunidades.
2. Dinamizar nas redes sociais um concurso que desenvolva a noção de cidadania, em que os jovens possam participar, quer através da colocação de vídeos, quer de imagens ou textos.
3. Colocar filtros no acesso à internet em locais públicos, tais como escolas e hospitais; ou que as empresas fornecedoras da internet coloquem esses filtros nos clientes, que atuariam, à primeira denúncia, por colocação de frases, vídeos ou músicas com conteúdos discriminatórios.

Porto, 23 de março de 2012

A docente promotora

Ana Margarida Maia

Anexo 3
Portaria nº 921/ 92

“Artigo 10.º Competências

São competências do Diretor de Turma:

- a) Promover junto do conselho de turma a realização de ações conducentes à aplicação do projeto educativo da escola, numa perspetiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;
- b) Assegurar a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de atividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da área-escola;
- c) Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de ações para orientação e acompanhamento;
- d) Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência;
- e) Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregados de educação.
- f) Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao diretor executivo a convocação extraordinária do conselho de turma;
- g) Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar;
- h) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação;
- i) Coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno decorrente da avaliação sumativa extraordinária e manter informado o encarregado de educação;

- j) Propor aos serviços competentes a avaliação especializada, após solicitação do conselho de turma;
- l) Garantir o conhecimento e o acordo prévio do encarregado de educação para a programação individualizada do aluno e para o correspondente itinerário de formação recomendados no termo da avaliação especializada;
- m) Elaborar, em caso de retenção do aluno no mesmo ano, um relatório que inclua uma proposta de repetição de todo o plano de estudos desse ano ou de cumprimento de um plano de apoio específico e submetê-lo à aprovação do conselho pedagógico, através do coordenador de ano dos diretores de turma;
- n) Propor, na sequência da decisão do conselho de turma, medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respetiva avaliação;
- o) Apresentar ao coordenador de ano dos diretores de turma o relatório elaborado pelos professores responsáveis pelas medidas de apoio educativo;
- p) Presidir às reuniões de conselho de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades:
 - Avaliação de dinâmica global da turma;
 - Planificação e avaliação de projetos de âmbito interdisciplinar, nomeadamente da área-escola;
 - Formalização da avaliação formativa e sumativa;
- q) Apresentar ao coordenador de ano, até 20 de junho de cada ano, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas”

Texto escrito conforme o acordo Ortográfico- Convertido pelo Lince