



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROFESSOR E GESTOR INTERMÉDIO NUMA ESCOLA
PARA TODOS E CADA UM

Relatório de Atividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências de Educação
Administração e Organização Escolar

Nuno Daniel de Castro e Sousa Casalta

Orientador

Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo

Braga, 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**PROFESSOR E GESTOR INTERMÉDIO NUMA ESCOLA
PARA TODOS E CADA UM**

Relatório de Atividade Profissional

**II Ciclo de Estudos em Ciências de Educação
Administração e Organização Escolar**

Nuno Daniel de Castro e Sousa Casalta

Orientador

Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo

Braga, 2014

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, meus apoiantes incondicionais.

À minha esposa, pela compreensão, apoio e companheirismo de sempre.

Aos meus queridos filhos, razão primeira da minha existência.

AGRADECIMENTOS

A toda a minha família, em especial aos meus irmãos, pela ajuda e pelo encorajamento.

Ao meu amigo Sérgio, por ter sido, como sempre, a voz de incentivo no momento certo.

Aos meus alunos, por continuarem a preencher a minha vida de professor.

A todos os meus colegas e, em especial, à Manuela Ferreira, que, de uma forma mais ou menos explícita, me foram e vão influenciando a ser cada vez melhor profissional.

Ao Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo, pela sua forma assertiva, motivadora e bem-humorada com que sempre me soube orientar e incentivar.

RESUMO

Este relatório de atividade profissional pretende abordar o papel do docente e do gestor intermédio escolar enquanto agentes educativos que lidam com os problemas inerentes ao objetivo de democratização da escola.

Nas últimas décadas, têm sido promovidas diversas iniciativas ao nível do desenvolvimento curricular e ao nível da gestão intermédia. Mas, ao mesmo tempo que procurou democratizar-se, a escola também se massificou e tornou-se mais complexa. Se a maior heterogeneidade sociocultural dos discentes requeria a diferenciação pedagógica e a diversificação curricular, a verdade é que a escola privilegiou a homogeneidade e a uniformidade.

A meditação sobre o nosso percurso profissional e a análise do nosso papel enquanto professor e enquanto gestor pedagógico intermédio põe em destaque que o sucesso das políticas educativas, mesmo quando determinadas no centro para serem implementadas pelas periferias, depende também da sua receção e compreensão por parte dos docentes e o do envolvimento destes na sua implementação.

Assim, torna-se, evidente que, para a promoção do sucesso educativo dos alunos, é vantajosa a constituição de equipas educativas efetivas, identificadas com a dimensão democratizadora da escola e motivadas para o trabalho em conjunto, a partilha de recursos e a aferição de estratégias de ensino e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: democratização; gestão intermédia; diversificação curricular; diferenciação pedagógica; equipas educativas.

ABSTRACT

This professional activity report tries to approach teacher's and middle manager's role as educational agents who deal with school democratization inherent problems.

In recent decades, several initiatives have been promoted in the areas of curriculum development and of middle management. However, at the same time school seeks to democratize itself, it also massified itself and became more complex. If student's sociocultural heterogeneity increase required pedagogical differentiation and curricular diversification, the truth is that school favored homogeneity and uniformity.

A thought on our career and a analysis of our role as teachers and as middle managers emphasizes that educational policies success, even when determined in the center to be implemented by the peripheries, also depends on teachers receipt and understanding and their involvement in its implementation .

Thus, it becomes evident that, to promote students educational success, it is advantageous to set up effective educational teams, identified with school's democratizing size and motivated to work together, to sharing resources and teaching assessment strategies and pedagogical practices.

Keywords: democratization; middle management; curricular diversification; pedagogical differentiation; educational teams.

LISTA DE SIGLAS

CDC – Coordenador de Departamento Curricular

CEA – Curso Artístico Especializado

CEF – Curso de Educação e Formação

CP – Cursos Profissionais

DC – Diretor de Curso

DT – Diretor de Turma

EFA – Educação e Formação de Adultos

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos

SIGO - Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UNESCO - United Nations Educational Scientific Cultural Organization

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I – Percurso profissional.....	3
1. Exploração da docência.....	3
2. Estabilização.....	4
3. Diversificação.....	5
4. Coordenador do ensino profissional.....	9
II. A Escola para Todos.....	13
1. A ideia de “escola para todos”: do início do século XX aos nossos dias.....	13
2. Problemas levantados pelo atual conceito de “escola para todos”.....	17
3. Programas Nacionais e Medidas Organizacionais.....	42
4. Considerações finais.....	47
III - Gestão Intermédia.....	49
1. Do Diretor de Classe ao Coordenador de Ciclo.....	49
2. Do Delegado disciplinar ao Coordenador de Departamento.....	56
3. Outras estruturas de orientação, coordenação e supervisão.....	60
IV – Professor e Gestor.....	63
1. Iniciação em experiências de combate ao insucesso e abandono escolar.....	63
2. Duas experiências bem sucedidas.....	66
3. Ação do diretor de curso.....	69
4. A aprendizagem profissional.....	70
5. Uma proposta de solução organizacional: equipas pedagógicas para o ensino profissional.....	72
CONCLUSÃO.....	76
BIBLIOGRAFIA.....	79
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	86
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui um relatório reflexivo e teoricamente fundamentado acerca da minha atividade enquanto docente do 3º ciclo e ensino secundário, em especial ao nível da minha ação enquanto gestor intermédio de cursos com vertente profissionalizante. Encontra-se dividido em quatro capítulos, com os quais pretendo, por um lado, descrever o que de mais relevante encerraram os meus 17 anos de experiência enquanto docente da escola pública, e, por outro, proceder a uma reflexão crítica consequente dessa minha ação, à luz do estudo levado a cabo na realização do mesmo.

De entre tudo aquilo que levei a cabo enquanto profissional de ensino, destaco em especial a minha ação enquanto promotor de cursos de educação e formação no ensino secundário, por sentir ter sido este um dos mais importantes contributos que prestei à escola onde trabalhava na altura e, em especial, aos alunos que comigo percorreram essa caminhada.

Assim, num primeiro capítulo, faço a descrição pormenorizada da minha carreira docente, salientando, em cada momento, aqueles os aspetos que entendo como mais relevantes da mesma.

Num segundo capítulo, apresento, numa perspetiva histórica, a evolução da escola portuguesa do início do século XX até aos nossos dias, relevando o caminho percorrido no sentido de democratizar o ensino, elencando os constrangimentos que a massificação da escola trouxe para o funcionamento da mesma e, igualmente, as soluções que foram implementadas pela tutela ao longo dos tempos, procurando sempre realizar uma reflexão crítica fundamentada destas últimas.

No terceiro capítulo, problematizo a Gestão Intermédia à luz dos desafios que a massificação do ensino lhe tem vindo a colocar, relevando o caminho percorrido pela figura do diretor de turma (nas suas diferentes designações ao longo dos tempos), do diretor de curso e do delegado de grupo, bem como coordenador de departamento, entre outras estruturas intermédias que foram surgindo na escola portuguesa, e nas quais trabalhei no meu percurso profissional.

Finalmente, num último capítulo deste trabalho, faço uma reflexão do meu percurso, em especial no que diz respeito ao meu envolvimento profissional com ofertas educativas com via profissionalizante, procurando inferir que aprendizagens daí advieram, e que consequências daí poderei retirar no sentido de melhorar a minha

prática docente. Tendo em conta as reflexões e conclusões que este trabalho me foi proporcionando e clarificando, apresento também uma proposta de solução organizacional para o funcionamento do ensino profissional, que fui interiorizando como potencial caminho a seguir, realçando as boas práticas existentes e os caminhos que não devem ser trilhados.

I – PERCURSO PROFISSIONAL

À luz do que apresenta Sarmiento (2009), dos diversos contextos centrais que têm contribuído para a construção da minha identidade profissional, destaco aqueles que foram essenciais e decisivos para a motivação da escolha da minha profissão: em primeiro lugar, a forte identificação que senti, ao longo do meu percurso enquanto aluno do ensino secundário, para com alguns dos diversos docentes que tive, em especial com os docentes que me ensinavam a disciplina de Matemática, área que acabei por escolher para exercício da minha profissão; terão sido esses últimos, as primeiras referências que tive de aprendizagem da minha profissão; por outro lado e não menos importante, as sucessivas experiências, em contextos quase informais, que me foram proporcionados ainda enquanto estudante, ao esclarecer dúvidas aos meus colegas, incentivado mesmo, por vezes, pelos meus docentes na altura. Esses eram sempre momentos de grande prazer, pois o apoiar colegas com mais dificuldades, especialmente quando o fazia com sucesso, era facto de enorme satisfação. Foi esta última constatação a que considero decisiva para esta minha opção profissional.

Assim, penso poder afirmar que a minha vida profissional, tendo em conta o que é defendido por Huberman (1992), passou, até ao momento, por três fases ou estádios essenciais: a entrada na carreira, a fase de estabilização e a que considero estar ainda a atravessar, a fase de diversificação.

1. Exploração da docência

Com efeito, entendo ter vivenciado uma fase de “exploração” nos três primeiros anos da minha carreira. A primeira vez que assumi funções docentes foi no ano letivo de 1995/1996, então como monitor do Departamento de Matemática da Universidade do Minho (sendo ainda aluno do quarto ano da licenciatura em ensino de Matemática); foi uma experiência levada a cabo com forte entusiasmo, onde fui, por outro lado, e pela primeira vez, confrontado, como Huberman (1992: 39) afirma, “com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação comigo próprio”, bem como, “a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula”, para além da “dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes”. Esta fase foi igualmente útil para perceber que era meu desejo seguir a carreira docente

ao nível secundário e não a nível universitário, onde (na minha perspetiva) a minha função de docência não seria tão valorizada, mas sim o meu trabalho investigativo, para o qual não estava manifestamente motivado na altura.

No ano letivo seguinte, estagiei na Escola Secundária de Maximinos. Tudo aquilo com que tinha sido confrontado no ano letivo anterior foi revivido com, praticamente, a mesma intensidade, mas em contexto obviamente diverso, até pela diferença de idades dos alunos em causa; por outro lado, deu-se o acréscimo do problema, para mim novo na altura, de lidar com as “dificuldades com alunos que criam problemas” e “com material didático inadequado”; no entanto, foi tudo bem contrabalançado com um espírito emergente de vontade de “descoberta” e “experimentação”; sentia-me entusiasmado por estar, finalmente, em “situação de responsabilidade” e por começar a sentir que era “colega num determinado corpo profissional”.

Terminado o curso de licenciatura a 23 de Junho de 1997, dei seguimento ao meu percurso profissional na escola E. B. 2,3 D. Afonso Henriques, em Guimarães, a 1 de Setembro de 1997. Nesse ano letivo (1997/1998) tive de exercer, pela primeira vez, o cargo de diretor de turma, experiência que correu muito bem, até porque a turma nunca levantou grandes problemas disciplinares nem de insucesso ou abandono escolar; lecionei sétimos e nonos anos nesta escola; destaco ter sido este o ano em que senti mais dificuldade em enfrentar devidamente os problemas disciplinares que me surgiram, tendo sido, no entanto, um excelente espaço para melhorar, nesse âmbito, as minhas competências.

2. Estabilização

Nos três anos letivos seguintes, como docente da Escola E. B. 2,3 de Montelongo, Fafe, tive como cargo principal ser diretor de turma, lecionando todos os níveis, desde o sétimo até ao nono ano de escolaridade. O exercer de funções docentes nesta escola coincidiu, no meu entender, com a entrada na fase de “estabilização” da minha carreira, onde passei a sentir-me mais “independente” e “emancipado”, mais autónomo e seguro das minhas decisões a todos os níveis da minha vida profissional.

Foi, igualmente, nesta última escola que estabeleci o primeiro contacto mais direto com as questões ligadas à gestão e administração escolar, ao ter sido vogal da assembleia de escola, no ano letivo de 1999/2000, na sequência de ter sido convidado a

pertencer a uma lista que se apresentou às necessárias eleições para o referido órgão; com efeito, foi neste momento que, pela primeira vez, travei conhecimento, por exemplo, com um relatório de contas e apreciei o conteúdo do mesmo, tendo ainda ajudado a definir as linhas de orientação para o orçamento da referida escola, situação que me permitiu ter uma melhor perceção do que estaria por trás do funcionamento, ao nível da gestão e administração, de uma escola. Desta forma, e com a passagem por esta escola, o sentimento de pertença a um corpo profissional, ficou, em mim, definitivamente definido e marcado.

No ano letivo 2001/2002 mudei de escola, ficando a pertencer ao quadro da Escola E.B. 2,3 João de Meira. No primeiro ano letivo em que aí exerci funções tive apenas como atribuição de funções a ministração de aulas aos sétimo e nono anos de escolaridade. Sentia-me já com uma segurança e confiança assinaláveis no exercício da minha profissão docente. No entanto, a minha primeira experiência de trabalho ao nível de uma assembleia de escola, tinha deixado bases e marcas interessantes que me compeliram, nesse mesmo ano letivo a me candidatar a coordenador do departamento de matemática, acreditando poder imprimir novo dinamismo ao mesmo. Começava a sentir em mim a necessidade de prestar um maior e mais efetivo contributo à comunidade escolar onde estava, então, inserido. Assim, fui eleito para um mandato de quatro anos, que teve início no ano letivo 2002/2003, começando aí a fase onde ainda hoje acredito estar, a fase da “diversificação” da minha carreira docente.

3. Diversificação

Iniciei estas funções com grande entusiasmo; este ainda mais se incrementou, ao ver que, ao nível da gestão da escola, tinha sido eleita uma presidente do Conselho Executivo extremamente dinâmica, consensual e conciliadora de vontades, que animou em mim um forte desejo colaborativo, o que veio a marcar o meu percurso, nessa escola, nos sete anos letivos seguintes.

3.1 Membro do Conselho Pedagógico

Com efeito, logo no meu primeiro ano enquanto elemento do Conselho Pedagógico e em conjunto com outro colega do referido órgão, iniciei um processo de análise estatística dos resultados dos alunos nos diferentes anos letivos/ de escolaridade, algo que não existia até então, e que viria a ser a base de um importante trabalho encetado pela escola, a partir daí, na busca de determinar com maior exatidão as

dificuldades de aprendizagem dos alunos e na procura conjunta de soluções que melhorassem a prestação dos mesmos ao nível dos resultados escolares, combatendo o insucesso e o abandono escolar. Participei ainda nos grupos de trabalho de (re)elaboração do regulamento interno e do projeto educativo, trabalhos que foram de extrema importância para mim em termos do aprofundamento da minha perceção da realidade legislativa portuguesa que, na altura, regulava o funcionamento das escolas. Nesta primeira experiência enquanto elemento do Conselho Pedagógico ficou em mim renovada a força da ideia de que se pode realmente fazer a diferença em termos de mudança positiva do rumo educativo de uma escola, quando se trabalha numa equipa onde todos têm esse mesmo propósito. Ao nível do departamento de matemática, procurei promover a discussão de resultados da disciplina, com vista a estabelecer estratégias de melhoria dos mesmos, para além de dinamizar diversas atividades extracurriculares que procuravam melhorar a imagem da matemática junto dos alunos, a saber: olimpíadas da matemática, sala de jogos matemáticos, concursos interdisciplinares em conjunto com o departamento de expressões, entre outros.

3.2 Membro da Assembleia de Agrupamento

No final do ano letivo de 2003/2004, a escola foi compelida a agrupar com várias escolas do primeiro ciclo da zona, tendo eu, nesse quadro, integrado uma lista candidata à Assembleia de Agrupamento. No início do ano letivo seguinte, passei a exercer a função de segundo secretário da primeira Assembleia do Agrupamento de Escolas Professor João de Meira. Deste modo, deixando de exercer um cargo de coordenação pedagógica, passei a aprofundar o meu conhecimento ao nível da gestão e administração de uma escola no que concerne aos seus aspetos orçamentais e de prestação de contas, entre outros, situação que, apesar de não ser aquela que mais me motivava, na altura, em termos profissionais, foi de extrema importância para o meu crescimento cabal enquanto profissional do sistema educativo português. Exerci este cargo até ao final do ano letivo de 2006/2007, tendo guardado, com muito agrado, memória de experiências de trabalho colaborativo intensas e profícuas, ao nível, mais uma vez, da elaboração do projeto educativo e do regulamento interno do Agrupamento, que eram, na altura, necessários adaptar e renovar.

No ano letivo de 2007/2008, após novas eleições para o referido órgão, dei continuidade ao trabalho desenvolvido, agora na qualidade de presidente da Assembleia, após ter sido eleito para o referido cargo. Foi um ano extremamente rico e trabalhoso,

pois, para além de estarmos a entrar num novo processo de profunda alteração do quadro legal que regia o sistema educativo, o agrupamento estava, mais uma vez, em processo de reformulação do seu projeto educativo, bem como do seu regulamento interno. Começava a ficar claro para mim que era possível melhorar o modo de funcionamento de uma escola, desde que se procurasse envolver toda a comunidade na persecução desse mesmo objetivo. Tal vinha sendo a batalha encetada pelo conselho executivo de então, em especial na pessoa da sua presidente; com efeito, posso destacar o prazer enorme que tive em poder desenvolver as minhas competências de trabalho conjunto com todos os elementos da comunidade educativa, nomeadamente com a associação de pais e encarregados de educação, juntas de freguesia e autarquia. Foi neste mandato que a minha equipa de trabalho, em conjunto com o conselho executivo de então, conseguiu melhorar o controlo das contas das nossas escolas de 1º ciclo, num esforço conjunto de estreita colaboração com a junta de freguesia, e acordar com a autarquia e a direção regional as linhas gerais de reabilitação do espaço físico da nossa escola sede, bem como da escola EB1 Oliveira do Castelo (uma das escolas de 1º ciclo que tinham agrupado connosco), que, até então, apresentavam, ao nível das suas instalações, um avançado estado de degradação.

Nesta altura ainda, estando mais familiarizado com as minhas funções e com a forma mais eficaz de as exercer, procurei, em parceria com os elementos do conselho executivo de então, encetar algumas iniciativas que procurassem combater mais eficazmente o insucesso e o abandono escolar: a título de exemplo, destaco duas iniciativas: em primeiro lugar, ficou consagrado em sede de regulamento interno, que o máximo de provas de avaliação sumativa a que uma turma poderia ser sujeita na mesma semana seria de duas, por forma a dar mais oportunidade aos alunos de organizarem devidamente o seu trabalho; por outro lado, tendo sido criada, no ano letivo anterior, uma equipa de trabalho cuja função na escola era a de identificar e tentar orientar alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem assinaláveis ou fossem, potencialmente, alunos com forte risco de abandono escolar, para percursos escolares com via profissionalizante (como era o caso dos Cursos de Educação e Formação), acompanhei de perto quer a sua implementação inicial, quer a sua efetivação na prática, ao fazer parte dos conselhos de turma dos referidos cursos.

Por outro lado, exerci, ainda nesse ano letivo, o cargo de assessor do conselho executivo, para a área da informática, por forma a poder desenvolver e manter uma página web do agrupamento. Foi, dos anos de trabalho que tive até hoje, aquele que

mais prazer me deu, em virtude de ter sentido ter contribuído para efetivas melhorias da minha escola, quer ao nível qualidade das instalações, quer mesmo ao nível da qualidade pedagógica do trabalho desenvolvido pelo corpo docente.

3.3 Presidente do Conselho Geral

Entretanto, no final desse ano letivo, acompanhando as mudanças profundas que o governo de então pretendia implementar ao nível da gestão das escolas públicas, e após integrar novamente uma lista para o novo órgão que viria a substituir a Assembleia de Agrupamento, propus-me a apresentar candidatura a presidente do Conselho Geral Transitório. Fui novamente eleito e, deste modo, no ano letivo de 2008/2009, participei diretamente num dos processos que mais me marcaram em toda a minha vida profissional: a eleição de um diretor de escola, num contexto legal claramente renovado, onde passamos, em definitivo, da eleição de um órgão essencialmente colegial, eleito pelos seus pares, para a eleição de um diretor, a partir de um concurso público coordenado pelo órgão que passei a presidir, o referido Conselho Geral Transitório.

Este processo foi marcante por duas situações: por envolver a eleição para diretora de escola da, até então, presidente do conselho executivo do Agrupamento, pessoa extremamente carismática e que, pela sua forma isenta e consensual de agir, foi responsável por me motivar (como já referi), logo a partir do seu primeiro ano enquanto presidente, para a importância de uma participação na vida da escola de forma ativa e consequente em todas as vertentes que a mesma pode encerrar e, por outro lado, por se tratar do primeiro momento de eleição de um diretor não diretamente pelos seus pares, mas por um órgão como o Conselho Geral, onde tinham assento representantes da comunidade educativa envolvente.

3.4 Professor participante em Projetos

De referir ainda que, desde 2001 até esse último ano letivo em que exerci funções no referido Agrupamento, tendo lecionado igualmente desde o sétimo até ao nono ano de escolaridade, dinamizei e participei em diversos projetos, a saber:

- integrei, durante quatro anos, a equipa pedagógica que lecionava no estabelecimento prisional de Guimarães, onde, para além de trabalhar diferentes programas curriculares (ensino recorrente, disciplinas de matemática - 2º e 3º ciclo – para além de o Homem e o Ambiente Natural e Social e Formação Complementar – ambas do 2º ciclo) e ter sido responsável pela implementação do primeiro curso de Educação e Formação de Adultos a funcionar no referido estabelecimento, do qual fui mediador no ano letivo 2006/2007,

posso dizer que experienciei situações inigualáveis pela sua riqueza e profundidade, quer a nível profissional que ao nível pessoal, através do contacto diário com as especificidades da comunidade reclusa e, em particular, dos alunos que aí encontrei, sempre disponíveis e mesmo ávidos de aprender algo de novo;

- participei em equipas pedagógicas de cursos de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e Cursos de Educação e Formação (CEF), procurando dar o meu contributo para o combate ao insucesso e abandono escolar - estas experiências foram, igualmente, muito marcantes pela forma próxima e motivadora como nos relacionávamos com os alunos e pelo efetivo sucesso que tiveram as mesmas relativamente aos objetivos iniciais atrás mencionados;

- fui gestor, durante 2 anos, como já referi, da página web da escola e coordenei ainda os seguintes projetos: Ciência Viva VI, Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis e Atribuição de Equipamentos Tecnológicos para o Enriquecimento do Ensino e Aprendizagem, para além de participar brevemente nos trabalhos da equipa do Clube de Robótica.

4. Coordenador do ensino profissional

Apesar de me sentir muito bem integrado nesta escola, no final do ano letivo de 2008/2009, senti-me como que acometido de um “receio emergente de cair na rotina” como refere Hubermann (1992: 42), em especial ao nível da minha ação educativa dentro da sala de aula, em contacto direto com os alunos. Neste sentido, ao tomar conhecimento da hipótese de concorrer para vagas que, entretanto, tinham surgido na escola que tinha frequentado enquanto estudante, e onde ainda se encontravam os docentes que tanto tinham sido influentes na escolha da minha carreira profissional, concorri para o quadro de escola da Escola Secundária Francisco de Holanda, onde viria a ficar colocado no ano letivo seguinte (2009/2010). Esta opção foi extremamente difícil de tomar pois, como referi, estava já fortemente ligado ao Agrupamento Professor João de Meira, por tudo o que tinha vivido e experienciado nas mais variadas vertentes anteriormente expostas, tendo, na decisão final tomada, pesado, essencialmente, o forte desejo que, desde sempre, tive em dar aulas a alunos do ensino secundário, acrescido do prazer que acreditava vir a ser passar a ser docente na escola secundária onde tinha sido aluno.

Durante dois anos letivos consecutivos (2009/2010 e 2010/2011) exerci unicamente a função de docente, lecionando matemática A dos 10 e 11º anos de escolaridade, 12º ano do ensino profissional e área de projeto (12º ano, disciplina entretanto extinta), não me tendo sido atribuído nenhum cargo adicional. No segundo ano letivo (2009/2010), após começar a ter melhor percepção da forma de funcionamento da escola, e na sequência de uma auscultação aberta à comunidade escolar, levada a cabo pelo Conselho Pedagógico, no sentido de recolher propostas para o futuro projeto educativo da escola, procurei aprofundar o conhecimento da organização da escola em termos das ofertas educativas que a mesma disponibilizava aos seus alunos, tendo encontrado algumas lacunas, para as quais me propus a apresentar solução, redigindo um documento dirigido ao referido Conselho Pedagógico (anexo I), onde expunha, como ideia principal, a necessidade de alargamento de ofertas educativas aos Cursos de Educação Formação, mais especificamente de Nível III, tipo seis, como forma a procurar combater o insucesso e abandono escolar que se verificava na escola, em especial ao nível dos alunos de 12º ano, quer do ensino regular, quer do ensino profissional.

A referida proposta foi, após discussão alargada, aprovada e, na sequência desta iniciativa, foram-me atribuídas, nos anos letivos seguintes (2011/2012 e 2012/2013) as funções de diretor de turma e de curso de uma turma de Cursos de Educação e Formação. Neste âmbito, participei ativamente na seleção dos alunos para os referidos cursos, tendo em conta o seu percurso escolar e o seu perfil para a frequência dos mesmos, tendo por referência para o efeito, uma entrevista que levava a cabo individualmente. Foram duas experiências de verdadeiro e gratificante sucesso, uma vez que, por um lado, foi alcançado o objetivo de todos os alunos conseguirem terminar, com sucesso de qualidade, o ensino secundário, e, por outro, foi possível dar a experimentar, aos alunos em questão, diferentes realidades escolares e, sobretudo, proporcionar um primeiro contacto com o mercado de trabalho, sempre com importante qualidade.

Enquanto coordenador deste tipo de cursos, enfrentei o desafio de orientar equipas pedagógicas que, numa fase inicial, não estavam habituadas a trabalhar as diferentes vertentes deste tipo de oferta educativa. Tal facto, apesar de, no princípio dos trabalhos, ter trazido alguns constrangimentos a nível pedagógico e operacional, foi facilmente suplantado, muito pela disponibilidade de todos os docentes em dialogar e reformular estratégias e formas de trabalhar, de maneira a melhorar o funcionamento

dos cursos em questão. Foi igualmente gratificante verificar a disponibilidade do tecido empresarial para colaborar com a escola nestes projetos, o que enriqueceu sobremaneira o percurso formativo dos alunos.

Paralelamente, fui nomeado para coordenar o ensino profissional da escola, sendo este cargo que exerci até hoje, aquele que maiores desafios e esforço de adaptação me exigiu: em primeiro lugar pela assinalável inexperiência que tinha no que diz respeito às principais funções que o referido cargo encerrava e, por outro lado, pelo carácter marcadamente de controlo do trabalho dos restantes colegas, algo que ainda hoje se me afigura algo desconfortável.

De uma forma geral, pode-se dizer que, ao nível do trabalho de coordenação do ensino profissional que tenho levado a cabo, este se poderia subdividir (embora não de forma estanque) na coordenação do trabalho dos diretores de turma (ao nível da gestão diária necessária no sentido de fazer a ponte entre este e a direção da escola, no que concerne às questões disciplinares e às questões ligadas à avaliação de alunos, bem como da presidência das reuniões dos diretores de turma do ensino profissional e consequente verificação e leitura das atas, registos de avaliação ou termos, após cada reunião de conselho de turma de avaliação) e na coordenação do trabalho dos diretores de curso do ensino profissional (ao nível do apoio à equipa de trabalho de divulgação das novas ofertas educativas em cada novo ano letivo, da coordenação do processo de avaliação extraordinária dos alunos, da efetivação das candidaturas da escola na plataforma SIGO¹, da coordenação do controlo do arquivo dos materiais pedagógicos utilizados pelos docentes no ensino profissional, da coordenação do controlo das horas ministradas por cada docente em cada disciplina, e da coordenação dos trabalhos desenvolvidos pelo alunos em cada curso, no que diz respeito à formação em contexto de trabalho e à prova de aptidão profissional).

Ao longo destes dois últimos anos da minha carreira enquanto docente, procurei, então, otimizar, em conjunto com a minha equipa de trabalho e com a participação imprescindível de diretores de turma e diretores de curso, várias situações, a saber: remodelamos e uniformizamos todos os documentos utilizados pelos docentes ao nível do ensino profissional; reorganizamos o método de arquivo da documentação pedagógica produzida e utilizada pelos docentes nas aulas, para o tornar mais simples e eficaz; remodelamos o sistema de verificação de horas ministradas pelos docentes por

¹ Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

forma a torná-lo mais prático; otimizamos o sistema de registo das avaliações dos alunos, de maneira a torná-lo mais acessível a todos os agentes educativos; criamos um manual de procedimentos para auxiliar a ação docente neste tipo de oferta educativa e, reformulando diversos regulamentos (de avaliação extraordinária, disciplinar, de avaliação de alunos, de formação em contexto de trabalho) que foram submetidos ao conselho pedagógico da escola e aprovados por este órgão, procuramos, sobretudo durante o ano letivo de 2012/2013, colocar em prática um conjunto de medidas pedagógicas que possibilitassem uma maior credibilização da função docente e do ensino profissional em geral na escola; paralelamente, iniciamos um procedimento, que se pretendeu anual, que visava auscultar os nossos alunos acerca da qualidade do ensino profissional na Escola Secundária Francisco de Holanda, nas suas mais variadas vertentes, para daí tirar as devidas conclusões e reformular pontos menos positivos, se assim se entendessem como tal.

Em paralelo com estas minhas funções, regressei, por inerência dos regulamentos vigentes, durante o ano letivo de 2011/2012, a membro de um Conselho Pedagógico, onde procurei contribuir da melhor forma para uma maior e mais efetiva discussão da problemática do funcionamento do ensino profissional na escola.

Nesta escola lecionei ainda, para além das disciplinas que já referi, Formação Cívica (10º ano), Matemática Aplicada (Curso CEF Nível III Tipo 6) e Matemática B (ensino profissional) aos 11º e 12º anos de escolaridade.

Assim, tendo iniciado funções em 2011/2012, penso que o meu percurso até à presente data passou, por três fases distintas: uma primeira onde procurei inteirar-me o mais rapidamente possível de imensa panóplia de situações a coordenar, uma segunda onde encetei um esforço, em conjunto com a minha equipa de trabalho entretanto criada, no sentido de otimizar o funcionamento de diversas situações que estavam a nosso cargo e, uma terceira, de maior estabilidade, onde, o trabalho passou a ser muito mais familiar e simples de coordenar.

II. A ESCOLA PARA TODOS

Múltiplas têm sido as tentativas de resposta aos problemas/questões levantados pelo conceito de escola para todos e de democratização do ensino, que tem dominado a filosofia de funcionamento das escolas nas últimas décadas.

1. A ideia de “escola para todos”: do início do século XX aos nossos dias

Para melhor se perceber e contextualizar a ideia de escola para todos, comecemos por elencar algumas linhas de orientação que foram sendo defendidas, neste âmbito, em Portugal, desde o período final do regime monárquico até aos nossos dias.

1.1. O período compreendido entre o final do regime Monárquico e o início da 1ª república

É nesta altura que a ideia de escola para todos, embora não de forma explícita, começa a ser afluada, quer em termos de publicações de textos a abordar questões educativas, quer em termos da forma de funcionamento das escolas de então. Tendo como ideia central a “democratização cívica da frequência escolar”, o objetivo explícito de então era o “de todos acederem a um nível mínimo de instrução, como parte da sua integração cívica na sociedade republicana”, apesar de não ser questionada nem a “a diferenciação dos públicos escolares por vias de desigual prestígio” nem “a antecipação de destinos sociais diferentes e hierarquizados” (Pintassilgo, 2003: 53).

1.2. Transição entre a 1ª república e o estado novo

Nesta fase tem lugar um debate sobre a escola para todos, ainda que de forma embrionária, de onde surge o conceito da Escola Única, cujas ideias dominantes eram: em primeiro lugar, a possibilidade de acesso, em igualdade de circunstâncias, à frequência da escola, independentemente da origem social ou económica de cada um; em segundo lugar, a forte crença de que o mérito deve ser premiado, ou seja, a escola, como entidade naturalmente seletiva, independentemente das raízes sociais de cada um, deve permitir àqueles que se revelarem mais capazes ascender “aos lugares cimeiros da vida social, passando a integrar as respetivas elites, tidas como necessárias à regeneração social” (2003: 55).

A primeira ideia vem consubstanciada através da obrigatoriedade, por parte do estado, de apoiar financeiramente aqueles que manifestem, pela sua condição económica, essa necessidade, sendo que tal poderia ocorrer até um determinado ano de escolaridade definido centralmente. Isto garantia, assim, que todos poderiam chegar ao topo, através do acesso à educação, desde que mostrassem mérito e talento para tal.

A segunda ideia reforça o facto de, na altura, não se questionar a existência, na realidade, de desigualdades de mérito ou talento, de onde decorreriam percursos escolares com maior ou menor sucesso. No fundo, havendo a preocupação de que tal não fosse consequência das diferentes origens sociais e culturais de cada uma, assumia-se aqui a natureza seletiva da escola, onde se premeia e se prepara os mais capazes para que cumpram a sua função de futuros líderes da sociedade que os espera após a conclusão do seu percurso escolar.

1.3. A escola para todos durante o período do estado novo

Este período de regime ditatorial, pelo qual Portugal passou, teve, em termos de política educativa, diversas fases.

Num primeiro momento (anos 30), algumas das situações que se tinham construído, em volta do conceito de escola para todos, sofreram um claro retrocesso, ou acabaram por deixar de existir; em especial, constata-se que ganha dominância “o carácter discriminatório da escola como um facto natural” (2003:56). Tal é consubstanciado pela separação da escola em ensino liceal (para as elites), escola técnica (para os filhos dos operários) e o aparecimento do ciclo complementar do ensino primário (5^a e 6^a classes).

Num segundo momento, após o final da 2^a grande guerra mundial, e acompanhado de um período mais próspero economicamente, verifica-se uma maior procura, por parte da população, da escolarização. Surge como resposta o alargamento da escolaridade obrigatória, tendo tal acontecido em suas fases: para 4 anos entre 1956 e 1960 e para 6 anos em 1964.

Finalmente, nos últimos anos de vigência do regime do Estado Novo, com a chamada reforma de Veiga Simão, que “interpretam o objetivo de expansão da escolarização, do pré-escolar ao superior, das correntes desenvolvimentistas” percebendo-se o “ênfase na democracia do acesso”– “por força da expansão da burguesia e do alargamento do campo das expectativas sociais” (Gomes, 1999:135) as taxas de crescimento do ensino secundário são claramente superiores às décadas

anteriores; no entanto, Portugal permanece, nesta fase, com os mais baixos índices de escolarização europeus.

É nesta altura também que “as teorias do capital humano”, que tinham feito “a sua entrada em Portugal, influenciando o próprio discurso do poder político” (Pintassilgo 2003: 56), se consolidam, para passar a ser a lógica dominante das reformas. Por outro lado, a par do “discurso liberal meritocrático” que ganha ainda maior ênfase, legitimando-se “numa retórica humanista e de justiça social” (Gomes, 1999:136), a escola mantém-se socialmente segregadora: “o liceu destina-se à burguesia e à nova pequena-burguesia em expansão; a escola técnica e comercial aos filhos da classe operária” (1999:136).

Não obstante, na linha do dito ensino democratizado (ou pelo menos, na altura, assim designado), neste caminho reformista encetado por Veiga Simão, direcionam-se passos no sentido de unificar o ensino, através da obrigatoriedade de frequência escolar de oito anos, com o propósito, igualmente, de intentar implementar, na prática, a igualdade de oportunidades.

A reforma de Veiga Simão, contudo, não chega a ser totalmente implementada, devido ao golpe militar de 25 de Abril de 1974, que repõe o estado democrático.

1.4. A situação após o 25 de Abril: democratização do ensino e da sociedade

A revolução de Abril veio trazer novos pressupostos sociais e isso acabou, claramente, por refletir-se no campo educativo. “Como aconteceu um pouco por todo o país, a revolução instalou-se nas escolas” (Pintassilgo, 2003:60); a ideia central era a da democratização cabal e efetiva da escola, em linha com o que estava a acontecer em todo o país. Sendo essa a prioridade, verificou-se a destruição de todas as estruturas que, de alguma forma, pudessem ter sido herdadas do anterior regime, a alteração dos programas de todos os graus e ramos de ensino (por forma a expurgar os valores e temas da ideologia salazarista aí presentes), a destituição de todos aqueles que no ministério tivessem estado, de alguma forma, ligados ao anterior regime.

Paralelamente, como constata Pintassilgo, a partir de 1976, a Constituição passa a defender diversas situações como:

a liberdade de ensino de qualquer religião, a liberdade de criação cultural (artística, intelectual e científica), a liberdade de aprender e ensinar, [...] o direito à educação, ao ensino e à cultura, com base no princípio da liberdade e igualdade de todos, em termos de oportunidade de acesso e de êxito (2003:60).

Esta é a grande revolução de princípios: o propósito de o êxito poder e dever chegar a todos... Nesta linha surgem iniciativas como, no caso do ensino primário, a substituição do regime de classes por duas fases (deixando de haver reprovação nos 1º e 3º anos de escolaridade), bem como sucessivas medidas para consolidar a escolaridade obrigatória, a unificação do ensino secundário e a discriminação positiva em relação aos trabalhadores, com a instituição do ensino noturno, tudo num contexto de uma cada vez mais forte massificação do ensino.

Apesar de tudo isso, é de notar que:

o Estado continuou a tolerar e mesmo a promover a violação dos direitos à educação das classes populares”: [...] “tolerando a violação da lei do trabalho infantil; planeando seletivamente a distribuição da rede escola; não dotando as escolas suburbanas e do interior dos recursos humanos e financeiros necessários ao cumprimento da escolaridade obrigatória; tolerando a seletividade social do abandono e insucesso escolares (2003:60).

Esta contradição prendeu-se, essencialmente, com o facto de o Estado não ter condições financeiras para realizar os necessários investimentos sociais que trabalhassem no sentido de ser possível concretizar os pressupostos estabelecidos em toda a sua dimensão.

De 1976 até 1986, ano em que se publica a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), passamos por uma fase de normalização democrática, caracterizada, essencialmente, por: privilegiar os aspetos curriculares, técnicos e profissionais, em detrimento das ideologias; crescente consciência de que a expansão do sistema educativo encerra efeitos perversos, em termos da qualidade do ensino; agravamento das condições económicas e financeiras do país, o que vai impedindo uma resposta estruturante e eficaz ao combate destas situações, através de reformas que se sentiam ser necessárias.

É com a lei acima referida que, ficando instituída a obrigatoriedade de frequência escolar até aos 15 anos de idade, se criam condições para massificar definitivamente a escola portuguesa, cuja função socializante é claramente assumida e reforçada. A partir daqui reforça-se também o conceito de escola inclusiva, com todos os pressupostos democráticos que tal encerra e com todas as contradições práticas que virão a verificar-se. A escola de massas, denominada “escola para todos” começa a instituir-se em Portugal.

2. Problemas levantados pelo atual conceito de “escola para todos”

Podemos afirmar, assim, que “a inclusão chega à escola quando se assume que o respeito e igualdade de diferenças devem ser tratados *a montante*, isto é, fazer parte de um património de cada um e não ser fruto de uma regulação social” (Rodrigues, 2003:8); tal ganha força ao nível das políticas governamentais ocidentais (incluindo, obviamente, Portugal), com o “impulso decisivo da Declaração Final da Conferência da UNESCO, realizada em Salamanca em Junho de 1994” (Machado, 2010), onde se afirma que “terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Unesco, 1994:6).

A partir daí, a escola é confrontada com uma questão de difícil resposta e resolução: como lidar com as diferenças sociais, étnicas, regionais, religiosas, enfim culturais que passam a figurar no seu espectro?

Com efeito, esta heterogeneidade evidente que caracteriza a escola de massas não só em termos da população discente, ao nível, por exemplo das “habilidades cognitivas dos alunos, de estilos e ritmos de aprendizagem, de fatores socioeconómicos e familiares, influências étnicas, influências de género, da valorização da aprendizagem pelo aluno e pela sua família, a confiança em si e o desejo de aprender” (Mainardes, 2007: 3) , mas também do ponto de vista docente (neste caso, tendo a agravante de os professores possuírem em comum uma forte conceção homogeneizante do processo de ensino aprendizagem, e, por isso, de forte cariz exclusivo), veio colocar novos desafios/ problemas.

É, pois, neste contexto, que surge o conceito de inclusão: assumindo valores e práticas de respeito pela individualidade dos jovens, pretende que se torne possível incluir (socializar), pela escolarização, todo os alunos, independentemente da sua cultura de origem, nos grupos sociais “dominantes” e nos mercados de trabalho associados, assumindo-se assim a intenção de democratizar o ensino.

Paradoxalmente, este conceito veio por na ordem do dia o problema da exclusão escolar em paralelo com o da exclusão social, como constata Machado (2010:41); nesta linha de pensamento, Barroso afirma que:

a problemática da exclusão escolar constitui, hoje, um tema dominante no contexto educativo e tem vindo a sobrepor-se, na centralidade dos discursos político e pedagógico, aos conceitos, até há pouco tempo dominantes, de *igualdade de oportunidade* e de *insucesso escolar* (2003:27).

Se o conceito de “escola para todos” tem como objetivo principal a inclusão de todos os jovens independentemente de todas as suas origens culturais e sociais, podemos, no entanto, verificar que “são múltiplas as formas de exclusão fabricadas pela escola”. Resumidamente, “podemos reduzi-las a quatro modalidades principais”: as que reportaram, inicialmente, ao que se verificava sobretudo até aos anos noventa do século vinte, em que “a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora” ou “a escola exclui porque põe fora os que estão dentro” e as que são mais recentes e características do contexto escolar atual – “a escola exclui incluindo” e “a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido” (Barroso, 2003:27).

Como realça Machado:

a escola portuguesa proclama o desenvolvimento integral da pessoa humana e apresenta-se como uma escola para todos, mas organiza-se segundo princípios da uniformidade e da impessoalidade, abstraindo-se das particularidades individuais. Ela promete conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual e implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica mas faz prevalecer em sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas (2010:39).

Assim, o que se verifica é que, ao se tentar escolarizar segmentos da população cuja cultura é de tal forma diversa e distinta da cultura que a escola intenta transmitir, no espírito da sua assumida função socializadora, assistimos a quantidades enormes de alunos que não encontram na escola um sentido para a sua frequência, por manifesta falta de identificação a todos os níveis.

Com efeito, a escola de massas, tendo o propósito da democratização do ensino de forma cabal e universal, falha, pois, como alerta Formosinho (1987), promovendo um “currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único”, caracterizado pelo “iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo” [...] “admitindo a existência de uma cultura válida que deve ser transmitida [...] a todos”, acaba por criar efeitos perniciosos. Tal facto é clara e facilmente constatável. Na realidade escolar, “os professores são diferentes, os alunos são diferentes, as escolas são diferentes”. Por outro lado, “o currículo uniforme arrasta uma pedagogia uniforme” pois não é dada ao docente autonomia de decisão e ação em situações fundamentais como o tempo escolar, a determinação dos métodos e modelos de ensino; tudo “é decidido pelos *iluminados* centrais, tendo em conta *o aluno e os professores médios*” que não existem nas nossas escolas.

Em consequência disto, como afirma Machado (2010:41), vemos restringido o “sentido da igualdade em educação” não só ao nível da “igualdade de oportunidades” mas, também, ao nível da “igualdade entendida na sua relação com o sucesso escolar”; a

escola acresce “uma nova faceta do fenómeno excludente” ao colocar fora os que estão dentro.

Já em 2008, Pacheco constata que “na prática a escola continua a ser para alguns, quer pelas formas de discriminação que existem [...], quer pelas barreiras elitistas que marcam a organização curricular”. Salientando que “muitos alunos, por razões bem diversas, abandonam precocemente a escola, e outros, ainda, são incapazes de frequentá-la com sucesso”, reforça que:

a escola tem dois lados, nem sempre conciliáveis: o lado da inclusão, por razões sociais, políticas, económicas e culturais, e o lado da exclusão, pelos processos e práticas de funcionamento, pois a hierarquização é um dos seus pilares fundamentais, contendo dentro de si mecanismos de segregação (2008:179).

Neste sentido, é, no entender do autor, incompreensível que os problemas da escola constatados já em 1992 por Formosinho e abaixo plasmados sejam ainda tão atuais:

a sobrelotação da escola, e crescente degradação das instalações e das condições de trabalho, o elevado número de alunos por turma, o crescente número de alunos com necessidade educativas especiais e as crescentes exigências às escolas e aos professores pelo sistema, que, entretanto, respondem à diversidade da escola de massas com a homogeneização e com o discurso do superprofessor (Formosinho e Machado, 2008: 7).

Machado reforça esta ideia ao constatar que a escola falha “no que respeita à igualdade de oportunidades” pois ainda encontramos fatores como:

a desigual implantação da rede escolar, as desigualdades socioeconómicas e a desigual valorização da educação pelas famílias e quando o acesso é formalmente garantido a todos, ainda encontramos diferenças na qualidade dos edifícios, dos equipamentos, material didático e recursos humanos na escola (2010:41).

Por outro lado, reforça que o mesmo se verifica ao nível da igualdade no sucesso escolar não só provocado por “fatores externos à escola” como por:

influência dos fatores escolares, nomeadamente o regime de aprovação/reprovação anual e a estrutura curricular, a descontinuidade nas transições entre ciclos e níveis de aprendizagem e a sequencialidade regressiva do ensino, ou mesmo a *interação seletiva* no interior da sala de aula (2010:41).

2.1. Tentativas de resposta a estes problemas

Perante todas estas dificuldades encontradas pela escola portuguesa a partir, essencialmente, da década de 90 do século XX, foram sendo implementadas várias medidas que visavam, de alguma forma, dar resposta a estes complexos desafios. Assim, foram sendo criadas e implementadas alternativas de resposta à reforçada, em número e diversidade, nova massa discente da escola portuguesa: por um lado, dentro

das designadas modalidades especiais apresentam-se alternativas como a educação especial, formação profissional, ensino recorrente de adultos, ensino à distância e ensino português no estrangeiro; por outro lado, ao nível do ensino regular, com iniciativas como a diversificação curricular, as adaptações curriculares, os currículos alternativos, as aulas de compensação, aulas de apoio pedagógico acrescido, abertura de hipótese de escolha de outras disciplinas, reforço curricular, desdobramento de turmas ou criação de grupos de nível, entre outras. Antes de contextualizar e analisar todas estas situações, iremos realizar uma breve exploração do conceito de currículo.

2.1.1. Autonomia Curricular e o papel do professor como agente curricular

Historicamente, o conceito de currículo foi assumindo diversos significados ao longo do tempo; não sendo esta questão objetivo principal de análise do autor, cumpre no entanto salientar que como Machado (2006:63) afirma, citando Alves (2001), “atualmente, [...] a polissemia do termo abrange diversas perspetivas, desde um a definição global de objetivos educativos até à totalidade de acontecimentos escolares e extra escolares aos quais tem de submeter-se qualquer sujeito que esteja no sistema”; por outro lado, Pereira (2010:17), citando Machado e Gonçalves (1999) afirma que currículo pode ser o elenco de disciplinas a lecionar, “o que pode incluir apenas o nome da disciplina mas também abranger o programa e os métodos a utilizar”; por outro lado pode ser visto como o “conjunto de atividades educativas programadas pela escola e que ocorrem dentro ou fora das aulas”.

Não obstante, como refere Roldão (1999:24), “as múltiplas interpretações no que ao conteúdo se refere” não serão impeditivas de definir que “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

Neste contexto, a ideia central que tem estado em cima da mesa, desde o início dos anos noventa do século XX, tem sido a de que o currículo deve ser devidamente contextualizado à realidade educativa em que está a ser implementado; como já foi sumariamente elencado, múltiplas iniciativas legislativas têm sido levadas a cabo; no entanto, todas elas têm levado à mesma conclusão: o papel do docente é fulcral para que as mesmas tenham o sucesso pretendido, associando a esta realidade a importância da existência de uma maior e efetiva autonomia por parte da escola ao nível da aplicação e adaptação contextual do referido currículo. Neste sentido, Pacheco afirma:

Se, por um lado, o professor pode ser *um ator curricular que tem a tarefa da implementação e da execução de decisões prescritas*, por outro, *goza de uma autonomia funcional que lhe advém da existência ou inexistência de ineficazes instrumentos de controlo curricular* (2001:101).

Reforçando esta perspetiva, Machado acrescenta:

Existem correntes que atribuem aos professores somente o papel de executores de medidas provenientes da administração central, enquanto outras os encaram como sujeitos ativos nos processos de tomada de decisões, reforçando a visão do professor como agente curricular que formula juízos num contexto político, encontrando-se o desenvolvimento da escola ligado ao desenvolvimento dos professores que a integram (2006:76).

Em Portugal, ao longo das últimas duas décadas, tem sido várias as transferências de competências de decisão para as escolas, quer ao nível administrativo e financeiro (aqui de forma menos efetiva) quer ao nível cultural e pedagógico. Esta última é crucial no sentido de aumentar as possibilidades do docente encetar a desejada recontextualização pedagógica. Pacheco declara que:

por mais que uma reforma pretenda a mudança das práticas curriculares, que se registam ao nível da escola, estas manter-se-ão inalteráveis caso não se consiga conquistar os professores, fazendo-os sentir sujeitos fundamentais no desenvolvimento de um projeto curricular ou de um projeto com objetivos orientados para a aprendizagem dos alunos (2001:91).

Mais à frente Pacheco reforça esta ideia, especificando que o professor assume um papel fulcral, nomeadamente:

no desenvolvimento do currículo [...] ao nível do contexto de realização: (1) operacionalização dos objetivos de aprendizagem, tendo em conta os objetivos curriculares; (2) sequencialização e gestão dos conteúdos; (3) escolha de métodos, técnicas e atividades; (4) utilização e produção de materiais curriculares; (5) manipulação dos recursos educativos; (6) implementação de procedimentos de avaliação (2001:103).

No entanto, tendo este processo de descentralização da decisão curricular, a nível central, sido alargado, com o decreto-lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, é de salientar que o mesmo, conforme Sousa afirma:

não garante a concretização da diferenciação curricular, embora a possa facilitar [...]. Reconhecer legitimidade de decisão curricular aos professores e aos responsáveis pela gestão das escolas contribui, pois, para a criação de condições favoráveis à emergência da diferenciação curricular. Mas esta só será efetiva se for assumida pelos atores situados em todos os níveis de decisão – sobretudo pelos professores – como um aspeto crucial do seu trabalho (2008:3).

Por outro lado, ao nível das práticas curriculares, vários são os planos onde se tem verificado tentativas de procura de soluções para os problemas que a escola portuguesa tem enfrentado, todos eles voltados para a questão da diferenciação; de seguida procurar-se-á elencar sumariamente aqueles que o autor considera mais relevantes.

2.1.2 Diferenciação

Santos (2009:53) afirma que a diferenciação “pode desenvolver-se a diferentes níveis, podendo considerar-se num dos seguinte tipos: diferenciação institucional”, atrás designada por diversificação curricular, “diferenciação externa e diferenciação interna”; a diferenciação externa verifica-se ao “nível meso da estrutura”, como é o caso da constituição das “turmas de currículos alternativos e os apoios pedagógicos acrescidos e ainda de formas alternativas de organização da escola”; por sua vez, a “diferenciação pedagógica interna é aquela que se desenvolve a nível micro da estrutura, no quotidiano da sala de aula”.

Roldão (2003), afirma que a diferenciação se pode operacionalizar em três níveis distintos: ao nível político (correspondendo em Santos à diferenciação institucional), ao nível organizacional (diferenciação externa para Santos) e ao nível pedagógico curricular (diferenciação interna para Santos). No que se segue para este trabalho, vamos ter em linha de conta esta catalogação.

2.1.2.1. Diferenciação ao nível político

Na linha de Pacheco (2008), vamos considerar que o conceito de diversificação curricular (diferenciação ao nível político) encerra em si mesmo o pressuposto da implementação de formas organizacionais de diferentes ofertas educativas, como tipos diferentes de cursos, e modalidades de formação, nas quais os alunos são confrontados com percursos escolares distintos, na perspetiva de currículos alternativos. Assim, compreender-se-á por diversificação curricular a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objetivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder, por forma a perseguir o objetivo da verdadeira democratização da escola.

É neste sentido que surgem propostas legislativas no âmbito das modalidades especiais já anteriormente referidas, como a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância e o ensino de português no estrangeiro, consagradas como tal pela LBSE (1986), para além da introdução de áreas curriculares não disciplinares, entre outras situações.

Assim se, no passado, houve lugar à existência de diferentes “vias de ensino a partir do final da escola primária (Ensino Liceal e Ensino Técnico)”(Santos,2009:53), estes foram unificados em 1975, pouco depois da Revolução de Abril, na sequência dos fortes sentimentos democráticos de então aos quais a escola, até por razões políticas,

não podia ficar alheia. No entanto, como, já foi referido, o princípio da democratização do acesso à escola, trouxe atrás de si o problema da enorme diversidade cultural e social com que se passou a caracterizar a população discente da escola, arrastando consigo altos índices de insucesso e abandono escolar. É neste contexto que se começa a sentir a necessidade de inovar na implementação do currículo, diversificando-o, por forma a dar resposta a estas novas realidades.

Com o despacho normativo nº 140-A/78, de 22 de Junho, são criados os 10º e 11º anos de escolaridade, que divergiam claramente do modelo anterior, ao consagrar diversas áreas de estudo, estabelecendo a existência de componentes de formação geral, específica e vocacional. Através do decreto-lei nº491/77, de 23 de Novembro, tinha sido instituído o ano propedêutico, apoiado num sistema de ensino à distância por via televisiva, com o intuito de preparar a entrada no ensino superior (este modelo revelou claras lacunas ao nível da inadequação à faixa etária dos alunos a que se destinava). Nesse contexto, através do decreto-lei nº 240/80 de 19 de Julho, surge a iniciativa de implementar o 12º ano de escolaridade, em substituição do ano propedêutico, separando-o em duas vertentes: a via de ensino e a via profissionalizante, ambas com possibilidade de acesso ao ensino superior, sendo que a segunda possuía um cariz mais acentuado no sentido da inserção dos jovens na vida ativa. Neste sentido, podemos afirmar que depois do período de unificação em nome no espírito democrático, seis anos volvidos após o 25 de Abril, tal opção começa a denotar as falhas do sistema, acabando por se abrir, por decreto, as portas para a exclusão social por via da exclusão escolar, pelo facto de se dar ao aluno “uma opção de segunda categoria”, como mais tarde se veio a confirmar.

Outro exemplo das contradições que se encontra no caminho percorrido pela escola portuguesa a partir de meados da década de setenta do século XX, foi a instituição das escolas profissionais, através do decreto-lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro. Na altura, foram criadas como uma nova alternativa para os jovens que terminavam a escolaridade básica (9º ano). Visavam a formação de técnicos intermédios, altamente qualificados de forma coerente com as prioridades e as estratégias de desenvolvimento local e regional. Mais uma vez a escola dava sinais de fracassar na persecução do desígnio da escola democrática no acesso e sucesso para todos, criando mais uma válvula de escape para os seus problemas.

a) *Ensino de “segunda oportunidade” [de “após” a “durante” a escolaridade]*

Educação de Adultos

Num outro plano, podemos encontrar outras tentativas de resolução problemas latentes da escola, como o percurso seguido pela educação de adultos; sendo relativamente desvalorizada até 1979, nesse ano, com a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA), o estado parece ganhar consciência da importância de elevar os índices de alfabetização da população portuguesa. Apesar das virtualidades conceptuais do mesmo, salientando-se, em termos práticos, o facto de ter tido “o papel pioneiro das experiências das abordagens territoriais integradas” (Canário, 1999:59), este foi abandonado em 1985; segundo Bergano (2002:119), “uma das causas apontadas para o insucesso na implementação do PNAEBA está diretamente relacionada com a inadequação da intervenção comunitária com o modelo de Estado centralista, que impõe inovações e mudanças de tipo burocrático”. O distanciamento entre o centro de decisão (ministério) e o local de implementação das medidas entrou em contradição com o espírito de intervenção diferenciada do plano.

É neste contexto que, através da LBSE (1986) a educação de adultos é dividida em duas novas modalidades: o ensino recorrente e a educação extra-escolar; o primeiro, de acordo com o diploma, “destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo” (mais uma vez se assume, através da legislação as falhas do sistema educativo); o segundo visa “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência”. Podendo ser afirmado que ambas as modalidades visam um mesmo objetivo que é o combate ao analfabetismo funcional ou literal, a segunda é complementar à primeira e mais abrangente pois, como é declarado no *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo* de 1992 “abrange o conjunto das atividades que se processam fora do sistema regular de ensino, organizando-se com resposta às necessidades da população adulta, aos seus interesses e aos papéis sociais que são chamados a desempenhar” (ME, 1992:51-52). Se, por um lado, se procura dar resposta cabal a todas as situações de analfabetização que possam existir no país, esta ultima modalidade é, em si mesma, a assunção do pressuposto de que a escola não dá resposta cabal aos problemas educativos da

sociedade portuguesa. Centrando-nos na questão do ensino recorrente, Abreu (2000:1), reforçando a ideia de que este modelo tenta dar resposta à falência do ensino regular, pois constitui uma “segunda oportunidade” para aqueles jovens adultos que enfrentaram “insucesso na primeira oportunidade educativa”, salienta algumas contradições práticas que se foram verificando. Assim, por necessidades de “sistema” este ensino começa a ser invadido por público cada vez mais jovem, passando de espaço privilegiado para trabalhadores estudantes para um meio de canalização de discentes oriundos de experiências negativas no ensino regular que desembocaram no insucesso escolar. Lima (1994:70) alerta que a educação de adultos não poderá continuar a ser dominada pela necessidade de dar resposta educativa aos jovens em idade escolar que o sistema escolar *rejeita*. Não obstante, tal situação não deixou de existir até aos nossos dias... Assim, como conclui Abreu (2000:9), “a estrutura rigidificada do ensino recorrente, alicerçada numa conceção curricular técnica, diretiva e tradicionalista e regida pela *fórmula* do ensino regular, contribuem para que o ensino recorrente seja afinal mais uma oportunidade de insucesso escolar”; paralelamente, numa fase inicial, primou pela “inexistência de formação específica para os professores do ensino recorrente”; tudo isto leva a constatar que o ensino recorrente acaba por contribuir, paradoxalmente, para que a escola incremente um cariz não desejável de “função seletiva”.

É neste contexto de ineficácia de combate ao baixo nível de qualificação escolar e mesmo profissional que, em 2000, através do despacho conjunto nº 1083/2000, são criados os Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), com o intuito de criar uma resposta mais flexível às necessidades inerentes a este potencial público escolar, por forma a:

assegurar uma oferta de educação e formação que permita, a todos os que abandonaram prematuramente o sistema de ensino, a obtenção da escolaridade ou a progressão escolar associada a uma qualificação profissional que possibilite o acesso a desempenho profissionais mais qualificados e abra mais e melhores perspetivas de aprendizagem ao longo da vida.

Tratava-se de uma nova oferta, a esta data ainda fora do sistema de ensino público, que visava dois desideratos, mais uma vez: a facilitação da reinserção do adulto no mercado de trabalho e a abertura de uma nova via de acesso a outros níveis de escolarização, nomeadamente o ensino superior.

Iniciativa Novas Oportunidades

Em 2006, esta oferta educativa entra na escola pública, incorporada na Iniciativa Novas Oportunidades, por forma a alargar, em definitivo, o acesso à mesma e dar resposta à evidente ineficácia do ensino recorrente. Rompendo com a lógica disciplinar, o processo de ensino aprendizagem passa a estar assente num Referencial de Competências-Chave, apelando a um forte trabalho de equipa por parte dos professores, muito por força da sua organização em áreas interdisciplinares; se inicialmente foram sendo dadas razoáveis condições para que tal acontecesse, como afirma Pires:

algumas das boas práticas foram-se perdendo, nomeadamente o facto de [...] não haver espaços no horário de cada professor destinados especificamente às reuniões semanais de planificação conjunta das atividades das diferentes áreas de competências-chave [...], sendo este e todos os outros tipos de reuniões relegados para o tempo *livre* dos professores (2012:107).

Adicionalmente, as horas de mediação (com as quais poderíamos fazer um paralelismo com as horas de direção de turma do curso diurno) deixaram de fazer parte da componente letiva do Mediador.

Não obstante se terem encontrado aspetos positivos na frequência ou conclusão deste tipo de cursos, nomeadamente ao nível de “ganhos pessoais e sociais” pois verifica-se que, na generalidade, os alunos ganham auto estima e capacidade de enfrentar novos desafios (Liz, Machado e Burnay,2009), estes cursos diferem no que concerne às suas potencialidades, por um lado de empregabilidade, e, por outro, de efetivo reconhecimento como mais-valia escolar e social. Na generalidade, a opinião pública desvaloriza estes cursos, com base num sentimento de que estes encerram uma lógica de *facilitismo*, pois os conhecimentos adquiridos na formação são, em geral, reduzidos. Esta preocupação é manifestada também pelos alunos, em especial aqueles que têm a pretensão de aceder ao ensino superior (Pires, 2012). Corria-se o risco de apenas pretender obter resultados estatísticos em termos de níveis de escolarização da nossa população, sem ter em conta a qualidade dessa escolarização. Talvez por isso, com a mudança governamental (e, conseqüentemente, ministerial) que ocorreu em 2011, se tenha travado a abertura deste tipo de oferta educativa; no entanto, o caminho, em termos de implementação de propostas alternativas no terreno (ensino recorrente) revelou-se igualmente questionável, por tudo aquilo que aqui já foi exposto.

Em paralelo com os Cursos EFA, na primeira década do século XXI, assistimos à implementação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, através da portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro, que mais tarde

viriam a ser designados por Centros Novas Oportunidades (despacho nº 15 187/2006, de 14 de Julho), no momento em que a sua expansão passa a ser sustentada, legalmente e na prática, pela sua proliferação através de estabelecimentos de ensino público. Estes centros visavam dar:

a oportunidade a todos os cidadãos, e em particular aos adultos menos escolarizados e aos ativos empregados e desempregados, de verem reconhecidos e certificados as competências e conhecimentos que, nos mais variados contextos, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida.

É inquestionável, estatisticamente falando, que esta iniciativa permitiu uma elevação clara dos níveis de escolaridade da nossa população, aproximando-a decisivamente dos níveis europeus; atingindo, neste particular aspeto, os objetivos a que se proponha. A grande questão que se levanta é a custo de quê!... Com efeito, para além da forma pouco clara e regulada como estes processos se desenvolveram ao longo destes anos, em alguns centros (Pires, 2012), como alerta Pacheco (2009:123), estes “estão associados a facilitismo, principalmente se forem transformados em meros locais de certificação, ou em locais de escolarização acelerada, sem atenderem às especificidades da educação não formal e informal, acentuando a sua pedagogização”. Com efeito, verifica-se uma forte desvalorização, por parte da opinião pública, dos diplomas obtidos por esta via. Por um lado, o facto de não se abordarem conteúdos mas apenas certificar competências, levanta, na generalidade, muitas dúvidas da real mais-valia escolar desta iniciativa. Por outro, a forte pressão exercida sobre estes centros no sentido de apresentarem números periodicamente, sob pena de serem extintos, por ineficácia de execução ao nível da certificação, levanta muitas dúvidas relativamente à forma com estas certificações foram sendo obtidas. Este tipo de Centros foi igualmente extinto pelo ministério de educação, tendo culminado esse processo no ano de 2013.

b) Diferenciação de vias (opções vocacionais e profissionalizantes; cursos de educação e formação)

Noutra perspetiva, Sousa (2008:8) enfatiza:

o sistema educativo português tem [...] evoluído rapidamente no sentido do alargamento do leque de opções vocacionais ao nível do ensino pós-básico, chegando-se mesmo a admitir, em determinados casos, a inserção de algumas soluções de carácter profissionalizante no ensino básico. Frequentemente, na ação política dos governos, a abordagem às vocações profissionais dos estudantes converge com medidas de combate ao insucesso escolar persistente e ao abandono escolar.

Com efeito diversas têm sido as tentativas a nível central de propor vias alternativas de cariz profissionalizante aos jovens que frequentam a nossa escola. No final anos oitenta do século XX surgem os Cursos Técnico-profissionais, sustentado pelo decreto-lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Neste proclama-se que este ensino surge numa lógica de “formação integral do educando e a sua capacitação tanto para vida ativa quanto para a prossecução dos estudos”. Em 2004, são criados os Cursos Tecnológicos, através da portaria nº 550-A/2004, de 21 de Maio, na sequência do preconizado pelo decreto-lei nº 74/2004, de 26 de Março, passando a coabitar com o Ensino Técnico-profissional e tendo, igualmente os mesmos objetivos que esta, ao ser designada como “oferta profissionalizante qualificante orientada numa dupla perspetiva: a inserção no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos a nível superior”. Os cursos tecnológicos apresentam, ainda assim, uma novidade: a existência, no final do curso, de um prova de aptidão tecnológica, que consistiria “na defesa, perante um júri, de um produto, que assume a forma de objeto ou produção escrita ou de outra natureza, e do respetivo relatório de realização, os quais evidenciam as aprendizagens profissionais adquiridas pelo aluno”. Com isto pretendia-se alargar a ponte entre esta tipologia de oferta educativa e o mercado de trabalho.

Sobre estas ofertas educativas, Martins, *et al* (2005:84) verificam que são cursos que continuam a “não ser escolhidos pelos alunos das classes médias altas e altas”, pelo que:

não se assumem plenamente como alternativa à via de ensino, quer porque não garantirão saídas do mesmo nível, quer porque se manterão estigmatizados aos olhos dos alunos ou especialmente dos seus pais, que assim os desincentivarão a seguir esta via de ensino.

Assim, reforça o autor que:

nos estudos que têm sido realizados [...], os processos de reprodução e de seleção não apenas se mantêm, como parecem ter aumentado, na medida em que continua a existir uma forte correlação entre origem social e cultural dos alunos e dos níveis de reprovação até ao 9º ano de escolaridade e a frequência do ensino técnico-profissional. Por outro lado é notória a vontade dos alunos continuarem estudos superiores especialmente de nível universitário (2005:94).

Tal facto vem demonstrar que estes cursos acabaram por não ter o verdadeiro impacto que se pretendia vir a ter para a população escolar portuguesa, no sentido de criar situações potenciadoras da inserção no mercado de trabalho de quadros médios.

Como podemos verificar, o ano de 2004 foi profícuo na instituição de novas ofertas educativas. Para além daquelas já descritas, podemos ainda salientar as seguintes, todas elas inscritas no espírito de “um novo plano nacional orientado para a

prevenção do abandono escolar e para a elevação dos níveis de escolarização dos jovens através da diversificação das vias de educação e formação, com ênfase em cursos de natureza profissionalizantes” (Sousa, 2008:9):

- a) Cursos artísticos especializados (portaria nº 550-B/2004 de 21 de Maio)
- b) Cursos Profissionais (portaria nº 550-C/2004 de 21 de Maio)
- c) Cursos de Educação e Formação (despacho conjunto nº 453/2004 de 27 de Julho)

Os Cursos Artísticos Especializados (CEA) visavam a criação de um espaço educativo, de nível secundário, vocacionado, “consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos de nível superior ou orientados na dupla perspetiva de inserção no mundo de trabalho e do prosseguimento de estudos”; na mesma linha, mas com uma muito maior abrangência em termos vocacionais, os cursos profissionais (CP) surgem com o propósito de, sendo “uma oferta vocacionada para a qualificação inicial dos alunos” privilegiar “a sua inserção no mundo do trabalho” e permitir “o prosseguimento de estudos”; por sua vez, os cursos CEF são apresentados como “uma oferta formativa com identidade própria” que constitui “uma modalidade de formação flexível e perspectivada como complementar, face às modalidades existentes”, mantendo a lógica de prosseguimento de estudos e a facilitação da inserção dos alunos no mercado de trabalho. Assim, poder-se-á dizer que existem alguns denominadores comuns nestas três ofertas educativas.

Em primeiro lugar, a existência de um espaço de formação prática em contexto de trabalho, com o objetivo de dar ao aluno uma hipótese de ter experiência profissional ainda antes da conclusão do curso. Como princípio, parece-nos uma opção excelente, pois a escola, pelas suas características inerentes, não poderá dar, ao nível da experiência prática, o treino e a socialização necessárias ao aluno para que este seja capaz de enfrentar as exigências de um emprego (Silva, 2002). Por outro lado, sendo que no quadro atual da economia portuguesa tal já não será assim, existem estudos anteriores que atestam “claramente que é elevado o número dos que ficam a prestar serviço nas empresas onde realizaram a prática profissional” (Silva, 2002: 7). No entanto, encontram-se várias situações que não confluem com estes dados positivos, com os quais, tendo em conta a nossa experiência, concordamos mais. Com efeito, dado o facto de estes alunos escolherem estas vias por considerarem que não terão hipótese de sucesso no ensino regular, tendo em conta o seu passado de insucesso ou mesmo de

abandono escolar (isso mesmo é advogado a nível central ao nível da legislação enquadradora destes cursos), vão sendo mais raros os casos de opção por estas ofertas educativas por razões vocacionais; de outra forma, verifica-se que existe uma minoria significativa que os frequenta com a perspectiva de prosseguirem estudos, o que esvazia a vertente de inserção no mercado de trabalho para estes alunos (isso mesmo é demonstrado num estudo a oito escolas profissionais do distrito de Santarém – Mendes, 2009).

Em segundo lugar, todas contemplam uma prova final que visa atestar os saberes e competências adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do jovem. No caso dos CEA temos a Prova de Aptidão Artística, nos CP a Prova de Aptidão Profissional e nos CEF a Prova de Avaliação Final. Se as duas primeiras são desenvolvidas ao longo do ano, em sede de projeto desenvolvido pelo aluno, esta última assume um cariz distinto pois constitui-se numa prova prática de que os alunos apenas têm conhecimento no dia de prestação de provas, o que a torna, comparativamente às restantes, algo deficitária relativamente ao propósito de avaliar os conhecimentos e competências mais significativos ao longo da formação.

Por sua vez, em termos de regime de avaliação das diferentes disciplinas, assumindo este um “carácter diagnóstico, formativo e sumativo” em todas estas ofertas formativas, numa lógica de gestão flexível do currículo, há que diferenciar o que se passa nos cursos profissionais; nesta situação assiste uma lógica modular que arrasta consigo uma dinâmica algo rígida do cumprimento deste último; apesar de, salvo em caso de existência de precedências, se um aluno não obtiver sucesso a um módulo, poder frequentar e tentar concluir o seguinte, tal deveria ser levado a cabo ao ritmo de cada um, o que manifestamente não acontece, tendo em conta a forma de trabalhar homogeneizante característica dos nossos profissionais de educação, reconhecido por Formosinho e Machado (2008:10) como o “padrão tradicional de trabalho” dos docentes.

Finalmente podemos afirmar que, em última análise, estes cursos, bem como todos os anteriormente apresentados não contribuíram cabalmente para a democratização da escola. Auxiliando de forma importante na igualdade no acesso, não vem resolver o problema da exclusão escolar, na medida em que sendo vertentes de ensino marcadamente desvalorizadas socialmente, por estarem destinadas e conotadas com tendo a sua razão primeira de existência o facto de serem alternativas para alunos com história de insucesso e abandono escolar, acabam por ter como consequência a

manutenção ou mesmo o acentuar das características de seletividade social que estes alunos experienciam. Como Fernandes (2003:42) atesta, “a multiplicação de propostas para responder a problemas específicos de incapacidades ou lacunas do sistema regular de ensino é a demonstração cabal da sua inadequação”. O que se tem verificado ao longo de todos estes anos é uma sucessiva e desregrada tentativa, a nível central, de resolver, por decreto, os problemas da escola, sem procurar envolver os principais implementadores do currículo (os docentes) nessas iniciativas e, não raras vezes, por mera opção política consequente da mudança dos intérpretes da governação do política no momento.

Como, já em 1987, Formosinho (1987:25) afirmava, “a alternativa ao currículo uniforme não é a criação de duas ou três vias diferenciadas [...]. Isso seria a substituição do *tamanho único* por *tamanhos standardizados* para grupos sociais diferentes”. No entanto, verifica-se que tem sido esse o caminho seguido insistentemente por aqueles que desde então têm coordenado e legislado os caminhos da escola portuguesa, a despeito daquilo que deveria ser o caminho a seguir: a criação de condições para que, com o apoio importantíssimo dos docentes, se possa implementar uma essencial e verdadeira diferenciação pedagógica, situação sem a qual não será possível resolver os problemas da escola portuguesa.

c) Gestão curricular flexível

As Áreas Curriculares Não Disciplinares

Mesmo no interior da escola pública foram-se tentando construir e implementar iniciativas de origem marcadamente centralizada, porque do âmbito da decisão política e, por isso, distante da realidade da escola; são exemplo disso as tentativas frustradas de implementar áreas curriculares não disciplinares; a primeira a tentar ser implementada foi a área-escola, através do decreto-lei nº 286/89 de 26 de agosto, através da qual se pretendia:

fomentar as práticas de interdisciplinaridade entre os professores, na realização de projetos em comum, por iniciativa dos alunos, abrindo, assim, uma válvula de segurança, tubo de escape do sistema à qual estaria cometida *a resposta aos anseios dos que desejam uma escola diferente – com autonomia, descentralizada, com participação local, com currículo menos académico e não cingida às atividades letivas da sala de aula e com mais atenção aos aspetos da educação pessoal e social, ao nível moral e dos valores.* (Formosinho e Machado, 2008:8).

Esta iniciativa esbarrou na falta de envolvimento e identificação da generalidade dos docentes para com o espírito da mesma; como verificou Caria (1995:62-68), os

docentes, reagiram conflituosamente em dois campos: um primeiro ao nível “mais público e coletivo”, ao fazerem sentir que o ministério estaria a “fazer crer que isto foi algo inventado por ele”, como se nunca as escolas tivessem praticado este tipo de atividades; por outro lado, passamos a estar na “presença de uma atividade que era voluntária e que passou a ser obrigatória”, pelo que provocou em muitos professores (sobretudo os que eram mais envolvidos com a sua profissão) a sensação de que se tratava de uma atividade “faz de conta”, pois toda a gente declarava que colaborava, mas no final apenas o efetivamente cumpriam. Em última análise, por se tratar de uma área curricular que obrigava a que o docente disponibilizasse, para o cumprimento da mesma, de horas da sua disciplina tal desmotivava a esmagadora maioria, por dificuldades no cumprimento do currículo da mesma (visão claramente pouco flexível do currículo).

Prolongando-se esta situação por vários anos, surge, com o decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, a implementação de três novas áreas curriculares não disciplinares, na sequência do desaparecimento da área escola do currículo português: a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica.

No que diz respeito à Área de Projeto, este surge no diploma como iniciativa que procura “envolver os alunos na conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes das diversas áreas curriculares, procurando, assim, responder às necessidades e interesses dos alunos” (Ribeiro, 2007:50). Neste sentido a Área de Projeto será “uma área transversal das diferentes áreas curriculares e integradora das aprendizagens nelas realizadas” (2007:56). O aluno, partindo de uma questão/problema que se lhe afigure como pertinente de ser explorado, irá desenvolver um projeto que procurará dar resposta a essa mesma questão, tendo com concretização desse projeto a obtenção de um produto final que, de alguma forma, irá dar resposta ao problema inicial. A prática, mais uma vez, veio demonstrar que esta iniciativa não foi muito bem acolhida por aqueles que são, em última análise, os agentes implementadores do currículo: os professores. Com efeito, com foi reportado pelo ofício-circular 68/06 da Direção Regional do Norte, nesta área curricular, verificou-se que: foi diversas vezes reduzida a mero trabalho de pesquisa individual, por vezes resultando em simples compilação de informação; foram-lhe subtraídos 45 minutos ou mais, à sua carga horária, para atribuição ou distribuição por outras disciplinas; ou mesmo a sua avaliação feita através do cálculo da média aritmética da avaliação das demais disciplinas. Ao pedido implícito que esta área curricular trás ao professor no sentido de que este “deverá

contribuir para a concretização do projeto, mas de forma facilitadora, orientadora, problematizadora, inspiradora”(2007:71), este (na generalidade) responde com atitudes muito próprias de quem está habituado a “trabalhar individualmente um currículo prescrito, mais imposto e segmentado” (2007:73).

Por sua vez, a área curricular não disciplinar de estudo acompanhado visava, de acordo com decreto-lei referido, “a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens”, por outro lado, “implica uma abordagem pedagógica centrada nos alunos e apoiada na liberdade dos professores, procurando desenvolver competências de utilidade à disciplina do currículo através da integração contextualizada de saberes”; esta iniciativa vem, desta forma, exigir “dos professores, competências profissionais acrescidas” (Vieira, *et al*, 2004:37), pressupondo um “elevado grau de autonomia profissional, assim como a existência de uma cultura de colaboração nas escolas” (Vieira, *et al*, 2004:38). Ora, tal é algo que, como já referimos, não abunda nas escolas portuguesas, surgindo aqui um constrangimento no cumprimento cabal dos propósitos da disciplina. Um estudo levado a cabo em três escolas conclui que “os professores e alunos inquiridos” valorizam esta área curricular e, por outro lado, que “a produção de manuais” de Estudo Acompanhado “levanta novos problemas, sobretudo pelos riscos de disciplinarização da área e de instrumentalização dos professores, nomeadamente se estes optarem pelo uso de um manual único” (Vieira *et al*, 2004:55).

Por fim, a área curricular não disciplinar de Formação Cívica, é apresentada no decreto-lei como, “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes”. Num estudo levado numa escola de Braga, Maia (2003) constata que, apesar deste nobre propósito para o qual foi criada, esta área, na prática, acaba por ser, uma vez que é dada pelo Diretor de Turma (DT), um espaço de resolução de problemas disciplinares e outras questões específicas desta função, por forma a poupar tempo para o cumprimento do currículo da sua área curricular disciplinar.

Conclui ainda que, apesar das várias potencialidades das diferentes áreas curriculares não disciplinares, verifica-se que, na generalidade estas não cativam a maioria dos docentes entrevistados; para além disso alguns queixam-se não terem tido a

formação adequada para poderem adequadamente cumprir a missão para que foram destacados. Por seu lado, os alunos, muito por força de serem áreas que pouca relevância apresentam em termos avaliativos, encaram de maneira diferente as áreas não disciplinares, desvalorizando-as relativamente as áreas disciplinares, resultando este facto, diversas vezes em problemas de disciplina. Mais uma vez aqui se falham os objetivos das iniciativas por défice de envolvimento dos docentes, muito por força da falta de identificação destes com as mesmas.

Oferta de Escola

Como referimos, com o decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, são aprovados novos desenhos curriculares do ensino básico. Neste contexto é, igualmente de salientar a criação de *tempos a decidir pela escola*, quer no segundo quer no terceiro ciclo. Estes, segundo o referido decreto, visavam ajudar a colmatar a emergente “necessidade de ultrapassar uma visão de currículo (...) uniforme em todas as salas de aula”, convidando assim as escolas “a apresentar projetos de gestão flexível do currículo”. Sendo um princípio interessante enquanto potenciador da capacidade da escola em apresentar as suas propostas curriculares, no sentido de dar resposta mais apropriada e autónoma ao contexto educativo em que se insere, acabou por ser uma ideia abandonada pela tutela, com a aprovação do decreto-lei nº 94/2011, de 3 de Agosto, onde tal figura deixa de existir no 2º ciclo do ensino básico e no 3º ciclo passa a ser consagrada para a “disciplina de Língua Portuguesa ou de Matemática ou a ser utilizada para atividades de acompanhamento e estudo, de acordo com a opção da escola”, o que vem limitar a autonomia da escola perante esta matéria.

Por sua vez, no que diz respeito ao ensino secundário, aquando da aprovação do decreto-lei nº 74/2004, de 26 de Março, procurou-se, como o mesmo diploma afirma, a “diversificação da oferta educativa, acentuando a sua especificidade consoante a natureza dos cursos de ensino secundário, procurando adaptá-la quer às motivações, expectativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo desenvolvimento do País”. Pretendia-se, mais uma vez, permitir às escolas dar uma resposta mais adequada ao seu próprio contexto educativo. Neste sentido, foi aberta a hipótese de, dentro da formação específica de cada curso, cada aluno optar por quais as que iria frequentar ao longo do curso, de entre uma panóplia de disciplina já pré-definidas. Essa filosofia legislativa, com maior ou menor variação foi a que prevaleceu até aos nossos dias, sendo que, não constituiu, verdadeiramente, aquilo que o espírito

inicial visava, que era o de adequar ao contexto da região a oferta educativa da escola, pois as opções estão claramente definidas à partida.

2.1.2.2. Diferenciação organizacional

Em termos de *diferenciação organizacional*, poder-se-á elencar algumas iniciativas levadas a cabo ao longo dos últimos anos. Com efeito, já na década de oitenta, na sequência da consciencialização coletiva dos elevados níveis de insucesso escolar, traduzidos, muitas vezes em reprovações e abandono escolar, como Coelho constata:

esquemas diferenciadores são então adotados para superar esta falha dos sistemas educativos, quer através de currículos mais flexíveis e mais centrados nos interesses dos alunos, quer através de medidas de discriminação positiva como o apoio pedagógico, mas que se revelam insuficientes (2010:27).

Integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais

Reportando-nos aos alunos com *necessidades educativas especiais*, a iniciativa das adaptações curriculares surge em Portugal através do decreto-lei nº319/91, expresso no artigo 2, alínea c; segundo este decreto as adaptações curriculares consistem na “Redução parcial do currículo” e na “Dispensa de atividade que se revele impossível de executar em função da deficiência”; salienta ainda que “as adaptações curriculares (...) não prejudicam o cumprimento dos objetivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados”. No entanto, nem sempre este pressuposto é atingido; Machado (2010:42) vai mais longe, dizendo que “em certas situações de *integração* dos alunos com *necessidades educativas especiais*” esta se reduz “à sua presença no espaço da sala de aula em conjunto com os restantes alunos de uma turma *regular*”.

Por outro lado, foram sendo instituídas diferentes medidas que, alterando a designação oficial, no essencial não diferiam muito entre si, como sejam as aulas de compensação (despacho nº 98 – A /92, de 20 Junho) ou as aulas de apoio pedagógico acrescido (despacho nº 178-A/ME/93), sob o desígnio do reforço curricular, ou seja, do “reforço do exercício individual, prática acrescida, numa lógica de compensação quantitativa, mas que nem sempre vai verdadeiramente de encontro às dificuldades sentidas pelos alunos” (Coelho, 2010:33); no fundo é dado ao aluno mais do mesmo, sem a preocupação de individualizar a resposta às razões do insucesso de cada aluno.

Diferenciação pela Formação de Grupos Homogêneos

Da mesma forma, em 19 de Junho de 1996 é publicado o despacho nº22/SEEI/96, que vem definir o enquadramento legal para os Currículos Alternativos, tendo como desiderato contribuir para o combate à exclusão escolar; neste consagra-se a hipótese de constituir turmas cujo currículo funcionaria como alternativo aos do ensino regular ou recorrente, sob determinadas regras prévias. Esta iniciativa, apesar de defendida por muitos na época, veio a revelar-se particularmente estigmatizadora dos alunos em causa, sendo mais uma iniciativa a contribuir para a manutenção da exclusão social a que estes alunos já estavam (em geral) vetados, antes de iniciarem o seu percurso escolar. De forma semelhante resultaram iniciativas como a definição de objetivos mínimos, ou dos percursos curriculares alternativos (despacho normativo nº 1 de 2006), todos eles apontando para práticas que “assumidas sob a capa da diferenciação”, se esgotavam na “aplicação do princípio da simplificação/redução”, com consequências graves ao nível exclusão escolar dos alunos e subsequente exclusão social.

Outra iniciativa na linha destas últimas anteriormente referidas, foi criação de grupos de nível, onde as escolas passam a formar grupos de nível com caráter temporário: agrupamento de alunos por nível de competência. Tal com Mainardes (2007:7) alerta, “a proposição de tarefas diferenciadas não pode gerar a ideia da existência de grupos mais atrasados ou mais fracos que os demais (estratificação da classe) ou o isolamento de alguns alunos ou grupo de alunos do coletivo da classe”; no entanto, na prática, o que se tem vindo a verificar é exatamente o oposto. Depois de abandonada a ideia, esta foi recentemente retomada no decreto-lei nº 139/2012 de 5 de Julho, agora designada por grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes.

Paralelamente, para fazer face ao número excessivo de alunos por turma, foram levadas a cabo várias experiências ao nível do desdobramento de turmas, em especial em disciplinas de cariz laboratorial e tecnológico, com o propósito de procurar aumentar o número de aulas experimentais neste tipo de disciplina. Esta iniciativa tem esbarrado, frequentemente, com a, ainda, deficitária propensão de uma boa parte dos docentes em maximizarem as potencialidades deste tipo de espaço de aprendizagem alternativo, tal como atesta o Estudo de Avaliação e Acompanhamento dos Ensinos Básico e Secundário de Maio de 2011, levado a cabo pelo Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.

Em suma, como enfatiza, a esmagadora maioria das iniciativas a este nível (diferenciação organizacional) implementadas geram contradições e falham, pois:

ao mesmo tempo que comprometem a escola com o problema da diferença, descomprometem-na da sua solução; ao mesmo tempo que mantém intactas as componentes nobres do currículo, geram novas modalidades de exclusão escolar, mais doces, silenciosas e flexíveis; ao mesmo tempo que determinam a apropriação pelo campo educativo da problemática da exclusão social, protegem a escola de qualquer questionamento político no que concerne aos efeitos sociais das suas decisões na abordagem das diferenças (Machado, 2010:42).

2.1.2.3. Diferenciação pedagógico curricular

Por sua vez, a diferenciação *pedagógico curricular*, do âmbito da ação das escolas e dos docentes, pode ocorrer “ao nível dos conteúdos, dos métodos de ensino ou processo e/ou das práticas avaliativas, também designadas por produto” (Coelho, 2010: 36-37, citando UNESCO 2004). Esta “é necessária pois trata-se da identificação e, ao mesmo tempo, da tomada de resposta, a uma variedade de capacidades de uma turma. Tal implica, que os mesmos alunos de uma turma não estudem/trabalhem as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e do mesmo modo” (Chousa, 2012:41). Da mesma forma, Coelho (2010:38) reforça que “deverão ser utilizadas estratégias que envolvam ativa e emocionalmente o aluno”. Paralelamente e como consta do ponto 2 do artigo 11 do decreto-lei 74/2004, a avaliação deve ser:

formativa [...], contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

Tal implica que “dever-se-ão diversificar as fontes de informação, as técnicas, os instrumentos de avaliação, de forma a dar oportunidade a que o aluno demonstre o que é realmente capaz de fazer” (Coelho, 2010:39). Este autor salienta ainda que “este tipo e abordagem diferenciada pressupõe uma atitude proactiva da parte do próprio aluno, sem a qual não poderá haver verdadeiro sucesso” (2010:41).

Reforçando esta ideia, Pacheco (2008), afirma que este tipo de diferenciação é um conceito que encerra em si mesmo, para além de alterações no conteúdo, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos, optando por um percurso curricular semelhante, necessitam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.

Compensação vs Aprendizagem integrada

Há que salientar que, desde meados do século XX até aos nossos dias o conceito de diferenciação pedagógica foi sofrendo evoluções. Inicialmente era entendida como compensação:

a partir dos anos 60, com a inclusão de uma vertente formativa de avaliação, começam-se a preconizar modelos de diferenciação pedagógica[...]. O que explicava, sobretudo, as diferenças de desempenho dos alunos era a diversidade de tempo para a aprendizagem. Uns alunos precisavam de mais tempos do que outros. Deste modo, a diferenciação pedagógica consistia em *dar mais do mesmo* (2009:52).

Assim verificamos que, durante muito tempo, não era tida em conta a especificidade e a individualidade de cada aluno, no que diz respeito às suas potencialidades em termos de tipo de inteligência e em termos de forma de aprendizagem preferida; partia-se do pressuposto de que todos os alunos apenas necessitavam de um maior ou menor tempo de contacto com os conceitos que se pretendiam ensinar, não havendo necessidade de alterar a forma como estes eram apresentados e trabalhados. Nesta perspetiva estamos claramente numa situação de compensação; tal estratégia tem-se demonstrado, em geral, ineficaz e potenciadora de desmotivação e desinteresse por parte dos alunos que a experienciam.

Com o aproximar do final do século XX começam a ganhar força duas novas teorias: a teoria das Inteligências múltiplas (Howard Gardner) e a teoria dos Estilos de Aprendizagem, (a partir da teoria de tipos psicológicos de Carl Jung). Com estas, a criança passa a ser o centro do momento de ensino/aprendizagem.

Na primeira, rompe-se com a visão tradicional da inteligência, defendendo-se que esta se pode fracionar em oito tipos distintos (verbo-linguística; lógico-matemática; espacial; corporal/cinestésica; musical; interpessoal; intrapessoal e naturalista), presentes em todas as pessoas, mas em grau distinto, sendo modificáveis e ensináveis; na segunda, defende-se que o ser humano possui quatro dimensões da personalidade que se agrupam duas a duas em “funções cognitivas fundamentais” (Silver *et al*, 2010: 23): a *perceção* (que engloba a via sensorial ou a via da intuição) e o *juízo* (que abarca o pensamento e o sentimento); estas têm o papel de definir a forma como cada indivíduo, preferencialmente (mas não exclusivamente) percebe ou absorve a informação.

Consubstanciado em diversos estudos em ambiente de sala de aula que têm sido realizados nos últimos vinte anos, Silver *et al* apresentam, assim, factos que confluem para que estas duas teorias sejam clara e manifestamente complementares - a primeira “desenvolve-se em torno do conteúdo da aprendizagem e da relação entre esta e oito

campos distintos do conhecimento” e a segunda “desenvolve-se especificamente em volta do processo de aprendizagem individualizado” (2010:39). Apenas uma prática pedagógica integradora destas duas teorias, numa visão de complementaridade, poderá beneficiar cabalmente todos os alunos, dando-lhes igualdade no acesso à aprendizagem significativa e ao sucesso.

Silver *et al* (2010: 46), alertam, no entanto, para o facto de que “as nossas escolas têm-se centrado essencialmente nos estilos de aprendizagem marcados pela proficiência e a compreensão e nas inteligências verbo linguística e lógico-matemática”, com todas as limitações e frustrações que tal facto geram nos alunos que apresentam características distintas destas ao nível do tipo de inteligência e do estilo de aprendizagem. Tal facto deve ser sobremaneira combatido; ao invés, as crianças deve ser incentivadas a trabalhar em contextos diversificados e motivadores, que lhes permitam, não só trabalhar em atividades direcionadas às suas características predominantes, à luz destas duas teorias, mas também, ganhar confiança para melhorarem a sua performance no que diz respeito às restantes inteligências e estilos de aprendizagens menos desenvolvidos. Uma forma muito importante de levar a cabo estes desideratos seria o dar a conhecer todas as existentes, por forma a ajudar o aluno a um verdadeiro auto conhecimento e comprometimento com o propósito de melhorar as suas potencialidades a todos os níveis.

Neste sentido, Silver realça, ainda, o facto de os autores destas teorias defenderem que uma avaliação das aprendizagens realizadas segundo os contextos atrás explanados terá que romper com a visão tradicionalista da mesma, privilegiando situações que “evidenciem as aplicações no mundo real e que favoreça desempenhos realistas, em detrimento de exercícios de prática descontextualizada” (2010 : 67).

Todas as experiências realizadas neste contexto têm sido envolvidas de assinalável sucesso em termos de melhoria da autoconfiança do aluno, bem como do uso da motivação e do comprometimento para com o processo de ensino/aprendizagem.

Como afirma Coelho, “o primeiro passo será conhecer o aluno. Há que indagar os conhecimentos que já detém, os que não possui, os seus interesses, experiências e o seu perfil de aprendizagem, para decidir o tipo de abordagem a fazer” (2010:46). Não menos importante e ainda nesta linha, há que conhecer o tipo de inteligência que o aluno privilegia, ao tentar apreender um determinado conceito: “o aluno poderá ser mais visual, mais auditivo ou mais tátil na sua forma de aprender; (...) outros ainda percecionam as situações como um todo e outros tendem a vê-las por partes separadas”

(2010, 49). Tais características devem ser aproveitadas de forma individual, tendo em conta, igualmente, as origens socioculturais de cada aluno.

Diferenciação em sala com grupo heterogéneo

Neste particular âmbito, Sousa, citando Dewey (1902) afirma:

foram emergindo cinco domínios do trabalho docente que [...] pareceram particularmente férteis em oportunidade de diferenciação curricular por via da reconstrução da experiência do aluno: gestão das estratégias de ensino, distribuição de tarefas aos alunos, reação às iniciativas dos alunos, práticas de avaliação de aprendizagem, gestão das perguntas (2008:9).

Assim, podemos destacar como exemplos de diferenciações em sala de aula, num espírito claro de discriminação positiva, o exposto num estudo apresentado por Mainardes (2007:7-8), onde se salienta que se poderá diferenciar por:

- 1) tarefas: após a apresentação de conteúdos para a classe como todo, o/a professor/a propõe tarefa diferenciadas, de acordo com os níveis de dificuldades e de domínio dos alunos (...) os alunos precisam de ser *progressivamente desafiados*
- 2) diferentes níveis de apoio e mediação (...) o/a professor/a procura oferecer maior atenção e apoio para alunos (...) de acordo com as suas necessidades
- 3) uso de diferentes recursos (...).
- 4) organização da sala de aula: após a explicação, apresentação ou demonstração do professor/a para a classe como um todo, a classe é dividida em grupos ou duplas de acordo com as suas habilidades ou necessidades de aprendizagem (...).
- 5) uso de diferentes textos (...) de diferentes níveis de dificuldade, estilo ou extensão, oferecendo aos alunos a possibilidade de escolha de textos com desafios variados.
- 6) livre escolha: o/a professor/a seleciona ou organiza tarefas alternativas e estratégicas para engajar e motivar os alunos que podem escolher quais atividades ou tarefas desejam realizar.

Apesar de terem sido encontrados resultados positivos neste estudo, Mainardes (2007:13) sublinha que “este projeto mostrou que a preparação dos professores para lidar com as classes heterogéneas não é suficiente para se garantir uma aprendizagem efetiva”, acrescentando que, por um lado, torna-se premente que o docente assuma um “papel mediador do processo de aprendizagem”, explicando, demonstrando, corrigindo, auxiliando, preocupando-se com a apresentação sucessiva de exercícios de grau crescente de dificuldade, tendo em conta as especificidades de cada aluno; por outro, será importante ter sempre em linha de conta situações como: implementação de estratégias em função do nível de aprendizagem de cada aluno, preocupação permanente com o facto de o discurso do aluno estar “presente na sala de aula e não apenas o discurso do professor”; estabelecimento de pontes entre o conhecimento escolar e o não escolar; preocupação atenta para que ao apresentar novos conteúdos estes estejam devidamente interligados com os anteriores, retomando estes em “conexão com os novos”; e preocupação com a necessidade do docente ser claro na apresentação dos

“critérios de avaliação da aprendizagem, [...], informando aos alunos o que se espera deles, sem deixar, obviamente, de oferecer o suporte de que eles necessitam para a apropriação do conhecimento”.

Nesta mesma linha de pensamento, Sousa (2008:10-14), apresentando outro estudo, dá exemplos de como são importantes para uma eficaz diferenciação no processo de ensino-aprendizagem situações como: “a reconstrução da experiência do aluno” por aproveitamento de “respostas para o prosseguimento da explicação”; aproveitamento de “tarefas que, mesmo sendo iguais para todos, permitam a exploração de diferentes formas de chegar a um mesmo resultado”, por forma a “estimular os alunos no sentido de encontrarem criativamente as suas próprias formas de resolver problemas”, conseguindo assim uma correta “adaptação aos estilos de aprendizagem dos alunos”; de igual forma, salienta a possibilidade de ser possível aproveitar “iniciativas dos alunos” que “assumem uma forma humorística e/ou desafiadora”, transformando estes “incidentes em experiências de aprendizagem”; finalmente, ilustra a importância de “uma avaliação formativa que permita a regulação contínua da forma como o currículo formal é trabalhado em função da recetividade que vai tendo junto de cada aluno”, permitindo, através de diagnósticos permanentes da qualidade da aprendizagem, redefinir estratégias para as ações futuras.

Também aqui são constatadas algumas lacunas na implementação de estratégias de diferenciação no espaço de sala de aula. Com efeito, “as conceções e as práticas destas profissionais subordinam-se, na maior parte dos casos, a um entendimento de diferenciação curricular como assistência ao aluno em dificuldade” e, por outro lado, “é de salientar o facto de ter havido um número maior de perguntas comuns [...] do que individualizadas”, o que reforça a ideia de que leva a constatar que:

as práticas letivas observadas seguiram uma orientação predominantemente uniformizadora, tendo-se praticado a diferenciação sobretudo quando a manifestação ostensiva de dificuldades por parte de determinados alunos impedia o prosseguimento de uma rotina de trabalho uniforme.

Não obstante, foi salutar a “abertura evidenciada” pelas professoras envolvidas “para refletirem quer sobre as oportunidades de diferenciação curricular que não aproveitaram quer sobre as oportunidades que acabaram por aproveitar”.

3. Programas Nacionais e Medidas Organizacionais

Neste subcapítulo iremos procurar elencar alguns programas nacionais de relevo que visam a procura de soluções para esta problemática: O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e o Programa Mais Sucesso Escolar.

3.1. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

O caso dos TEIP, criados através do despacho nº147-B/ME/96, de 1 de Agosto, pode ser considerado uma iniciativa desenvolvida muito na “lógica de *educação compensatória*”, como refere Sousa (2008:6), citando Costa, Sousa e Neto Mendes (2000). A ideia de “escola de intervenção prioritária” já existia desde a publicação da LBSE (1986); no entanto, como sustenta Machado *et al* (2012:47), “*a pequena dimensão de muitos estabelecimentos escolares, a sua fragmentação organizacional e a compartimentação institucional*, exigiam medidas que favorecessem políticas de discriminação positiva congruentes no mesmo território, sugerindo o funcionamento das escolas em *rede*”. Esta mesma conceção, abandonada em 1988, é retomada em 2008, através do Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro. Este modelo visa “a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos”. Tudo se prevê e programa no sentido de “dar mais a quem mais precisa”; no entanto, como afirmam Formosinho e Machado (2011), citando Costa, Neto-Mendes & Sousa (2001), “com a designação TEIP, dá-se maior visibilidade à preocupação da escola pelo insucesso e abandono escolares, mas inquieta-se a “sociedade-da-escola”, aquela que se identifica com os seus valores, a sua cultura e vê aumentarem as probabilidades de os seus filhos serem recompensados como *bons* alunos”. No estudo de caso que Formosinho e Machado apresentam (2011), foi necessário concretizar estratégias no sentido de evitar a deserção de alunos daquele Agrupamento.

3.2 Programa Mais Sucesso Escolar

Outra iniciativa levada a cabo pela tutela foi a implementação, com início no ano letivo 2009/2010, do Programa Mais Sucesso Escolar, cujo objetivo principal era potenciar a criação, ao nível escolar, de espaços de prevenção e combate ao insucesso escolar, para alunos do Ensino Básico.

Esta encerra três “tipologias” essenciais de projetos: o modelo “Turma Mais”, o modelo “Fénix” e o modelo “Escolas de Tipologia Híbrida”.

Turma Mais

O modelo «Turma Mais» visa alcançar a plena integração de todos os alunos. Neste sentido, este modelo permite a constituição de uma turma sem alunos fixos que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade, com resultados escolares semelhantes, por períodos curtos de tempo (cerca de seis semanas). Conforme o site da iniciativa informa:

Nesta espécie de ‘plataforma giratória’ cada grupo de alunos fica sujeito a um horário de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina. Cada grupo específico de alunos continua a trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver, podendo beneficiar de um apoio mais próximo e individualizado, mais harmonizado em termos de ritmos de aprendizagem e sem sobrecarga de horas semanais para os alunos.

Tal modo de funcionamento pode ser aplicado apenas nas disciplinas onde os alunos apresentem mais dificuldade, ou, em alternativa, a toda a matriz curricular do curso em questão. Está aqui claramente subjacente uma filosofia de trabalho com alicerces nos princípios da escola inclusiva e integracionista. De notar que todos os projetos aprovados contam com o acompanhamento próximo da escola fundadora do projeto (Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz), e um acompanhamento científico da Universidade de Évora.

Projeto Fénix

Como afirma Moreira, o Projeto Fénix “pressupõe que cada aluno deva ter acesso a oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso, o que implica expectativas elevadas (...) porque se parte da premissa de que todos conseguem aprender mais” (2013: 13). Cada escola, após realizar um autodiagnóstico da sua situação escolar em termos de taxas de sucesso às diferentes disciplinas, propõe atingir determinados objetivos de melhoria dessas taxas, podendo o projeto a desenvolver abarcar as disciplinas que a escola entender como prioritárias. No seguimento deste processo, são asseguradas medidas de apoio mais personalizadas aos alunos, quer estes constituam casos de insucesso escolar quer estes sejam alunos com bons resultados escolares. O objetivo é sempre melhorar a prestação dos alunos.

Desta forma os alunos são integrados, temporariamente, em grupos com menos alunos (designadas por *ninhos*) com o objetivo de lhes dar acesso a um ensino mais

individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem. Estes *ninhos* desenvolvem o seu trabalho no mesmo tempo letivo da turma original, o que evita sobrecarregar o horário dos alunos. Atingidos os objetivos, quer estes sejam de recuperação de alunos com insucesso quer de prossecução de níveis de excelência, os alunos regressam à turma de origem.

Como o próprio site oficial da iniciativa afirma, “mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade”. Tal como o que acontece no modelo “Turma Mais”, existe um trabalho em rede, com o acompanhamento próximo da escola pioneira do projeto (Agrupamento de Escolas de Campo Aberto, Beiriz), e um acompanhamento científico da Universidade Católica Portuguesa.

Turmas Híbridas

Esta tipologia, igualmente integrada no Programa Mais Sucesso Escolar, distingue-se das anteriores essencialmente por ser a escola a definir com total autonomia os seus desenhos organizacionais, com vista a melhorar a qualidade das aprendizagens e do sucesso dos alunos, numa lógica de integração das ações a levar a cabo no contexto cultural próprio de cada comunidade escolar.

O processo é eminentemente reflexivo, incidindo, essencialmente, sobre as práticas letivas e organizacionais desenvolvidas, com vista a proceder a eventuais reajustamentos, sempre que tal se evidenciar necessário. A equipa de professores envolvida no projeto tem um papel primordial nos processos de tomada de decisões neste âmbito.

Denota-se, em geral, uma política de ensino marcadamente mais individualizado, assente num forte trabalho colaborativo interpares (ao nível disciplinar e ao nível do conselho de turma); por outro lado, procura-se prestar apoio, em simultâneo, a alunos com ritmos de aprendizagem diferentes (claro contraste em relação aos outros 2 modelos), através de práticas letivas promotoras de interações diversificadas em ambiente de sala de aula, permitindo, com assinalável sucesso, a recuperação das aprendizagens.

Neste caso particular, as escolas têm um acompanhamento de proximidade da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e um acompanhamento científico do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Algumas são as dificuldades que estes projetos têm encontrado. A principal prende-se com a verificação de alguma dificuldade de adaptação por parte dos docentes às novas orientações curriculares que estes modelos encerram, bem como a decisão de quais os critérios e instrumentos de avaliação adequados para estes novos contextos educacionais. No entanto, a conclusão dos relatórios anuais emanados pela Direção Geral de Educação é a de que “os resultados têm mostrado que se trata de uma caminhada difícil, mas possível de alcançar”.

Num estudo apresentado em Março de 2013, verifica-se: uma média mais elevada de diferenciação pedagógica (ao nível de organização de trabalho, avaliação e gestão curricular dos materiais, recursos, atividades e tarefas de aprendizagem); um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação por solicitação dos docentes, não só em reuniões mas também em eventos e ao nível da sala de aula; maior qualidade ao nível da formação dos professores; médias mais elevadas de prática pública de sala de aula, pois verifica-se maior abertura dos docentes em obter apoios por parte de colegas; as taxas de sucesso são mais elevadas (quatro a sete por cento mais elevadas) assim como a qualidade desse mesmo sucesso (entre quatro a cinco por cento mais elevadas).

Assim, partindo também de testemunhos prestados pelas escolas participantes nos diferentes projetos, existe incremento do trabalho colaborativo e e disponibilidade dos docentes para refletir sobre boas práticas, com o propósito não de replicá-las sem critério mas com o intuito as partilhar para que cada docente possa ser consequente e crítico na partilha das ideias trocadas. Por outro lado, tendo em conta que as escolas trabalham em rede colaborativa, podemos afirmar que o potencial de enriquecimento pedagógico por parte de cada docente é ainda maior; não se podendo afirmar que este espírito colaborativo acontece na totalidade dos casos conhecidos, verifica-se, na globalidade, um avanço neste âmbito, combatendo-se, assim, a inerente característica isolacionista do ato de ser docente, com todas as vantagens de enriquecimento pedagógico que tal acarreta. Finalmente, um ponto a salientar é a filosofia de criação de espaços de interação com comunidade envolvente o que vem, potenciar a capacidade das escolas envolvidas darem uma melhor resposta às necessidades dos seus alunos.

3.3 A articulação do trabalho docente

Os modelos apresentados requerem o trabalho colaborativo entre os docentes; neste sentido, Formosinho e Machado procuram salientar a importância desse trabalho colaborativo docente, ao alertarem, numa primeira instância que:

o desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia (2008:10).

Estes autores sustentam que a colaboração interpares, através da instituição de “Equipas Educativas” poderá ser a chave para que as boas práticas ao nível de diferenciação pedagógica comecem a proliferar, com claros benefícios para a melhoria das aprendizagens dos alunos. “Este modelo consiste em *agrupar educativamente os conteúdos em áreas disciplinares, agrupar educativamente os alunos em grupos de turmas, agrupar educativamente os professores em equipas educativas*”. Com o primeiro pressuposto “estimula-se, assim, a participação ativa de todos os membros da Equipa Educativa em todas as fases do processo de desenvolvimento curricular”, com benefício da riqueza do trabalho desenvolvido. Com o segundo pressuposto, rompe-se com o conceito instituído de “turma enquanto agrupamento rígido e permanente”, com as vantagens que acarreta ao nível do enriquecimento da qualidade das aprendizagens pela interação diversificada entre os alunos. Por fim, “a proposta de constituição de equipas em função do trabalho que é desenvolvido com os alunos” potencia “a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos” (2008:12).

Desde os anos noventa, têm-se verificado algumas iniciativas em Portugal, no sentido de se implementar esta filosofia de funcionamento; no entanto, “são escassos os estudos sobre estas tentativas de rompimento som a *pedagogia burocrática* e de organização da escola em conformidade com os objetivos da *educação democrática*” (2008:13); o conhecimento mais aprofundado das mesmas poderia dar um maior impulso a este tipo de iniciativas, com claras vantagens para a melhoria do nosso sistema de ensino-aprendizagem, através do conhecimento de “diferentes *modus faciendi*” e suscitação de “percursos de aprendizagem coletiva” (2008:14).

4. Considerações finais

Pacheco (2008:186) afirma que, em Portugal, “não é difícil reconhecer a existência de uma política curricular, ora centralista e descentralizada na decisão, ora homogénea e desigual na fundamentação e legitimação das práticas escolares”. Com efeito, no nosso contexto educativo, a diversificação não tem correspondido a “formas de enriquecimento cultural dos alunos, mas a formas de estigmatização e, inclusive, de empobrecimento dos alunos”. Como reforça Sousa (2008:2), citando Barroso (1998,1999), “a escola [...] tarda em libertar-se da *cultura de homogeneidade*”.

Por sua vez, Coelho (2010:31) constata que, “não obstante os esforços feitos para adaptar o currículo e a escola às novas exigências da sociedade do conhecimento e, simultaneamente, aos novos públicos escolares, a verdade é que persistem sinais visíveis de desencontro, de inadaptação e de exclusão”; com efeito, muitos dos esforços feitos para acolher a diversidade acabam por resultar num aprofundar das diferenças, reforçando o que se quer evitar. Barroso afirma mesmo que:

a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e para todos (2003:31).

Para que este cenário de *inclusão exclusiva* passe a ser devidamente enfrentado, diversas terão de ser as mudanças em termos de *praxis* educativa. Isso mesmo atestam vários autores. Com efeito, para Sanches:

a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar (2005:133).

Só assim, como defende Pacheco (2008:181), a escola cumprirá a sua função de “*discriminação positiva*, diversificando-se curricularmente com as situações dos alunos”, tendo por base o currículo nacional, através da adequação de conteúdos, estratégias e avaliações.

Para que este desiderato tenha sucesso, é essencial criar condições para que os docentes se predisponham a assumir o seu papel fulcral na implementação desta urgente revolução no panorama educativo nacional; neste sentido o papel da formação de professores poderá ter um papel fundamental. Uma formação não centrada apenas nos conhecimentos, mas sobretudo na criação de um sentimento de empatia e responsabilidade dos docentes para com os alunos, tendo em conta as especificidades de

cada um. Da mesma forma, a instituição de *Equipas Educativas*, (Formosinho e Machado, 2008) poderá ter consequências muito positivas neste sentido.

É de salientar assim que, como Santos realça,

a diferenciação pedagógica não é uma proposta possível a introduzir na prática letiva, mas antes um imperativo (...). Não se trata de um processo rigoroso, do certo ou errado, mas antes de um processo que se vai progressivamente melhorando, muitas vezes através da tentativa e erro (2009:56-57).

Deve-se ter ainda em atenção que não se podem aplicar estratégias como se de um receituário as fôssemos buscar... Uma estratégia tomada por opção “num dado contexto pode não ser ajustada e, portanto, aplicável exatamente do mesmo modo, num outro conjunto de alunos”.

Machado defende que uma proposta válida de reestruturação da escola,

deveria contemplar diversas dimensões, como uma gestão centrada na escola (*site-base management*), o fortalecimento da autonomia dos professores (*teacher empowerment*) que teriam maior flexibilidade na programação e no agrupamento dos alunos e a formação centrada na escola (2010: 43).

Como o texto sempre atual de Formosinho afirma, é preciso romper com o modelo de “currículo uniforme” vigente:

a alternativa só pode ser outro modelo curricular, em que a nível central se definam conteúdos do saber, e em que, a nível da escola, se ajustem os conteúdos às necessidades dos alunos concretos (substituição do iluminismo e centralismo); se possam aprofundar certos assuntos (substituição do enciclopedismo); a carga horária por ano possa ser diferente para cada aluno na parte obrigatória de cada disciplina e haja disciplinas de opção (substituição de uniformismo); cada ciclo tenha finalidades próprias (fim do sequencialismo) (1987:25).

III - GESTÃO INTERMÉDIA

Historicamente, a necessidade da gestão intermédia em contexto escolar surge em consequência da crescente democratização do acesso de todos os estratos sociais ao ensino:

a coordenação do ensino e dos professores ganha relevância organizacional a partir do momento em que, por um lado, se torna necessário ensinar a vários alunos em simultâneo e, por outro, a especialização dos saberes obriga a que um mesmo de alunos seja submetido à ação de vários professores (Sá, 1996:139).

Neste sentido, a crescente complexidade organizacional da escola, impulsionada por uma massificação da mesma, acompanhada de heterogeneidade do corpo discente, leva à necessidade de criar estruturas intermédias de coordenação, surgindo assim um novo agente educativo: o gestor intermédio. Este, numa perspetiva interna de escola, irá dar resposta à necessária articulação entre o topo e a base da organização escolar.

Esta estrutura afigura-se como intermédia pois, “deve ser maleável e estar apta a ajustar-se, tanto a exigências do nível hierárquico superior, com às condições e às capacidades dos níveis hierárquicos inferiores” (Rodrigues 2006:11, *cit in* Vitorino, 2011:32).

A este propósito, Formosinho (1985) refere que:

as estruturas pedagógicas de gestão intermédia compreendem a coordenação das atividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intradisciplinar vertical) e a coordenação das atividades do mesmo agrupamento de alunos (coordenação interdisciplinar horizontal). (...) A designação intermédia decorre do facto de se situar entre a gestão geral ou de topo (conselho diretivo e conselho pedagógico) e o nível de ensino em contacto, os alunos e os pais (*cit in* Sá, 1997:7).

Nesta perspetiva, de seguida explicitaremos o contexto em que as diversas estruturas intermédias foram surgindo e evoluindo ao longo dos tempos no sistema educativo português.

1. Do Diretor de Classe ao Coordenador de Ciclo

O primeiro gestor intermédio a ser oficializado no ensino português foi o Diretor de Classe. Tendo sido legalmente instituído pelo decreto de 14 de Agosto de 1895, no contexto da reforma de Jaime Moniz, decorre da necessidade de “ensinar várias disciplinas, ao mesmo aluno no mesmo ano” (Sá, 1997: 29). O regime de classes vem, nesta época, substituir o regime disciplinar disperso que até então vigorava, instituindo-se assim as classes, como “divisões graduadas por estádios ou níveis de conhecimento e

complexidade crescente, segundo a idade e os conhecimentos adquiridos pelos alunos” (Sá, 1997: 29). Tal situação, e porque se pretendia, como o referido decreto, no seu artigo 53 indica, “guardar e fazer guardar a conexão interna ou a unidade científica e disciplinar na classe”, surge a necessidade de nomear de entre os professores dessa classe aquele a quem incumbirá a: “1) coordenação dos professores e do ensino; 2) controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; 3) informação regular dos pais e encarregados de educação” (Sá, 1997:29-30).

Apesar de este modelo de coordenação ter sido alvo de reações negativas, quer na frente académica, quer na frente política, quer ao nível dos pais e encarregados de educação, por diferentes razões, acabou por perdurar durante cerca de 40 anos, sofrendo apenas pequenos ajustes ao longo deste tempo.

Com efeito, apenas em 1936, com a reforma de Carneiro Pacheco, plasmada no decreto-lei 27084, de 14 de Outubro, esta situação é reformulada. Estávamos já no período do Estado Novo, em termos político-sociais em Portugal, e a lógica que imperava nas escolas portuguesas era a da autoridade hierárquica, no sentido de se poder controlar política e ideologicamente o funcionamento das mesmas. Institui-se na altura, o desígnio nacional da “educação do carácter” assente na tríade “Deus, Pátria e Família”. O preâmbulo deste decreto revela-se particularmente contundente para com o “inútil sacrifício” que se revelou o esforço de coordenação no regime de classes. No entanto, a nova solução que preconiza, ao decretar o fim do Diretor de Classe e instituindo o Diretor de Ciclo, nos moldes em que tal é apresentado, acaba por se tornar incongruente. Tal é facilmente corroborado pelo facto de ser institucionalizado, com este decreto, que este novo gestor intermédio terá sob a sua alçada mais do que uma classe, facto que anteriormente vinha apenas pontualmente sendo admitido ao Diretor de Classe. Com esta nova solução, acaba-se, no fundo, por agravar a dificuldade de coordenar os trabalhos dos docentes das diferentes classes, entrando-se assim em clara contradição com o conteúdo do preâmbulo deste diploma. Adicionalmente, como o Diretor de Ciclo coordena todo o Ciclo, que é o mesmo que dizer várias classes, terá menor possibilidade de conhecer os alunos, tornando impessoais as relações estabelecidas. O que se foi, subsequentemente, verificando, é que se aumentou a carga burocrática no exercício destas funções, com a agravante de que não são claramente definidas as áreas de intervenção deste novo gestor.

Com o Diretor de Ciclo, o que o legislador pretendeu, foi, “uma rutura na conceção de classe como *unidade pedagógica*, em torno da qual se estruturava o

processo educativo, passando a assumir antes o valor de *unidade administrativa*” (Barroso, 1993, *cit in* Sá, 1997:39).

Noutra vertente da questão podemos, igualmente, acrescentar que, tendo em conta iniciativas como, por exemplo, a criação do livro único de história, filosofia e educação moral e cívica (esta última disciplina só podia ser dada pelo Diretor de Ciclo) e o facto de o único critério de seleção deste gestor ser a sua “maior capacidade educadora”, tudo se congrega num único propósito: alterar o modo de funcionamento desta estrutura educativa intermédia por forma a permitir um maior controlo efetivo do funcionamento global da escola, para que se alcançasse em maior eficácia na persecução do “projeto doutrinário totalizante” do regime salazarista.

Apenas nove anos depois, em 1947, com a reforma de Pires de Lima (reforma do ensino liceal, promulgada pelo decreto-lei 36507 de 17 de Setembro), volta a surgir legislação ligada à gestão intermédia. Neste diploma regressa o conceito de regime de classes, mas privilegiando-o apenas no curso geral, ao passo que o ensino complementar permanece organizado por disciplinas, sendo bifurcado nas áreas de ciências e letras. Mantém-se, no entanto a figura do Diretor de Ciclo, agravando-se o anteriormente descrito com o facto de nada ser legislado neste decreto acerca das funções deste agente educativo. Esta lacuna é suplantada pelo decreto 38812, de 2 de Julho de 1952, sendo curioso referir que as competências que lhes são atribuídas neste diploma apresentavam grande similitude com as que anteriormente eram orientação da ação do Diretor de Classe. Não obstante, torna-se evidente que, “o Diretor de Ciclo outra coisa não era, que mais um intermediário entre os valores que o Estado determinava e o seu cumprimento integral, e sem objeções ou discussões por parte dos educandos” (Cruz, 2006: 28).

De assinalar que, ainda no âmbito do pacote legislativo de Pires de Lima, é criado outro gestor intermédio, em alternativa ao Diretor de Ciclo, mas apenas para um contexto educativo específico: o ensino profissional industrial e comercial, tendo este agente educativo a designação de Diretor de Curso (DC). Tal ocorre com o decreto-lei 37029, de 25 de Agosto de 1948; neste diploma são salientadas as especificidades deste tipo de ensino, sendo decretado, assim, que:

haverá diretores de curso nas escolas industriais e comerciais em que se professem ramos profissionais acentuadamente distintos e naquelas em que, dentro do mesmo ramo, se ministrem formas de ensino para as quais o presente Estatuto fixe períodos diários de funcionamento diferentes.

Apesar desta especificidade legislativa, esta figura de gestão intermédia não vê o seu campo de ação devidamente definido, apenas sendo legislado que deve colaborar com o diretor na superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa.

As décadas de 50 e 60, temporalmente subsequentes à reforma de Pires de Lima, caracterizaram-se por um claro aumento da população escolar, impulsionada por três fatores essenciais: melhoria das condições de vida das pessoas; crescente valorização generalizada da importância da educação pública; e vontade política clara, consubstanciada através da extensão da escolaridade obrigatória para os seis anos (decreto-lei 45810, de 9 de Julho de 1964). Esta realidade trouxe vários problemas à escola de então; por um lado, a questão da gestão dos espaços que si iam, progressivamente, revelando insuficientes; por outro a cada vez maior dificuldade de coordenação pedagógica da escola, provocada não apenas pelo acréscimo claro de número de alunos e, conseqüentemente, de classes coordenadas por um mesmo Diretor de Ciclo, mas também pelo aumento da heterogeneidade docente (com enormes diversidades de formação de base), fruto de maior necessidade do sistema em recrutar mais docentes para os diferentes cursos/ classes em funcionamento.

A tentativa de resposta a estes problemas levantados pelas novas realidades educativas foi dada através da criação de um novo gestor intermédio, denominado Diretor de Turma (DT). Regulamentado pelo decreto 48572, de 9 de Setembro de 1968, mantém a tripla função de coordenação do ensino, de controlo disciplinar dos alunos e contacto com as famílias destes últimos. Contudo reveste-se de um carácter de rutura bastante significativo, ao, como afirma Sá (1997:47), abandonar a questão de “coordenação de professores” como “a primeira referência, cedendo lugar ao *apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias*”. Da mesma forma, “a visita a aulas, direito/dever do Diretor de Classe e do Diretor de Ciclo, deixa de ser uma atribuição do DT”, deixando de ser este gestor intermédio “a principal autoridade do agrupamento que dirige”. De salientar ainda que este agente educativo passa a ter, no máximo, 4 turmas (classes) a seu cargo.

Este novo agente de gestão intermédia, surge assim para fazer face aos problemas disciplinares que a massificação crescente do ensino em Portugal vinha provocando; como Sá (1997:50) salienta que o DT se reduzisse a um “técnico de manutenção da componente humana da organização a quem os outros professores da turma recorrem quando alguma peça da máquina salta da engrenagem”; cabe assim ao DT “ajustar os alunos ao currículo”, passando esta a ser a sua função prioritária.

A legislação portuguesa apresenta um hiato relativamente à gestão intermédia até 1977. Após o 25 de Abril de 1974 as escolas passam a ser geridas por democracia direta, sendo as Assembleias Gerais de docentes, alunos e funcionários a deliberar acerca de tudo o que tinha a ver com o funcionamento da escola, à revelia do poder central. Depois de várias tentativas legislativas de controlar esta situação, em 1976, com o decreto-lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro (decreto-lei da gestão democrática), foi possível iniciar um processo de maior acalmia e normalização do funcionamento das escolas. Este diploma vem lançar as bases da forma como durante muitos anos viria a organizar-se a escola portuguesa, com a criação do Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. Assim, é com a portaria nº 679/77 de 8 de Novembro que se volta a legislar acerca da figura do DT, conferindo-lhe então quatro áreas de ação: “apoio ao Conselho Pedagógico; apoio ao Conselho Diretivo; alunos da sua Direção de Turma; respetivos Encarregados de Educação” (Torres, 2007:42).

Mais relevante do que esta iniciativa legislativa foi a portaria nº 970/80 de 12 de Novembro. O DT passa a apenas poder ter a seu cargo um máximo de 2 turmas (havendo aqui um reconhecimento da complexidade e importância do cargo); por outro lado, percebendo-se a importância do acompanhamento do percurso educativo dos pais no sucesso do aluno, apela-se a um maior contacto entre o DT e os encarregados de educação. Paralelamente são criados dois novos gestores intermédios: o Coordenador e o Subcoordenador dos Diretores de Turma (este último rapidamente extinto, 5 anos depois, com a portaria nº 335/85 de 1 de Junho), regulamentando-se assim o funcionamento de uma nova estrutura intermédia: o Conselho dos Diretores de Turma. Esta tinha as funções de: promover, através da realização de ações que entendesse adequadas, a interdisciplinaridade, dinamizar a execução das orientações do conselho pedagógico e preparar recomendações e sugestões a apresentar ao conselho pedagógico.

No entanto, a década de oitenta fica marcada pela incapacidade crescente da escola portuguesa de dar resposta aos inúmeros problemas que vão surgindo, fruto da massificação generalizada do ensino, consequência da definitiva democratização do acesso ao mesmo a partir do 25 de Abril. Todos os esforços até então realizados para otimizar a organização das escolas, com o propósito de criar condições de sucesso aos seus alunos pareciam ser em vão. Em resposta a esta situação, surge a reforma do sistema educativo, consubstanciada pela Lei de Bases publicada em 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). Nesta surge uma clara aposta no reforço do investimento na gestão intermédia escolar; estes agentes educativos passam a constituir 50% dos elementos do

Conselho Pedagógico da escola; por outro lado, pela primeira vez salienta-se a importância de que os docentes que desempenhem estas funções tenham formação especializada na área em questão. Por sua vez, o DT surge “como o cerne de toda a mudança, bem como o responsável primeiro pela sua concretização” (Cruz, 2006: 52); isso mesmo é facilmente verificável pelo facto de sobre ele recair a responsabilidade de contribuir para o sucesso dos seus alunos, através da sua necessária capacidade de mediação entre a escola, o aluno e os encarregados de educação.

Até ao final da década de oitenta outros normativos/ documentos orientadores são publicados no contexto da reforma educativa, dando-se os primeiros passos, por exemplo, em matéria de autonomia educacional (decreto-lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro). Em 1991, com o decreto-lei nº 172/91 de 10 de Maio, é criado o cargo de Coordenador de Ano dos Diretores de Turma, o que vem aumentar a representatividade do diretor de turma no conselho pedagógico, sendo igualmente inserido o conselho de turma como estrutura de apoio deste último. De referir que as funções deste Coordenador apenas são definidas com a portaria nº 921/92, de 23 de Setembro, sendo de destacar duas atribuições em particular: “colaborar com os diretores de turma e com os serviços de apoio existentes na escola na elaboração de estratégias pedagógicas destinadas ao ano que coordena” e assegurar a articulação entre “os diretores de turma que coordena e as realizadas por cada departamento curricular”.

Tal como Cruz (2006:55-56) afirma, a reforma educativa tinha como objetivo envolver todos os agentes educativos na persecução do desejável sucesso educativo discente, em especial dos pais, tradicionalmente arredios da participação na vida escolar dos seus filhos, habituados que estavam a comparecer à escola apenas quando chamados e quase sempre pelas piores situações. Num contexto em que se passou da escola de elites para a escola de massas, o DT surge, como referimos, como agente principal percursor desta ideia. No entanto, persistiu-se em verificar-se que as famílias ainda não estavam preparadas para responder afirmativamente a este apelo.

Quase uma década depois, o decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação) e o decreto regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, explicitam as competências de cada agente educativo. Entre muitas outras situações, com estes dois decretos clarificam-se situações como a responsabilidade do DT coordenar o trabalho desenvolvido no âmbito do Plano de Trabalho de Turma (mais tarde Projeto Curricular de Turma) e o teor geral das competências do DT, remetendo para sede de regulamento interno da escola a

especificação das mesmas. Na globalidade, os campos de intervenção mantêm-se os mesmos.

De salientar que é neste diploma que é criada a figura de coordenador de ciclo, cujas funções são explicitadas no segundo decreto (decreto regulamentar 10/99); essencialmente enfatiza-se a importância deste na articulação entre direção executiva, conselho pedagógico e conselho de diretores de turma. Com as atribuições deste coordenador, regulamenta-se que no ensino secundário existirá a figura do coordenador dos diretores de curso, atendendo à especificidade de cada curso existente neste nível de ensino.

Subsequentemente a estes diplomas surgem o decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, onde o DT ganha relevo na sua função integradora e condutora de processos no seio do Conselho de Turma e a lei nº 30/2002, em que se reforça a importância do papel do DT, em especial no que diz respeito a “tomada de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo” (Cruz, 2006, 62), tendo em conta que é da sua competência articular o trabalho desenvolvido pelos docentes com os encarregados de educação. No entanto, o mesmo autor salienta que:

o tipo e a qualidade do trabalho desenvolvido no exercício do cargo de direção de Turma dependem muito do indivíduo que o ocupe, dada a inexistência da definição de um perfil, a inexistência de formação específica dos professores para este cargo e a forma algo vaga como a lei estabelece as suas competências (2006, 62).

Assim sendo, aquele que deveria ser um papel primordial, acaba, na prática por estar dependente, do nível da sua “autoridade funcional conseguida através da competência humana e profissional demonstradas no exercício da sua atividade”.

A partir deste ano as funções do DT não sofrem assinaláveis alterações. A partir de 2004, com a instituição dos Cursos Profissionais e outros cursos com via profissionalizante, passam a conviver, em simultâneo, no ensino secundário, dois gestores intermédios, cujas ações deveriam ser complementares: o DT e o Diretor de Curso (DC).

Este último, apresentando, legalmente falando, um conjunto alargado de competências, que, no entanto se foram apresentando de forma algo dispersa, pode ser caracterizado como tendo um forte cariz pedagógico em termos da sua praxis diária, nas vertentes curricular, de ensino e avaliação. Por outro lado, diferentemente da maioria dos gestores intermédios, exerce as suas funções não só a nível interno da escola mas também ao nível externo, no contacto com o tecido empresarial envolvente.

Paralelamente, é-lhe pedido ter a capacidade de articular/ colaborar com outros três agentes educativos, a saber: DT, orientador da formação em contexto de trabalho e orientador da Prova de Aptidão Profissional, conduzindo processos de decisão de forma colaborativa.

O DC é nomeado pela direção, como determina o decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril, diploma que vem reforçar as responsabilidades e atribuições deste gestor intermédio.

Assim, por todas as exigências que são feitas ao DC, este terá que ter um leque vastíssimo de características pessoais, essenciais à execução dos seus trabalhos: capacidade de condução de trabalho em equipa, mediação e supervisão; capacidade de estabelecer pontes internas mas também com o tecido empresarial circundante; capacidade de gestão de recursos e tempo, da pressão e stress.

Apesar de toda esta riqueza de perfil, este gestor intermédio debateu-se, e debate-se ainda com diversos problemas; não sendo um cargo que confira autoridade por si mesmo, fica muito dependente daquilo que podemos chamar como “clima da escola” mais ou menos colaborativo; tal verifica-se igualmente, ao ter de trabalhar consensos com o DT e com o Conselho de Curso de cuja coordenação pedagógica é responsável. Neste particular deste órgão refira-se o claro vazio legal existente, o que leva a grandes disparidades de funcionamento do mesmo de escola para escola ou mesmo ao seu não funcionamento. Por outro lado, sendo um cargo não devidamente valorizado na maioria das nossas escolas, tal tem vindo a levar a uma visão meramente administrativa do cargo, o que é manifestamente insuficiente. Adicionalmente, tem-se verificado alguma ignorância acerca da responsabilidade do DC, o que pode limitar, obviamente, a sua capacidade de ação.

No sentido de colmatar estes problemas, diversos autores advogam a necessidade de obterem formação específica nesta área, como é o caso de Formosinho e Machado (2007:74), que entendem que a escola deve ser baseada na especialização e hierarquização de funções.

2. Do Delegado disciplinar ao Coordenador de Departamento

A primeira vez que legalmente se institui o delegado disciplinar, de coordenação claramente intradisciplinar vertical, foi com o decreto nº 48/572 de 9 de Setembro de 1968. Abandona-se a ideia, no mesmo diploma, de que este tipo de funções possa ser levado a cabo pelo diretor de turma. Além da coordenação dos professores de uma

mesma disciplina, o delegado disciplinar terá de assegurar a fiscalização do trabalho dos professores provisórios, competindo-lhe a apresentação de uma informação escrita ao conselho escolar versando o desempenho do docente em causa.

Com o decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro e a portaria nº 679/77, de 8 de Novembro, este gestor intermédio passou a ter nova designação. Com o surgimento das chamadas estruturas de conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, passaram a existir os delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, tendo estes como local principal de representação da sua estrutura o novo órgão de representatividade disciplinar, o conselho pedagógico. Como principais funções atribuídas, destacamos “a orientação pedagógica, a promoção de cooperação entre todos os elementos da escola e a coordenação interdisciplinar” (Vitorino, 2011: 28). Abandona-se aqui a vertente de avaliação de desempenho dos colegas.

Esta forma de funcionamento permaneceu praticamente inalterada até ao decreto-lei nº 172/ 91, de 10 de Maio. Este, procurando fazer face à assinalável fragmentação disciplinar que existia, e dificultava a existência de trabalho colaborativo e interdisciplinar, instituiu um novo agente educativo com responsabilidades de gestão intermédia: o Chefe do Departamento Curricular - esta também uma nova estrutura educativa intermédia.

Este decreto, implementado em 49 escolas, a título experimental, vem, assim, atribuir aos docentes “novas atitudes de responsabilidade” e “define um modelo de direção e gestão” diferente daqueles que até então vigoravam. O Conselho Pedagógico passa a ser um “órgão de coordenação e orientação educativa” e os departamentos curriculares “estruturas de orientação educativa”. Procura-se assim combater um certo isolamento latente na forma como cada grupo disciplinar trabalhava, sendo o Chefe de Departamento Curricular o responsável por coordenar estes trabalhos, desejavelmente, de cariz mais colaborativo.

É, no entanto, de ressaltar que, durante muito tempo, pouco ou nada foi efetivamente implementado neste sentido nas escolas, como salienta Pacheco (2001:158). Com efeito, como afirma Cabral (2009:15), assistia-se “a um certo esvaziamento das funções do coordenador”, quedando-lhe funções meramente informativas, sendo que questões de índole pedagógica permaneciam da responsabilidade do delegado de grupo, contrariando-se, assim, na prática a ideia do legislador.

Todavia, perseguindo o mesmo propósito, num contexto de crescente de evolução do conhecimento, que realçava as inter-relações entre as disciplinas, fazendo, assim, emergir, com maior força, o conceito de interdisciplinaridade, o decreto-lei nº 115 – A/98, de 4 de Maio (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos), reformula e reforça a importância dos órgãos de gestão intermédia, “com vista à democratização, igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público de educação”, para além de procurar atribuir mais autonomia e descentralização em alguns campos decisórios. Em particular, é instituída, ao nível do Conselho Pedagógico, a participação dos departamentos curriculares (enquanto estruturas de orientação educativa), na figura dos seus, então designados, coordenadores, com a finalidade de assegurar a articulação curricular, sendo que é através deste que “se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares”. Com o decreto regulamentar nº10/99, de 21 de Julho, são clarificadas as competências de todas as estruturas de orientação educativa, apresentando-se a novidade da importância dada ao facto de que os coordenadores de departamentos curriculares “possuam, preferencialmente formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores”.

Na prática, o que se foi verificando foi uma persistente resistência a este caminho de mudança, numa cultura escolar de forte pendor de especialização disciplinar, sendo lentamente ultrapassada “numa continuada postura defensiva de cada disciplina e dos seus conteúdos disciplinares” (Abelha, 2007 e Roldão 2009 *cit-in* Vitorino, 2011: 31).

O decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril (novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas); veio na sequência da vontade manifestada por sucessivos governos (ao longo do início do século XXI) em reformular a forma de funcionamento das escolas, tornando-a mais eficiente e eficaz na persecução do sucesso educativo dos seus alunos, através do reforço das lideranças nas escolas. Desde logo se destaca a passagem do modelo de gestão de escolas para o modelo unipessoal, personificado na figura do Diretor, eleito por um novo órgão de gestão escolar, o Conselho Geral (que vem substituir a Assembleia de Escola). Este Diretor passa a nomear diretamente os Coordenadores de Departamento Curricular (CDC), que terão assento no Conselho Pedagógico, representando as agora designadas “principais estruturas de coordenação e supervisão”. É este modo de funcionamento, em que, pela primeira vez, representantes das estruturas de gestão intermédia deixam de ser eleitos,

que marca um ponto de rutura com os anteriores moldes de funcionamento da escola. Paralelamente, permanece a ideia de que é aos CDC que cabe coordenar a articulação curricular. Todos estes fatores, associados às novas responsabilidades conferidas a estes últimos, no âmbito do decreto-lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente), no sentido da coordenação do novo regime de avaliação de desempenho docente, confere crescente peso legal e autoridade à figura de coordenador de departamento. Como salienta Vitorino (2011:32-33), o CDC possui, assim,

funções diversificadas, pelo elevado número de papéis que lhe são atribuídos, como sejam: de avaliação, coordenação, gestão, liderança, mediação, mobilização e supervisão [...]. Todas estas funções estão interligadas, interrelacionadas e têm a mesma importância, pois, quando uma falha, reflete-se nas outras.

As análises conhecidas da prática efetiva dos coordenadores de departamento nas escolas, subseqüentes a este diploma, vêm transmitir-nos a ideia de que, apesar de este gestor intermédio ter influência relevante no funcionamento da escola, nomeadamente por poder, em nome dos seus pares, tomar decisões em sede de Conselho Pedagógico, a maior parte do seu trabalho efetivo acaba por se concentrar nos processos burocráticos e administrativos do seu departamento, ficando à figura que emanou do decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, o subcoordenador de área disciplinar, a função de promover, articular, mediar e planificar todas as questões relacionadas com o processo de ensino aprendizagem.

O decreto-lei nº137/2012 de 2 de Julho vem reorganizar este modo de funcionamento das escolas. No seu preâmbulo o legislador afirma procurar “consagrar mecanismos de responsabilização do exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia”; por outro lado, o conselho pedagógico vê a sua estrutura reformulada, passando a constituir-se apenas por docentes no sentido de lhe conferir “em caráter estritamente profissional”; finalmente, passa-se a dar prioridade, para o exercício de cargos de gestão escolar, a docentes com formação especializada na área.

As escolas passam a poder determinar o número de departamentos curriculares, verificando-se que uma boa parte das escolas passa a fazer corresponder esses departamentos aos subdepartamentos (anteriores grupos disciplinares) anteriormente decretados, talvez interpretando assim, na prática a “pluridisciplinaridade” que os novos conselhos pedagógicos deveriam transparecer; por outro lado, deixa de existir a nomeação direta dos mesmos, passando o diretor a nomear três potenciais candidatos, que posteriormente se submetem a eleições dentro do seu departamento (esta designação de candidatos obedece a critérios estabelecidos no diploma, como já

referimos, dando primazia à formação especializada em de “supervisão pedagógica, avaliação de desempenho docente ou administração educacional”). Na globalidade, permanecem as funções anteriormente enumeradas, continuando-se a esperar deste gestor intermédio a responsabilidade de coordenar todas as questões pedagógicas de relevo no funcionamento da escola.

3. Outras estruturas de orientação, coordenação e supervisão

Como foi sendo referido neste capítulo, os sucessivos conselhos pedagógicos foram apresentando novas constituições, fruto do surgimento/representação de diferentes estruturas de orientação educativa (utilizando a denominação conferida pelo decreto-lei nº 115-A/ 98, de 4 de Maio) e outros gestores intermédios. Iremos, seguidamente, proceder a uma breve apresentação das mesmas, procurando-as enquadrar legalmente.

Com a portaria 970/80, de 12 de Novembro, os orientadores de estágio pedagógico e os diretores de instalações passam a ter assento no conselho pedagógico. Os primeiros com a função específica de orientarem pedagogicamente a formação dos seus estagiários; os segundos, com a função de cuidar das “instalações desportivas, bibliotecas, laboratórios, audiovisuais e outros”, sempre que a “quantidade, qualidade e utilização do material” o justifique.

Por sua vez a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), instituindo a educação especial como modalidade especial da educação escolar, despoleta uma nova orientação educativa neste âmbito. Com a Lei nº 9/89, de 2 de Maio, introduz-se o ensino especial no sistema regular e com o despacho conjunto nº 105/97 de 1 de Julho, são criados os Apoios Educativos, cujas atribuições principais (artigo nº 2) são:

- a) Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global;
- b) Promover a existência de condições nas escolas para a integração socioeducativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais;

Com a publicação do decreto-lei nº 115-A/ 98, de 4 de Maio, a formação do conselho pedagógico sofre algumas alterações, conferindo alguma autonomia à escola na sua constituição, obrigando, no entanto, a que os representantes das designadas “estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo” tivessem a sua representação salvaguardada. Estes últimos destinados a “promover a existência de

condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos” em conjugação com as estruturas de orientação educativa, eram constituídos pelos Serviços de Psicologia e Orientação, pelo Núcleo de Apoio Educativo e “outros serviços organizados pela escola” e por ela serem definidos.

Este mesmo diploma cria a figura de professor tutor, sem representação no conselho pedagógico mas denominada estrutura de orientação educativa (a par de outras já referidas como os departamentos curriculares, os conselhos de turma as coordenações de ano, ciclo e curso); este tinha a função principal de acompanhar, “de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos”, apoiando-o no seu estudo, e articulando com o diretor de turma por forma a tentarem em conjunto melhorar a prestação escolar do aluno.

Finalmente, no âmbito do processo, na altura, ainda embrionário, de criação de Agrupamentos de Escolas, é criado um novo gestor intermédio: o Coordenador de Estabelecimento, responsável pela coordenação do seu estabelecimento de ensino de 1º ciclo ou pré-escolar, ao nível das atividades educativas, e promovendo pontes entre pessoal docente, não docente e alunos com a direção executiva, para além de ter responsabilidades no incentivo e promoção da participação dos encarregados de educação, bem como os diferentes interesses locais e autarquia nas referidas atividades educativas. De referir que este gestor intermédio virá a ter nova designação com o decreto-lei nº75/2008 de 22 de Abril, passando a ser o “Coordenador de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar”.

A partir de 1998 e até aos nossos dias a legislação portuguesa percorre um caminho claro no sentido no incremento da autonomia das escolas dando, conseqüentemente, maior possibilidade às escolas de decidirem a composição dos seus conselhos pedagógicos, sendo que não vieram a surgir novas estruturas de orientação educativa, apenas se alterando, em 2008, a sua designação para estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Todas estas estruturas de gestão intermédia têm diferentes responsabilidades e objetivos. Para que o sucesso organizacional escolar se obtenha é necessário que todos cumpram devidamente o seu papel. Como Castro (2010:139), citando Hoz e Medina(1987) realça, podemos encarar a organização escolar “como um *concerto*, cujos sons procedem de várias vozes ou instrumentos, mas devem ser percebidos por todos e

em que as variadas tonalidades e intensidades deverão chegar aos ouvidos harmonizados”.

Devido à proximidade para com os problemas reais e concretos de cada escola, como afirma Carneiro (2006:48) “muito do sucesso da escola na persecução da qualidade, a todos os níveis, pode depender da ação de cada um destes gestores intermédios”.

Não obstante, podemos inferir por tudo o que foi atrás exposto, que ao longo dos tempos, as alterações legais realizadas a este nível não raramente tiveram origem, sobretudo, em questões politico-económico-ideológicas e estabeleceram-se nas escolas por um processo de sedimentação.

IV – PROFESSOR E GESTOR

Como atrás tivemos oportunidade de salientar, terá sido a diretora/ presidente do conselho diretivo, com quem tive a oportunidade de trabalhar na Escola E. B. 2,3 João de Meira, a principal responsável, através do seu exemplo, por eu abraçar, a nível profissional, projetos inovadores e procurar soluções alternativas diferentes como resposta aos problemas dos alunos.

É neste contexto que surge o meu envolvimento profissional com ofertas educativas alternativas como resposta ao combate ao insucesso e abandono escolar e, em particular, com aquelas que continham componente de formação em contexto de trabalho.

1. Iniciação em experiências de combate ao insucesso e abandono escolar

Em 2006, a escola protocolou com a Associação para o Desenvolvimento para as Comunidades Locais a cedência de recursos humanos para lecionar a uma turma PIEF. Fui convidado a integrar o conselho de turma da mesma e aceitei de imediato e com entusiasmo o novo desafio.

Foi a minha primeira experiência ligada a ofertas educativas alternativas direcionadas para jovens. Neste caso particular, criado pelo despacho conjunto n.º 948/2003 tinha por objetivos, em primeiro lugar, favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil, incluindo nas formas consideradas intoleráveis pela convenção número 182 da Organização Internacional do Trabalho; em segundo lugar, favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional relativamente a menores com idade igual ou superior a 16 anos que celebrem contratos de trabalho.

A escola apostou num corpo docente jovem, na expectativa de que tal fosse uma mais-valia em termos de capacidade de adaptabilidade a novos desafios. Era um conselho de turma inexperiente neste âmbito, mas, na generalidade, voluntarioso, trabalhador e disponível. As reuniões de trabalho ocorriam semanalmente, tendo por tema principal questões disciplinares, muito comuns nestes jovens, marcados por

história de grave insucesso escolar e com fortes possibilidades de abandonarem a escola.

Nos dois anos em que esta turma PIEF funcionou, passamos, assim, enquanto conselho de turma, por momentos de intensa partilha e procura de soluções para os problemas que iam surgindo. Estes mesmos terão sido daqueles que mais me fizeram crescer enquanto docente, pois foi enriquecedor trocar experiências com os meus colegas, situação que não é vulgar acontecer nos “comuns” conselhos de turma, destacando-se, assim, este, pela forte vontade por parte dos docentes para que tal acontecesse. Diversas foram as temáticas partilhadas, sendo, no entanto, a questão disciplinar, a mais abordada; tal facto prendeu-se com as dificuldades que esta turma levantava a este nível. Nas sessões de trabalho conjunto procurava-se perceber quais as práticas, a este nível, que surtiam mais efeito enquanto solução para os problemas encontrados, procurando, nesse sentido, uniformizar a ação docente, ganhando, assim, todos mais força na sua ação pedagógico disciplinar. A médio prazo, esta prática revelou-se eficaz. Noutros momentos, ou mesmo paralelamente com as questões de índole disciplinar, houve lugar à troca de ideias acerca de estratégias de lecionação, situação igualmente de relevância assinalável no crescimento profissional de todo o corpo docente deste conselho de turma.

A minha função era ser docente da disciplina de Matemática e, enquanto elemento do conselho de turma, procurava contribuir para a resolução dos problemas da turma que iam surgindo. Como professor de Matemática, enfrentei com alguma ansiedade inicial este desafio, pois sabia que, disciplinarmente, ele comportava problemas. No entanto, essa fase foi facilmente ultrapassada, sobretudo pela abertura que o conselho de turma apresentava em termos de partilha e propósito de resolução de problema, como já referi.

Não tendo sido um caso de pleno sucesso, pois apenas sessenta por cento dos jovens terminaram este percurso, tendo os restantes abandonado o curso em algum ponto do caminho percorrido, foi extremamente gratificante verificar, no final do curso, o reconhecimento sincero e sentido, por parte dos alunos bem sucedidos, pelo empenho e dedicação dos professores.

A experiência, acabou, assim, por me marcar de forma positiva, o que me motivou para procurar implementar soluções semelhantes na escola, em resposta aos problemas relativos ao insucesso e ao abandono escolar. Enquanto membro da

Assembleia de Escola empenhei-me para que tal objetivo ficasse plasmado no projeto educativo do Agrupamento.

Com o forte empenhamento da Direção, foi criada uma equipa de seleção de alunos para abrir um curso CEF, na área de informática. Neste âmbito, contribuí para que fosse possível tal desiderato, ao nível das minhas intervenções enquanto membro da Assembleia e enquanto membro do conselho de turma, situação para a qual me voluntariei. Tal como na anterior situação, decorriam reuniões semanais onde se procuravam, em conjunto, resolver problemas da turma. Sendo alunos, maioritariamente, oriundos da nossa escola, as questões integrativas não se colocaram com tanta premência. Em termos de conselho de turma, o corpo docente foi selecionado mantendo-se o critério de juventude, capacidade de adaptabilidade e, neste caso, alguma experiência nesta tipologia de ensino. Estas características foram fundamentais para o bom funcionamento do mesmo. Coincidentemente ou não, apenas um aluno não concluiu com sucesso o ensino básico nesta turma. A nível da minha função no conselho de turma, destaca-se o meu papel enquanto docente da disciplina de matemática, bem como a minha disponibilidade real e sincera de procura de resolução conjunta das questões disciplinares, situação menos premente nesta turma do que na anterior. Foi um trabalho que realizei com muito menos ansiedade inicial, em virtude, igualmente, da não existência de problemas de comportamento de monta por parte da referida turma.

Neste processo poderei apontar, no entanto, algumas contrariedades: a escola, que inicialmente tinha auscultado os alunos para saber quais as pretensões em termos de área de estudo, passou, antes de arrancar o ano letivo de 2007/2008, para uma atitude de imposição da área, o que prejudicou o processo de identificação dos alunos com o curso em causa; por outro lado, os alunos perceberam que, ao optarem por esta oferta educativa, estariam a perder, na prática, a hipótese de prosseguirem estudos em pé de igualdade, em termos de preparação, com os restantes colegas das outras turmas. Disso mesmo dá conta Formosinho (1987:25) ao afirmar que, como já havíamos citado, “a alternativa ao currículo uniforme não é a criação de duas ou três vias diferenciadas [...]. Isso seria a substituição do *tamanho único* por *tamanhos standardizados* para grupos sociais diferentes”.

Não obstante, esta oferta educativa entusiasmava-me bastante até pelo facto de ter uma vertente tecnológica e incluir formação em contexto de trabalho, o que se me afigurava muito positivo para estes alunos, em termos das suas hipóteses de singrarem

futuramente no mercado de trabalho. Adicionalmente, o que verificava é que estes alunos não teriam hipótese de concluir o ensino básico se não optassem por este caminho alternativo, que veio a revelar-se de sucesso. A título de curiosidade, cerca de sessenta por cento destes alunos acabaram por concluir, igualmente, o ensino secundário, embora nenhum através do ensino regular.

2. Duas experiências bem sucedidas

Foi com esse espírito que, volvidos três anos, já a trabalhar noutra escola, encetei esforços para realizar um diagnóstico da situação da mesma no que diz respeito ao insucesso e abandono escolar. Tive como suporte deste diagnóstico os relatórios trimestrais de avaliação interna que esta elaborava e publicava. Após análise cuidada dos mesmos, verifiquei que era ao nível do 12º ano que surgiam mais casos de insucesso e conseqüente abandono escolar, quer ao nível do ensino regular quer ao nível do ensino profissional.

Neste sentido, apresentei ao Conselho Pedagógico uma proposta de criação de um curso CEF Tipo 6, nível IV, conforme se poderá ver em documento anexo (Anexo I). Esta visava, no espírito do projeto educativo da escola, “garantir a diversidade de ofertas educativas e formativas”, “implementar uma política de educação, que tenha em conta as diversas necessidades e ritmos de aprendizagem”, “oferecer um ensino de qualidade que prepare os alunos para a Vida, facilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mercado de trabalho e a sua inserção na Sociedade, enquanto cidadãos ativos e responsáveis” e “criar uma resposta interna para a persecução do desígnio de promoção do sucesso educativo”, entre outras situações. A mesma, apesar de alguma resistência por parte de alguns elementos do conselho pedagógico, acabou por ser aprovada.

Inicialmente tinha a ideia de elaborar inquéritos aos alunos para perceber qual a área de maior interesse. Infelizmente, tal não me foi permitido, tendo a direção decidido por abrir um curso no âmbito da Eletrónica Industrial, por forma a potenciar os já, tradicionalmente, bons recursos humanos e materiais existentes na escola. Tendo a administração central dado luz verde para avançarmos com o curso, iniciei um processo de divulgação do mesmo (recorrendo a jornais locais, internet e rádios locais, bem como panfletos informativos e cartazes), sendo que realizei três sessões de apresentação/divulgação do curso dentro da própria escola. O principal meio de contacto acabou por ser a entrevista direta para avaliação do perfil do aluno. Esta foi uma experiência

particularmente fascinante por permitir travar contacto com o potencial aluno e perceber as suas reais motivações, tendo sido momentos de enriquecimento pessoal e profissional muito importantes.

Terminadas todas as entrevistas e tendo sido estabelecidos os critérios de seleção dos alunos (ter sido aluno da escola num dos últimos 2 anos; ter sido aluno de um curso de ensino profissional, ter mais de um ano de frequência do 12º ano de escolaridade; ter um ano de frequência do 12º ano de escolaridade; ser o mais velho dos candidatos, por esta ordem de prioridade), foram selecionados 18 alunos (4 do ensino profissional e 14 do ensino regular), tendo as aulas iniciado a 16 de Setembro de 2011.

De notar que a escola teve o cuidado de nomear docentes para o conselho de turma que tivessem experiência em ensino de cursos CEF e outros cursos do então programa Novas Oportunidades, designadamente, ensino profissional e cursos EFA. Foi constituído um conselho de turma exclusivamente com professores do quadro de então da escola. Tal opção, acabou por ser decisiva, para mim, pois verifiquei que docentes com clara identificação com a escola, e, adicionalmente com experiência de lecionação deste tipo de cursos, acabam por facilitar imenso o papel de diretor de curso e diretor de turma, cargos que, na altura, acumulei. Em especial e mais importante do que isso, os próprios alunos beneficiaram muito, pois graças ao trabalho colaborativo encetado (apesar de não ser contemplado nos docentes horas para trabalho conjunto) e à disponibilidade dos docentes para repensarem e readaptarem os métodos de trabalho consoante as diferentes dificuldades que foram surgindo, foi possível atingir 100% de taxa de sucesso na turma, sendo quase todo sucesso de qualidade. Foi para mim especialmente gratificante ter verificado que as próprias empresas onde estes alunos estagiaram ficaram muito bem impressionadas, tendo-se dado mesmo o caso de um dos alunos ter sido convidado para ficar a trabalhar na empresa, mesmo em conjuntura de crise económica que o país já na altura vivia.

A única situação de maior desconforto foi o facto de o horário dos alunos ter sido sempre referenciado por estes como muito desgastante, uma vez que tinham aulas todos os dias de manhã e de tarde. No entanto, tratava-se de alunos com assinalável maturidade e uma boa parte com experiências de trabalho anteriores, pelo que tudo isto acabou por ser um obstáculo menor.

Um dado curioso parece-me aqui interessante acrescentar. Dos dezoito alunos, catorze pretenderam seguir para a universidade. Destes catorze apenas dois não conseguiram entrar (curiosamente os dois melhores alunos da turma), por não terem

atingido as notas necessárias, nos exames nacionais para ingressarem no curso que pretendiam. Este facto levou-me a refletir. Sendo certo que os alunos, ao entrarem para estes cursos, deixam de estar em pé de igualdade em relação aos alunos do ensino regular, este exemplo (assim como a experiência do segundo ano em que implementei o curso na escola) dá-me a convicção de que, apesar de tudo, se não existissem estes cursos, estes alunos muito dificilmente teriam concluído o ensino secundário e provavelmente nunca entrariam na universidade. Neste sentido, considero os cursos CEF uma solução muito relevante e interessante também para estes casos de alunos com insucesso e potencial abandono escolar.

Dada a excelente experiência relatada, a escola já tinha programado nova edição do curso para o ano seguinte e preparado todo o processo para submeter à aprovação da tutela. No entanto, foi confrontada com o decreto-lei nº 139/2012 de 5 de Julho, onde já não figurava esta oferta educativa para o ensino secundário. Contudo, a escola (por iniciativa minha e da diretora) não desanimou nem desarmou, apresentando por escrito ao secretário de estado um pedido de autorização excepcional de funcionamento do curso para o ano letivo 2012/2013, atendendo, sobretudo, às expectativas já geradas nos alunos que entretanto já tinham sido selecionados e realizada uma pré-inscrição (Anexo II). Tal pedido foi aceite (Anexo III) e em Setembro abrimos um novo curso, na área de controlo de qualidade alimentar, desta feita atendendo às pretensões da esmagadora maioria dos alunos entrevistados, 30 no total, oriundos todos do ensino regular, sendo que apenas dois eram da área de Ciências Sociais e Económicas e os restantes eram de Ciências e Tecnologia.

Este segundo projeto foi por mim iniciado com algum receio, porque, para meu espanto, a escola designou para docentes da turma professores contratados em cerca de 60% das situações, sendo apenas os restantes professores com experiência na casa. No entanto, revelaram-se, felizmente receios infundados, pois, apesar das muitas dúvidas iniciais, foram docentes com exemplar atitude profissional e forte espírito de trabalho em equipa (especialmente no que diz respeito aos docentes da área tecnológica), o que se afigurou fulcral na resolução de todos os problemas que foram surgindo. Em especial, de notar a importância que a união do conselho de turma teve na prevenção da desistência de 2 alunos ao longo do ano (uma aluna por manifestar exaustão e cansaço e outro por, a meio do ano letivo, manifestar perante a surpresa de todos a vontade de desistir por “não se identificar com o curso”). Todas as situações foram resolvidas por ação dos diferentes docentes e com a colaboração preciosa da diretora.

Tudo isto vem reforçar aquilo que estas experiências me fizeram inferir e que de à longa data é defendido por Formosinho e Machado (2008) acerca da importância do trabalho colaborativo em todas as suas vertentes.

De salientar, finalmente, que também nesta turma a taxa de sucesso foi de 100%. A qualidade das aprendizagens acabou por se refletir na boa impressão que todos os alunos causaram nos estágios, sendo que, também desta vez, um dos alunos foi convidado a ficar a trabalhar na empresa. Tendo todos os alunos concorrido à universidade, apenas um não teve nota para entrar no curso que pretendia.

3. Ação do diretor de curso

Enquanto diretor de curso destas duas turmas acima referidas, diversas foram as ações que encetei e as funções que exerci.

Desde logo, decorrente da legislação em vigor, ficou a meu cargo a coordenação pedagógica da equipa (conselho de turma); invariavelmente procurei esclarecer, no início de cada ano, a cada docente, o espírito que emanava dos programas de cada disciplina, caracterizado por conceitos de interdisciplinaridade, adaptabilidade ao contexto da turma e centralidade da importância área técnica, à volta da qual as restantes deviam orientar a sua ação. Foi relativamente fácil cumprir esta tarefa, pois a abertura para o diálogo da parte de todos os colegas foi sempre uma constante, o que permitiu que tudo corresse muito bem neste particular.

Por outro lado, cabia a mim todo o trabalho de coordenação das (múltiplas) atividades extracurriculares, quer estas fossem visitas de estudo, ações de formação ou *workshops*, entre outras situações. Articulado sempre com todos os docentes essas atividades, passava por mim toda a logística e programação das mesmas. Posso dizer que o balanço desta vertente foi igualmente positivo, pois, socorrendo-me das sugestões que cada docente fazia no âmbito da sua área/disciplina, foi possível realizar um conjunto muito significativo de iniciativas muito enriquecedoras para os alunos, em termos pessoais e no que dizia respeito à temática global de cada curso.

Noutro plano distinto, enquanto diretor de curso tive a cargo o estabelecimento de protocolos e celebração de contratos para efetivação da formação em contexto de trabalho. Assim, desde cedo encetava contactos com as empresas e instituições eventualmente interessadas em colaborar nestes termos com a escola, com vista à efetivação dos estágios dos alunos. Não foi uma tarefa realizada com grande facilidade; bastará para isso dizer que desde o início à conclusão definitiva do processo, com a

apresentação e colocação dos alunos em cada local de estágio, o processo arrastava-se sempre por quatro a cinco meses. Tal acontecia muito por força da crise económico/financeira do país que já na altura se fazia sentir quer fosse na área da eletrónica, quer fosse na área de controlo de qualidade alimentar, o que levava, por falência da empresa, à necessidade de procurar, no tecido empresarial local, novas soluções. Apesar das contrariedades, este foi um parâmetro da minha ação extremamente enriquecedor profissional e pessoalmente, pela oportunidade que me deu de contactar com realidades totalmente distintas das ligadas ao ambiente escolar.

Paralelamente, coordenei todos os trabalhos que se levaram a cabo no sentido de se efetivar a Prova de Avaliação Final, organizando e presidindo às reuniões de preparação da mesma, conjuntamente com os docentes das áreas técnicas. No meu entender, foi o trabalho mais ingrato que tive, em termos de coordenação, por não dominar as áreas tratadas, o que me impedia de perceber se as questões que estavam a ser pedagogicamente mais valorizadas, numa perspetiva global do curso, seriam as mais corretas. Neste particular, foi essencial a ajuda dos docentes da área técnica ...

Finalmente, tinha a meu cargo a tarefa de organização do dossier técnico-pedagógico do curso, onde ordenei e compilei todas as situações relevantes relacionadas com a ação pedagógica vivenciada pela turma.

4. A aprendizagem profissional

Assim, poderei sintetizar as principais aprendizagens que realizei com estas experiências profissionais que acima relatei.

Em primeiro lugar, tornou-se clara a importância do trabalho colaborativo ao nível do conselho de turma; este revelou-se primordial para que se atingissem os níveis excelentes de sucesso que se conseguiram obter, bem como para fazer face aos problemas disciplinares e ao combate a potenciais abandonos que estiveram para acontecer.

Formosinho e Machado (2009) reiteram que o modelo mais profícuo seria o de “equipas educativas”, pois seria potenciador de concretização da colaboração entre docentes, assegurando assim uma gestão integrada.

Em segundo lugar, senti que a experiência prévia dos docentes é decisiva para que este trabalho colaborativo seja mais otimizado logo desde o início dos trabalhos. Na ausência dessa experiência afigura-se para mim de extrema relevância a realização de

formação especializada na área de intervenção pedagógica que o docente está ou terá de enfrentar, como afirmam Formosinho e Machado (2007:74).

Em terceiro lugar, numa época em que o discurso político é o de autonomia curricular, a minha experiência diz que tal é pouco desenvolvida, na prática. O docente possui autonomia pedagógica e é da máxima importância que a exerça, não ficando refém dos manuais instituídos e sendo capaz de adaptar os materiais pedagógicos à realidade de cada turma.

Noutra perspetiva, mesmo sendo certo o que os diversos autores afirmam, ao considerarem que a profusão de ofertas educativas mais não demonstra senão a falência do próprio sistema educativo, entendo que são uma realidade a considerar. Contudo, é ainda enorme o caminho que uma boa parte dos docentes têm de realizar, para superar o isolacionismo da sua ação, bem como diversificar estratégias e abordagens de ensino que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem e tipos de inteligência. No entanto, como já foi referido, essa mudança não se decreta, sendo necessário articulá-la tendo em conta a cultura escolar de cada escola.

Finalmente, associando esta minha experiência ao que fui aprendendo com o estudo que a elaboração deste relatório me proporcionou, tenciono ser conseqüente nas minhas ações futuras enquanto docente e coordenador do ensino profissional na minha escola.

Assim, numa primeira instância, tendo sido esta uma das principais aprendizagens que realizei ao longo deste percurso formativo, irei procurar contextualizar nas minhas turmas as aprendizagens que realizei ao estudar as teorias das inteligências múltiplas e dos estilos de aprendizagem, por forma a adaptar as minhas abordagens em ambiente de sala de aula às características de cada aluno. Se assim for possível, sugeri a realização de ações de formação ao nível do agrupamento no sentido de divulgar e experimentar estas mesmas teorias, pois considero-as de importância muito relevante para todos os docentes.

Numa segunda perspetiva, irei propor a adesão do meu agrupamento ao programa mais sucesso escolar, por ter verificado serem experiências eficazes de diferenciação pedagógica e ter constatado os bons resultados que estas boas práticas de trabalho em formato de equipas educativas tem trazido ao ensino em Portugal.

Por último, tendo sentido o quão verdade é a desvalorização do trabalho ao nível pedagógico do diretor de curso e do Conselho de Curso, irei procurar dinamizar a realização de reuniões deste mesmo conselho, ao nível do ensino profissional, para que

sejam repensadas as abordagens dos programas numa perspectiva inter e multidisciplinar, tendo em conta o contexto e as necessidades de cada curso do ensino profissional que ministramos.

5. Uma proposta de solução organizacional: equipas pedagógicas para o ensino profissional

Em consonância com o que venho a afirmar neste capítulo final, tendo em conta quer a experiência profissional, quer a aprendizagem que realizei com a realização deste relatório reflexivo, e, atendendo ainda, à minha qualidade atual de gestor intermédio, enquanto coordenador do ensino profissional da Escola Secundária Francisco de Holanda, entendo ainda pertinente partilhar uma reflexão final acerca do que penso ser o modelo organizacional ideal, em termos pedagógicos, nesta tipologia de ensino.

Estabelecendo um paralelo com o que expus atrás acerca das equipas educativas e reconhecendo neste conceito vantagens, acredito que a melhoria do trabalho realizado pelos docentes e das aprendizagens efetivamente realizadas por parte dos alunos passa pelo estabelecimento simultâneo de equipas disciplinares (grupos de docente do mesmo grupo disciplinar a trabalhar pedagogicamente em conjunto) e equipas de curso (formadas pelos docentes que, em cada curso, lecionam uma ou mais disciplinas numa mesma turma)

Equipas disciplinares

Neste âmbito entendo ser importante a criação de pequenas equipas de docentes da mesma área disciplinar (e que lecionem o ensino profissional) que partilhem ideias, realizem planificações e criem materiais conjuntamente, para que o resultado pedagógico final seja de melhor qualidade. Este trabalho não poderá ser desligado daquilo que mais falta faz neste contexto que é o trabalho conjunto que deverão realizar os docentes de cada curso/turma (equipas de curso).

Equipas de Curso

Assim, entendo residir no incremento do trabalho de equipa que deve existir dentro do conjunto de docentes que leciona uma mesma turma/curso do ensino profissional. Esse trabalho não deve apenas residir ao nível disciplinar/punitivo, onde, muitas vezes, os atuais conselho de turma se centram e “perdem” as suas forças, mas

sim ao nível pedagógico, onde entendo dever ser realizado um esforço para que as disciplinas socioculturais e científicas procurem adaptar a sua ação em função das necessidades das disciplinas técnicas, ou seja, adaptando aquilo que têm de ensinar aos seus alunos e às especificidades de cada curso. Assim, o trabalho interdisciplinar deve ser um fator a privilegiar, procurando tornar o mais prático possível a abordagem e exploração dos conceitos a ministrar, por forma a respeitar o espírito destes cursos. As equipas deverão reunir periodicamente, no sentido de avaliar os resultados do rumo que tinham traçado, e, se assim o entenderem, redirecionarem a sua ação.

Que critérios estabelecer na seleção das equipas

Na formação das equipas referidas, deve-se privilegiar a escolha de docentes do quadro da escola, pois isso garantirá a necessária e desejada, desde o início dos trabalhos, identificação com a filosofia de funcionamento da escola e do curso em questão, para além de garantir maior estabilidade na concretização de projetos a longo prazo, consubstanciadores dessa mesma filosofia.

Por outro lado, é essencial escolher os melhores profissionais, capazes de se reinventarem e adaptarem as características específicas de cada grupo de trabalho e de cada curso; o gosto pelo ensino desta tipologia é essencial, no sentido em que o docente em questão, desta forma, terá uma disponibilidade mental muito maior para o trabalho em conjunto, bem como para a partilha de conhecimentos e experiências de lecionação.

Paralelamente considero primordial a inexistência de níveis hierárquicos entre os elementos das equipas, por forma a facilitar o relacionamento entre as partes, o diálogo e confronto de ideias, bem como a abertura de espaços de partilha de eventuais dificuldades e dúvidas.

Vantagens e eventuais contratempos associados

Ao darmos uma caráter fortemente interdisciplinar à ação das equipas de curso, tal gerará a necessidade de discussão e troca de ideias o que potenciará o desenvolvimento de novas ideias de trabalho e de novos motivos de pesquisa e, consequentemente, o enriquecimento e melhoria das competências docentes.

Momentos efetivos de partilha e discussão acerca de questões pedagógicas levam a melhor prática (Jang, 2006:177-178), criando uma mais sólida cultura de escola, novas ideias de ação e incremento do espírito crítico, combatendo assim os malefícios do natural isolacionismo inerente à função docente.

Por sua vez, os trabalhos realizados ao nível das equipas disciplinares são igualmente relevantes por permitirem o aprofundamento de ideias, dando o seu contributo para a melhoria das práticas letivas.

Assim, em resultado desse esforço de trabalho conjunto, serão combinados os pontos fortes de cada um, e criado espaço para a melhoria, em cada docente, de eventuais situações passíveis de serem corrigidas, traduzindo-se assim, em resultados mais positivos para docentes e alunos (Jang, 2006:185).

Este processo será de implementação necessariamente demorada mas, acredito, a longo prazo, compensadora; por outro lado, obrigará à existência de efetiva e profícua coordenação entre docentes pois, caso contrário, gera confusão e desorganização, o que irá se refletir nas aprendizagens dos alunos.

Pode ainda haver lugar a alguma resiliência por parte de docentes em admitir “erros” ou aceitar outras formas de trabalhar como “melhores” do que as que até então terá levado a cabo. Daí a importância de existir um perfil docente de predisposição para o trabalho conjunto e para a exposição livre e despreconceituada da sua forma de ensinar.

A importância da motivação das equipas

Neste contexto, não pode a escola descurar a necessidade de dar aos docentes integrantes destas equipas condições de trabalho que permitam incrementar a motivação para o trabalho das mesmas.

Assim, devem ser alocados os melhores e mais adequados recursos materiais para o funcionamento destes cursos, para que nada falte para o bom funcionamento dos mesmos.

Paralelamente, é essencial que se criem espaços efetivos de reunião conjunta entre docentes, incluídos no horário docente, por forma a tornar natural a realização das mesmas, evitando eventuais constrangimentos desincentivadores da realização de trabalho conjunto. Tal potenciará, sobremaneira, a efetivação desse trabalho, incrementando as possibilidades de melhoria da qualidade do ensino, oriundas da partilha de experiências e consequentes ajustamentos da ação docente.

Adicionalmente, torna-se muito importante que o discurso e a ação da direção da escola tenham um cariz positivo, valorizando efetivamente o trabalho realizado nesta tipologia de ensino. Tal situação nem sempre se verifica nas atuais escolas; considero

que este é mais um fator importante para que todos os docentes sintam a relevância do seu papel enquanto agentes de consolidação e projeção da cultura específica da escola.

Todos estes fatores, em conjunto, constituirão, assim, os ingredientes fundamentais para que o docente sinta a sua ação devidamente recompensada e efetivamente valorizada, condição essencial para que, mesmo os mais motivados para o trabalho conjunto, nunca esmoreçam nem desistam deste caminho conjunto que todos os docentes, no meu entender, devem trilhar, no sentido de combater o isolamento inerente à sua carreira, predispondo-se permanentemente ao questionamento da sua ação, através da confrontação da sua prática letiva corrente com as dos restantes pares, com o objetivo primeiro de melhorar as condições de aprendizagem dos seus alunos.

CONCLUSÃO

O objetivo da democratização do ensino e a ideia de escola para todos, têm lançado, em especial nas últimas décadas, múltiplos e novos desafios para os quais a mesma escola não estava devidamente preparada.

Neste sentido, ao longo dos anos, foram sendo procuradas respostas para estes problemas ao nível da diferenciação organizacional, a esmagadora maioria, no entanto, sem sucesso. A razão fundamental pela qual tem sido esse o resultado dos diversos intentos, é o não devido envolvimento dos principais agentes responsáveis pela sua implementação: os docentes. Tudo se procura obter por decreto, sem se ter o cuidado de explicar os objetivos das iniciativas e sem procurar as devidas estratégias para o envolvimento efetivo dos docentes nas mesmas.

Por outro lado, têm-se verificado que, embora se tivesse massificado, a escola não se democratizou efetivamente, em parte, por não se encontrar provida de recursos e modos de ação devidos para dar resposta as novas questões que se foram levantando. Em consequência, a escola, que passou a pretender incluir, acaba por excluir em termos de igualdade de oportunidades e sucesso educativo.

No entanto, as diversas iniciativas levadas a cabo ao longo dos anos, no sentido de implementar ofertas educativas alternativas ao designado ensino regular, acabam por constituir um mal necessário, dada a incapacidade que este último tem revelado para dar resposta ao insucesso e abandono escolar dos alunos. Como a minha própria experiência profissional me ensinou, situações com os Cursos de Educação e Formação e os Cursos Profissionais são para muitos alunos o único meio de poderem aspirar a terem alguma hipótese de sucesso educativo.

Outra das respostas institucionais para estes problemas foi a criação de estruturas intermédias de gestão e, conseqüentemente, de gestores intermédios. Estes, tendo em conta a sua proximidade para com as questões reais de uma escola, deveriam ter um papel relevante na resolução das mesmas. Não obstante, talvez também pela forma avulsa, sem planeamento e não raras vezes, fortemente politizada com que cada cargo de gestão intermédia foi sendo criado/ readaptado/ reconfigurado nas suas funções, tal desiderato não tem sido alcançado. Com efeito, a forma aparentemente desconexa como o surgimento dos diferentes cargos se tem desenvolvido, apenas tem contribuído para o desgaste e conseqüente desmotivação dos docentes para o exercício dos ditos cargos,

ficando, assim, estes desprovidos da possibilidade de atingirem os seus propósitos iniciais.

Uma adequada resposta à diversidade sociocultural dos discentes passará, assim, sobretudo, pela diferenciação pedagógica e curricular, sendo essencial que se criem condições que envolvam e motivem os docentes, para que estes assumam esta causa e congreguem esforços no sentido de se criarem respostas concretas e eficazes aos problemas atuais do ensino.

Sendo certo que diversas terão de ser as mudanças em termos das práticas educativas ainda vigentes, uma das aprendizagens mais relevantes que realizei com este relatório reflexivo terá sido a importância que se deve dar aos tipos de inteligências existentes no conjunto dos alunos de uma turma, bem como à diversidade de estilos de aprendizagem, potenciadores da capacidade dos alunos em compreenderem os conceitos que se pretendem ensinar. A heterogeneidade reinante a estes níveis pede que o docente diversifique as atividades e contextos de aprendizagem, por forma a que estes estejam devidamente adaptados, para que, por um lado, sejam adequados às características dos alunos em causa, e, por outro, permitam que os alunos desenvolvam novas competências de aprendizagem. No fundo, tudo deve ser orientado para que se implique verdadeiramente o aluno na construção dos saberes a apreender e mobilizar.

Nesta perspetiva, outro parâmetro que concluí como fundamental para a persecução do sucesso educativo dos nossos alunos, passa pelo combate ao naturalizado isolacionismo da função docente. Torna-se essencial, para a melhoria das práticas educativas da escola portuguesa, a promoção de uma cultura colaborativa entre docentes, despida de preconceitos e constrangimentos, em que todos estejam abertos a partilhar ansiedades, limitações e, claro, boas práticas que entendam serem passíveis de serem implementadas.

Um exemplo claro disso mesmo foi o que me foi dado a perceber através do aprofundamento do meu conhecimento do Programa Mais Sucesso Escolar, iniciativa onde a colaboração e a partilha efetiva de experiências entre docentes tem proporcionado melhorias nos resultados escolares dos alunos.

Torna-se assim, para mim, evidente a vantagem da constituição de equipas educativas coesas, identificadas com a dimensão democratizadora da escola e motivadas para o trabalho em conjunto e para a partilha de recursos, estratégias de ensino e práticas pedagógicas. Trata-se de uma lógica, não de replicação de metodologias de forma estandardizada e cega mas de fomentação da partilha de saberes e experiências

que permitam reflexões conjuntas geradoras de melhorias nas práticas pedagógicas docentes, com claras vantagens para a potenciação do sucesso educativo dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, Z. (2000). *Ensino Recorrente de adultos: uma segunda oportunidade ao alcance de todos? Concepções curriculares*. In IV Congresso Português de Sociologia. Braga: Universidade do Minho.

Barroso, J. (2003). Fatores organizacionais da exclusão escolar – A inclusão exclusiva. In: David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão*. pp. 25-36. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básicos e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução, *Revista Educação e Sociedade*, v.24, n. 82, 63-92. Brasil: Centro de Estudos de Educação e Sociedade. Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82>. Acesso em: 21/12/2013.

Bernago, S. (2002). *Filosofias da Educação de Adultos*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Cabral, I. (2009). *As Funções Supervisivas dos Coordenadores de Departamento de Línguas*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Caria, T. (1995). Que sentido e que organização para a Área-Escola? Uma Abordagem Sociológica. *Revista Educação Sociedade e Culturas*, nº3, 1995, 57-71. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Universidade do Porto.

Carneiro, A. (2006) *Supervisão Escolar e Gestão Intermédia – um estudo sobre as perceções dos Coordenadores de Departamento Curricular*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Castro, D. (2010) *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Chousa, M. (2012). *Sala de aula Inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Coelho, A. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Atual: da Teoria à Prática*. Dissertação de Mestrado. Porto: Departamento de Ciências e Educação e do Património da Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Cruz, P. (2006). *O papel do Diretor de Turma face aos desafios da autonomia – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Fernandes, A. (2003). Tendências e paradigmas da Administração Educacional. In Vilela A. (Coord.) *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes Olhares sobre a mesma problemática* (pp. 36-45) Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Formosinho, J (1987). *O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. e Machado, J. (2011). *Escola Diferenças e Igualdades: Um projeto de Intervenção Prioritária*. In XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e Igualdades. Bahia: Universidade Federal da Bahia..

Formosinho, J. e Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. in M. A. Flores e I. Viana, (Orgs)., *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 71-82). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Formosinho, J. e Machado, J. (2008). Currículo e Organização. as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, 5-16. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf. Acesso em: 21/12/2013.

Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Machado, J., Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Gomes R. (1999). 25 Anos Depois: Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal. *Revista Educação Sociedade & Culturas*, nº 11, 133-154. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Hubermann M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.

Jang S. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, v. 48, n. 2, 177-194. Disponível em <http://gsueds2007.pbworks.com/f/team%2Bteaching.pdf>. Acesso em 27/12/2013.

Lima, L. (1994). *Educação de Adultos. Forum 1*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

Liz, C. et al (2009). *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Machado J. (2010). Escola, Igualdade e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, nº1, 39-44. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Machado, J. et al (2012). O Projeto Frei – Contributo para a avaliação de um projeto TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol 11, 45-64. Porto: Universidade Católica Editora.

Machado, M. (2006). *O Papel do professor na Construção do Currículo. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Maia, I. (2003). *Potencialidades e Constrangimentos da Reorganização Curricular para o Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Mainardes, J. (2007) *Projeto Diferenciação: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado*. Ponta Grossa: UEPG, 2007. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/downloads.php>. Acesso em: 21/12/2013.

Martins, et al (2005). *Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura. Revista Interações*, nº1. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa..

ME (1992). *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: ME

Mendes, P. (2009). *Estudantes do Ensino Secundário Profissional: Origem Social, Escolhas Escolares e Expetativas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Departamento de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa.

Moreira, L. (2013). O Terceiro Ano do Projeto Fénix. A Evolução do Modelo Fénix e a Expansão da Rede. In J Alves; L.Moreira (Coord.). *Projeto Fénix As Artes do Voo e as Ciências da Navegação* (pp.11-58). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Pacheco, J. (2008). Notas sobre Diversificação/ Diferenciação Curricular em Portugal. *Intermeio*: revista do Programa de Pós Graduação em Educação, v. 14, n. 28, 178–187. Brasil: Universidade Federal de Mato Grosso. Campo Grande. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10414>. Acesso em: 21/12/2013.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2009). Processo e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143. Braga: Universidade do Minho.

Pereira, H. (2010). Gestão Curricular no Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3670/1/Tese_Completa.pdf. Acesso em 27/12/2013.

Pintassilgo, J. (2003). A ideia de Escola para todos no pensamento pedagógico português. In *A ideia de Escola para todos no pensamento pedagógico português* (pp. 51 - 71). Lisboa: SPICAE.

Pires, A. (2012). *A Educação de Adultos: Um Novo Desafio Organizacional na Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Ribeiro, J. (2007). *Área de Projeto e Contextualização Curricular: potencialidades e constrangimentos*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Rodrigues, D (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME – DEB.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada - Conceito, discursos e práxis*. Porto: Porto Editora.

Sá, Virgínio. (1996) O Diretor de Turma na Escola Portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), 139-162. Braga: Universidade do Minho.

SÁ, Virgínio. (1997) *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica – o caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível na Internet: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/racionalidades.pdf>. Acesso em: 21/12/2013.

Sanches, I. (2005) Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, n. 5, 127-142. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar, *Noesis*, nº 79, 52-57 Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível na Internet: <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf> Acesso em: 27 /12 / 2013

Sarmento, Teresa. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 303-327). Porto: Porto Editora.

Sergiovanni, T. (1996). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: ASA Editores.

Silva J. (2002). A formação em contexto de trabalho e a experiência do IPLeiria. In *XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Luanda. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/166/1/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20contexto%20de%20trabalho%20e%20a%20experi%C3%Aancia%20do%20IPLeiria.pdf>. Acesso em: 21/12/2013.

Silver, F. H. et al (2010) *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem. Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.

Sousa, F. (2008). Identidade Não Ostensiva e Diferenciação Curricular Inclusiva: Oportunidades assinaladas numa escola portuguesa. In *IV Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Torres, M. (2007) *O papel do Diretor de Turma enquanto Mediador Sócio-Cultural e Gestor Intermédio na organização escolar*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha 7-10 de Junho de 1994: UNESCO / Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf. Acesso em: 21/12/2013.

Vieira, F. *et al.* (2004). *Para a compreensão da área de estudo acompanhado*. Braga: Universidade do Minho.

Vitorino, A. (2011). *Lógicas de acção na Gestão Intermédia das Escolas: o caso do departamento curricular das expressões*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto de 14 de Agosto de 1895, Diário do Governo, 1ª Série, de 17 de Agosto
Decreto-lei 27084, Diário do Governo, 1ª Série, pp. 1235-1243, de 14 de Outubro de 1936

Decreto-lei 36507, Diário do Governo, I Série, pp. 879-887, de 17 de Setembro de 1947

Decreto-lei 37029, Diário do Governo, I Série, pp. 844-911, de 25 de Agosto de 1948

Decreto 38812, Diário do Governo, 1.ª Série, pp. 728-730, de 2 de Julho de 1952

Decreto-lei 45810, Diário do Governo, Série I, pp 876-877, de 9 de Julho de 1964

Decreto 48572, Diário do Governo, Série I, 1º Suplemento, pp. 1343-1377, de 9 de Setembro de 1968

Decreto-lei nº 769-A/76, Diário da República, I Série, pp. 2420 (1)- 2420 (6), de 23 de Outubro

Portaria nº 679/77, Diário da República, Série I, pp. 2664-2669, de 8 de Novembro

Decreto-lei nº491/77, Diário da República, Série I, pp. 2800-2802, de 23 de Novembro

Despacho normativo nº 140-A/78, Série I, 1º Suplemento, pp 1098-(2)-1098-(16), de 22 de Junho

Decreto-lei nº 240/80, Diário da República, Série I, pp.1741-1742, de 19 de Julho

Portaria nº 970/80, Diário da República, Série I, pp. 3846-3852, de 12 de Novembro

Portaria nº 335/85, Diário da República, Série I, pp. 1499-1500, de 1 de Junho

Lei nº 46/86, Diário da República, I Série, pp. 3067-3081, de 14 de Outubro

Decreto-lei nº 26/89, Diário da República, I Série, pp. 246-249, de 21 de Janeiro

Decreto-lei nº 43/89, Diário da República, Série I, pp. 456-461, de 3 de Fevereiro

Lei nº 9/89, Diário da República, I Série, pp. 1796-1799, de 2 de Maio

Decreto-lei nº 286/89, Diário da República, I Série, pp. 3638-3491, de 29 de Agosto

Decreto-lei nº 172/ 91, Diário da República, Série I-A, pp. 2521-2530, de 10 de Maio

Decreto-lei nº319/91, Diário da República, I Série-A, pp. 4389-4393, de 23 de Agosto

Despacho nº 98 – A /92, Diário da República, Série- I-B, pp. 2908-(2)-2908-(5), de 20 Junho

Portaria nº 921/92, Diário da República, Série I-B, pp. 4506-4510, de 23 de Setembro

Despacho nº 178-A/ME/93, Diário da República, 2ª Série, pp. 8104-(6), 30 de Julho

Despacho nº22/SEEI/96, Diário da República, II Série, pp. 8120-8123, de 19 de Junho

Despacho nº147-B/ME/96, Diário da República, II Série, pp. 10719, de 1 de Agosto

Despacho conjunto nº 105/97, Diário da República, II Série, pp 7544, de 1 de Julho

Decreto-lei nº 115 – A/98, Diário da República, I Série-A, pp. 1988 (2)-1988 (13), de 4 de Maio

Decreto regulamentar nº 10/99, Diário da República, I Série-B, pp. 4490-4494 de 21 de Julho

Despacho conjunto nº 1083/2000, Diário da República, II Série, pp. 18770-,18775, de 21 de Janeiro

Decreto-lei nº6/2001, Diário da República, I Série-A, pp. 258-265, de 18 de Janeiro

Portaria nº 1082-A/2001, Diário da República, I Série-B, pp. 5774-(2)- 5774-(11), de 5 de Setembro

Lei nº 30/2002, Diário da República, I Série-A, pp. 7942-7951, de 20 de Dezembro

Despacho conjunto n.º 948/2003, Diário da República, II Série, pp 14618-14619, de 26 de Setembro

Decreto-lei nº 74/2004, Diário da República, I Série-A, pp. 1931-1942, de 26 de Março

Portaria nº 550-A/2004, Diário da República, I Série-B, pp. 3254-(2)-3254-(17), de 21 de Maio

Portaria nº 550-B/2004, Diário da República, I Série-B, pp. 3254-(17)-3254-(29), de 21 de Maio

Portaria nº 550-C/2004, Diário da República, I Série-B, pp. 3254-(29)-3254-(38), de 21 de Maio

Despacho conjunto nº 453/2004, Diário da República, II Série, pp. 11296-11307, de 27 de Julho

Despacho normativo nº 1 de 2006, Diário da República, I Série-B, pp. 156-160, de 6 de Janeiro

Despacho nº 15 187/2006, Diário da República, 2ª Série, pp. 11262-11263, de 14 de Julho

Decreto-lei nº 15/2007, Diário da República, 1ª Série, pp. 501-547, de 19 de Janeiro

Decreto-lei nº 75/2008, Diário da República, 1ª Série, pp. 2341-2356, de 22 de Abril

Despacho normativo nº 55/2008, Diário da República, 2ª Série, pp. 43128-43130, de 23 de Outubro

Decreto-lei nº 94/2011, Diário da República, I Série, pp. 4142-4150, de 3 de Agosto

Decreto-lei nº137/2012, Diário da República, 1ª Série, pp. 3340-3364, de 2 de Julho

Decreto-lei nº 139/2012, Diário da República, I Série, pp. 3476-3491, de 5 de Julho

ANEXOS

ANEXO I

ANEXO II

ANEXO III