



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS-VISEU
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Administração e Organização Escolar

Ensinando por “navegação à vista”
Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado

Orientadora: Prof^a. Doutora Célia Ribeiro

Mestranda: Maria da Conceição Ribeiro da Cruz

Viseu, novembro de 2012





UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS-VISEU
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Ensinando por “navegação à vista”

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Administração e Organização Escolar

Orientadora: Prof^ª. Doutora Célia Ribeiro

Mestranda: Maria da Conceição Ribeiro da Cruz

Viseu, novembro de 2012





Dedicatória

Sem falsas modéstias, não se considera o trabalho desenvolvido excepcional ou mesmo digno de nota; mas tem-se a profunda convicção de que foi honesto, árduo e profícuo, em prol dos discentes, que Deus achou por bem colocar na nossa sala de aula.

Em conformidade, dedica-se este trabalho de reflexão a todos os meus prezados alunos; lembra-se, em especial, os que não se conseguiu ensinar ou educar devidamente, aos quais apenas posso garantir que se atuou com as melhores intenções e sempre de acordo com princípios éticos cristãos.

A autora:

M^a. C. R. Cruz





Agradecimentos

Antes de todos, agradeço a Deus, que concebeu a inteligência humana e implementou na Terra esta nossa única e espetacular evolução. Mas, para além Dele, foram muitos os que, direta ou indiretamente, contribuíram ou possibilitaram o presente trabalho: a todos agradeço sinceramente.

Por isso, o meu reconhecimento, especificamente:

Aos Acessores da Escola Secundária Dr. João de Araújo Correia, por facilitarem um horário anual compatível com a situação de mestranda e uma distribuição de serviço apropriada.

À Dra. Augusta Cruz, pela sua ajuda no domínio da língua inglesa.

Aos colegas e amigos pelo apoio, disponibilidade e interesse demonstrado.

À minha família, pela compreensão ao longo destes dois anos.

Mas, devo à obrigação, agradecer principalmente aos que, por mais próximos deste trabalho, me auxiliaram particularmente:

À Professora Doutora Célia Ribeiro, orientadora deste trabalho, pelo seu empenho e disponibilidade; agradeço as correções, os comentários e as críticas, sempre construtivas e muito pertinentes, na procura sistemática de melhorias constantes; agradeço com sinceridade o interesse, o tempo dispendido e as sugestões.

Ao Professor Doutor José Baptista, pela sua compreensão e interesse no processo de equivalências, sua disponibilidade e apoio.

À Dra. Rosa Martins, pela sua simpatia, competência e eficácia.

A todos, o meu muito sincero e profundo reconhecimento.

M^a.C.R. Cruz





Sumário executivo

Segundo os seus biógrafos, as últimas palavras de Miguel Ângelo foram: “morro quando acabei de aprender o *a, b, c* da arte...”; quando olho para os anos passados a ensinar sinto que estou a compreender apenas agora, as bases desta complexa *arte* e que, na altura, reagi segundo os contextos e problemas que surgiram, num processo de intuição, de investigação - ação, por navegação à vista... .

Serve este texto escrito como relatório reflexivo, sobre a evolução da atividade profissional e respetivo desempenho como docente.

A realidade impôs assuntos prementes, como problemas específicos da educação, no terceiro ciclo e secundário, que são sintetizados em duas questões principais: como promover e desenvolver o raciocínio lógico formal ao nível de exigência da ciência e da tecnologia do século XXI? E como promover e desenvolver um raciocínio moral coerente e responsável, por forma a decidir sobre as questões, éticas e morais, complexas da atualidade?

Tentar-se-á, ao longo do texto, fazer não uma descrição meramente sequencial dos factos mais importantes e determinantes, mas uma exposição reflexiva desses mesmos factos, enquadrando-os na época, e sua evolução nos contextos e nas correntes de pensamento, tentando responder às questões anteriores, que se consideram fundamentais e centrais no ensino.

O relatório agora presente, está teoricamente fundamentado nas correntes de pedagogia, à época em presença e nas linhas orientadoras atualmente vigentes. Este trabalho está dividido em três partes, constando sucintamente cada uma delas, dos assuntos seguidamente discriminados.



Primeira parte :

Análise do contexto escolar português. Considerações sobre:

A sociedade ao longo do século XX;

A escola desenvolvida no século passado;

Sobre o início da atividade docente.

Nesta primeira parte se apresentam as interpretações, muito próprias, sobre os contextos sociais do início do século XIX e até ao século XXI, como evolução numa continuidade económica e social. Se resume o início da carreira docente, no Liceu de Mirandela (depois escola secundária), seguida de estágio pedagógico no Liceu Nacional do Funchal (depois escola secundária) e o ingresso no Quadro de Nomeação Definitiva na Escola Secundária Fernão de Magalhães em Chaves, indicando as dificuldades havidas nesse início de carreira.

Segunda parte:

A construção da pessoa como docente. Descrição e análise:

Das limitações encontradas no terreno;

Da evolução da carreira profissional;

Das mudanças procuradas e alcançadas.

Nesta fase, já de desenvolvimento, que constitui a segunda parte da carreira, se analisa a evolução da escola Portuguesa e da docência, como resposta do sistema, aos problemas concretos do “boom” nos segundo e terceiro ciclos do ensino unificado e do insucesso e abandono escolares, em parte daí decorrentes. Se analisam os anos de professora na Escola Secundária João de Araújo Correia em Peso da Régua, e o trabalho de acumulação no Colégio Salesiano de Poiares, além da passagem pelo departamento de Química na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Neste capítulo se reflete sobre a evolução da avaliação de alunos, sobre a gestão da escola e sobre a supervisão das funções docentes.

Ainda se descrevem soluções implementadas e limitações encontradas.

Terceira parte:



Avaliação do desempenho docente. Balanço reflexivo:

Sobre a escola portuguesa atual;

Sobre a escola pública, que se pretende inclusiva;

Apresentação de algumas sugestões e conclusões.

Nesta última parte se tecem algumas considerações sobre o estado da educação, se apresentam algumas sugestões de melhoria, que nos parecem importantes para colmatar alguns dos problemas indicados e se conclui sobre algumas questões diagnosticadas nos capítulos anteriores.

Descrever-se-á a nossa atuação como professora, que assumimos como intencional e de acordo com pensamentos e crenças próprias; apresentaremos reflexões sobre a forma particular de proceder que não foi rígida, mas antes adaptada às situações diversas, que ao longo dos anos surgiram e às quais tivemos de responder.

Por último, também se apresentam algumas conclusões, a que a reflexão sobre as vivências e a experiência profissional conduziram.

A maturidade física e profissional conduziram inevitavelmente a uma atitude reflexiva e crítica. Neste trabalho escrito, principiou-se por distinguir o contexto, a estrutura e a política vigente; tentou-se separar as finalidades políticas dos propósitos educacionais e entender os interesses em confronto; mas o distanciamento necessário a uma reflexão objetiva não é de todo possível, dado o observador ser parte integrante dos fenómenos que observa; nesta “navegação à vista” só a honestidade intelectual e alguma intuição nos poderão ajudar a refletir neste *estudo de caso*, em que o próprio é protagonista e analista.

Como afirmou Adam Smith: “Os grandes objetivos, (...) não são logicamente necessários para dar origem aos melhores desempenhos (...) objetivos elevados (...) isolados e sem apoio da necessidade de aplicação, raramente foram suficientes para dar origem a qualquer exercício profissional digno de nota” (1950, p.390).





Executive Summary

According to his biographers, the last words of Michael Angelo were: “ I am dying when I have just finished to learn the a, b, c of art. (...) When I look back to the years as a teacher I feel that I am to only understand now the basics of this complex “art “ and that, back then, I reacted according to the contexts and problems that came up, in an intuition process and of inquiry – action done by sight navigation...”.

This written text serves as a reflective report, on the evolution of my teaching activity and performance.

Reality imposed questions as specific problems of education in the junior high and secondary school levels that are synthesized in two ultimate issues: how to promote and to develop the formal logical reasoning to the level of the requirement of science and the technology of the 21st century? And should we promote and develop a coherent and responsible moral reasoning, in order to decide on the complex ethical and moral, questions of today?

Throughout the text I will attempt not to make a mere sequential description of the most important and determinative facts, but a reflective exposition of them, fitting these facts in time and their evolution in the contexts and schools of thought, trying to answer to the previous questions, which are considered fundamental and in the centre of education.

The present report, is theoretically based on schools of pedagogy to the time in force and the current guidelines. This work is divided into three parts, consisting each one of them, of the following subjects.

First part:

Analysis of the Portuguese school context. Considerations on:

The society throughout the twentieth century;

The school development in the last century;

On the beginning of the teaching activity.



In this first part there are presented interpretations on the social contexts of the beginning of the 19th century until the 21st century on the evolution the economical and social continuity. It summarizes the beginning of the teaching career, in the Secondary School of Mirandela, followed by the pedagogical period of training in the National Secondary School of Funchal and the nomination as Form Teacher in the Secondary School Fernão de Magalhães in Chaves, indicating the difficulties had in this beginning of career.

Second part:

The construction of the person as a teacher. Description and analysis:

The limitations found in the field;

The evolution of the teaching career;

The changes sought and reached.

In this phase, already of development, that constitutes the second part of the career, takes place an analysis of the evolution of the Portuguese school and teaching, as a reply of the system, to the concrete problems of the boom in the intermediate and secondary schools and the subsequent school failure and abandonment, in part deriving from it. Then follows an analysis of the years as a teacher in the Secondary School João Araújo Correia in Peso da Régua, and the teaching in the public school Collegio Salesiano de Poiares apart from the work done at the department of Chemistry of the University of Trás-os-Montes e Alto Douro in Vila Real.

In this chapter can be found the reflection done on the evolution of the evaluation of pupils, on the management of the school and the supervision of teaching functions. There are also reported the implemented solutions and the limitations that were found.

Third part:

Evaluation of the teaching performance. Reflective balance:

About the current Portuguese school;

About the state school, that intends to be inclusive;

Presentation of some suggestions and conclusions.



In this last part are made some considerations on the state of the education, are presented some suggestions of improvement, that seem important to solve some of the indicated problems and are drawn some conclusions on the questions raised in the previous chapters.

It will describe my performance as a teacher, assumed as intentional and according to own thoughts and beliefs. It will present reflections on particular forms to proceed that instead of being rigid, adapted to the diverse situations that unfolded throughout the years and had to be answered.

There are also some conclusions presented resulting from the reflection of the work and the teaching experiences.

The physical and professional maturity led inevitably to a reflective and critical attitude. This written work begins by distinguishing the context, the structure and the politics in force; the political purposes are separated from the educational intentions in order to understand the interests in confrontation. However, the necessary detachment for an objective reflection is not possible, given that the observer is an integrant part of these observations; in this “at sight navigation” only intellectual honesty and some intuition may help to reflect on this study case, where the same person is the protagonist and the analyst.

As Adam Smith affirmed: “The great objectives, (...) they are not logically necessary to give origin to the best performances (...) high objectives (...) isolated and without support of the application necessity, they had rare been enough to give origin to any noteworthy professional exercise” (1950, p.390).





ÍNDICE GERAL	página
Dedicatória	5
Agradecimentos	7
Sumário executivo	9
Executive summary	13
Índice Geral	17
Índice de Figuras	21
Abreviaturas	23
Introdução	25
1ª parte - Contextos e ambientes envolventes	31
1ª parte - Índice específico	33
1 - A sociedade do século XX ao século XXI	35
1.1 - Considerações gerais sobre a evolução da família	35
1.2.1 - A família conjugal do passado século XX	35
1.2.2 - A família restrita no atual século XXI	37
1.3 - O contexto sócio-familiar atual	39
1.4.1 - Estratégias familiares perante a escola	41
1.4.2 - Considerações sobre o aluno, no contexto escolar atual	46
2 - Conceito e conceção de Escola	47
2.1 - No século XX: a escola como solução	47
2.2 - Reflexão sobre a existência da escola	49
2.3 - A escola como organização	52
3 - Ciclos da vida profissional	55
3.1 - A escola pública portuguesa no período de 1974-76	55
3.2 - Início da carreira - o primeiro ciclo como docente (1976-1988)	57
3.3 - A evolução da escola nos anos 80	60
3.4 - Desenvolvimento da carreira - o segundo ciclo como docente (1988-2000)	61



3.5 – Ações de formação específicas	63
3.6 – A escola pública no início do segundo milénio	65
2ª parte – A construção da pessoa como docente	67
2ª parte - Índice específico	69
4 - Aspectos menos positivos encontrados	71
4.1- Necessidade de renovação escolar	71
4.2- Questões sociais sobre a avaliação dos alunos	73
4.3- Sobre a avaliação na escola Portuguesa	76
5 - Principais fatores de desenvolvimento profissional	79
5.1- Descrição sumária da atividade profissional docente	79
5.2- Atividades não curriculares na escola	85
5.3- Observações sobre as reformas escolares	87
5.3.1- Considerações sobre a renovação da escola	88
5.3.2- A evolução da organização escolar pública	91
6 - Aspectos mais positivos do percurso	95
6.1 - Em demanda de uma pedagogia inovadora	95
6.2 - Apreciação do projeto Portugal Quinhentista	98
6.3 - A especificidade de algumas turmas envolvidas	99
7 - Incidente crítico mais marcante	101
7.1- A propósito da supervisão dos profissionais docentes	101
7.2 - A cultura da avaliação docente, na última década	102
7.3 - Sobre a supervisão docente na escola pública	107
7.4 - A avaliação dos docentes atualmente	112
7.5 - Reflexões a propósito da meta-avaliação das escolas	114



3ª parte - O balanço do desempenho da docência	119
3ª parte - Índice específico	121
8 - Aprendizagem ao longo do percurso profissional	123
8.1 – Sobre a intervenção na comunidade escolar	123
8.2 - Sobre o processo de renovação organizacional	124
9 - Recomendações para a organização da escola à luz da experiência profissional	125
9.1 - Limitações encontradas e necessidades diagnosticadas	125
9.2 - Melhorias conjunturais	126
9.2.1- Considerações sobre a motivação dos alunos	126
9.2.2 - Sugestões para a supervisão docente	127
9.3 - Melhorias estruturais	128
9.3.1- Sugestões para o reforço da direção de turma	128
9.3.2 - Considerações sobre a alteração do Conselho Pedagógico	130
9.3.3 - Melhorar pela renovação organizacional	132
Conclusões	135
Bibliografia e Legislação	145
Bibliografia	147
Legislação	155



Anexos	159
Descrição sumária e índice dos Anexos	161
Anexo A Considerações sobre a evolução da família	163
Anexo B Formação Científica	165
Anexo C Serviço Docente Atribuído	169
Anexo D Cargos docentes e projetos	175
Anexo E Projetos educativos	179
Anexo F Sobre a renovação da Escola	181
Anexo G A necessidade de motivar os alunos	187
Anexo H Reflexões sobre a supervisão e avaliação docentes	193
Anexo I A importância do Diretor de Turma	197
Anexo J Fichas de autoavaliação e de relatório CAP	201



ÍNDICE DAS FIGURAS

Número Da figura	Localização da figura	Descrição sumária do assunto
No texto		
Nº 1	2ª parte-p. 87	Esquema de renovação do Estado Novo, nos anos 80
Nº 2	2ª parte-p. 90	Aprendizagem em ciclo duplo, nos anos 90
Nº 3	2ª parte-p. 93	Organograma de um agrupamento de escolas atual
Nº 4	2ª parte-p. 94	Aprendizagem em ciclo duplo, no início do 2º milénio
Nº 5	3ª parte-p. 132	Organograma alternativo de um agrupamento escolar
Nos anexos		
Nº 1	Anexo F-p. 183	Processo de evolução sumária da Escola Portuguesa
Nº 2	Anexo F-p. 184	Aprendizagem em ciclo duplo, nos anos 80
Nº 3	Anexo F-p. 186	Aprendizagem em ciclo duplo, nos anos 2000

Os esquemas aqui apresentados nas figuras são uma aplicação e interpretação livre das teoria de renovação empresarial à escola como a vemos e interpretamos; embora sendo baseadas nas teorias de renovação empresarial (Cunha et al, 2004) não existem estes esquemas na literatura consultada e utilizada.





Abreviaturas

Abreviatura	Descrição
AEd	Apoio Educativo
AEsc	Assembleia de Escola
AC	Áreas Curriculares
ADD	Avaliação do Desempenho Docente
AE	Estudo Acompanhado
AP	Área de Projeto
BB	Biblioteca
CA	Conselho Administrativo
CAP	Coordenação da Área de Projeto
CEPOL	Conselho Estratégico do Politécnico
CD	Conselho Diretivo
CDT	Coordenador dos Diretores de Turma
CE	Conselho Executivo
CEsc	Conselho de Escola
CEF	Curso de Educação e Formação
CFQ	Ciências Físico Químicas
CG	Conselho Geral
CN	Ciências da Natureza
CNE	Comissão Nacional de educação
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CP	Conselho Pedagógico
CT	Conselho de Turma
DL	Decreto-Lei
DT	Diretor de Turma
DR	Decreto Regulamentar
DRE	Direção Regional da Educação
EA	Estudo Acompanhado
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EE	Encarregado de Educação
ESJAC	Escola Secundária Dr. João de Araújo Correia



Abreviaturas

CONTINUAÇÃO

Abreviatura	Descrição
FQ500	Feira Portugal quinhentista
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
LProg	Linguagens de programação
Mat	Matemática
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAA	Plano Anual de Atividades
PAM	Plano de Acompanhamento de Matemática
PC	Computador Pessoal
PCT	Projecto Curricular de Turma
PEE	Projecto Educativo de Escola
POA	Plano de Orçamento Anual
PPP	Parcerias Público Privadas
PQ500	Projeto Portugal Quinhentista
PREC	Processo Revolucionário em Curso
Qmtec	Quimicotecnia
RCA	Relatório de Contas Anual
RI	Regulamento Interno
RG	Reunião Geral
RGA	Reunião Geral de Alunos
RGP	Reunião Geral de Professores
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TIPE	Território de Intervenção Prioritária Educativa
UCP	Universidade Católica Portuguesa
UM	Universidade do Minho
UTAD	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro



Introdução

“Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens é necessário a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes” (Coménio, 1957, p.125).

No extremo ocidental da Ibéria existiu um povo, nosso antepassado, que o imperador romano Cláudio classificava pejorativamente como aqueles que “nem se governam, nem se deixam governar...”. Apesar destas limitações organizativas, esse povo tinha criado muitas dificuldades aos invasores romanos e demonstrou depois várias das capacidades apreciadas por estes, nomeadamente as relativas ao desempenho militar.

Muito mais tarde, nós, os descendentes desse povo, construímos um reino com muitas dificuldades económicas e militares; mas logo, poucos séculos depois, rumámos “Atlântico abaixo”, procurando reinos desconhecidos, quando a Europa garantia que o mundo acabava perto e que o espaço marítimo era povoado por monstros; nesses tempos governamo-nos pelas próprias cabeças e vencemos, no campo do improvável à época.

Durante muitos séculos sabíamos o que se passava na Europa mas mantínhamos um certo distanciamento, evoluindo pelos próprios meios, lentamente, ultrapassando as dificuldades surgidas. Hoje, comparamos todos os nossos parâmetros com essa mesma Europa de uma forma excessiva, quase obsessiva. As duas posições parecem-nos extremas, e no que diz respeito ao sistema educativo parece-nos desajustado e de pouco proveito.

Um sistema educativo recebe crianças que pretende ajudar, no próprio processo de crescimento e desenvolvimento, rumo à sua transformação em cidadãos. Os alunos são separados por turmas, com currículos, programas e horários próprios; são atribuídos professores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, com vista à formação desses discentes, através da aprendizagem, tendo como meta última, a sua preparação para o futuro. O docente promove a sociabilidade e a reflexão; para isso aplicará metodologias e estratégias adequadas, pautando-se por princípios de responsabilidade e de cooperação, implementando a autonomia, a expressão, a criatividade, a comunicação e a afetividade.



À escola acedem crianças, que serão adolescentes depois e finalmente jovens; nos ambientes escolares são aplicadas leis, postos em prática regulamentos, durante anos e a escola devolve à sociedade jovens, com formação e diplomas. Cada aluno segue um percurso que depende da sua motivação, do seu interesse e dos seus encarregados de educação, além do contexto social próximo; mas o trajeto de um educando depende também dos professores, dos métodos seguidos e das capacidades profissionais destes, constituindo parte importante da envolvente que a escola local proporciona e que, em último caso, depende do país em que a família habita.

Hoje, pretende-se educar as futuras gerações com modelos copiados de outros povos muito diferentes de nós, importando critérios e metodologias a eles adequados; promovem-se programas e adotam-se métodos e conteúdos escolares que pretendem construir um cidadão Europeu semelhante. Em largos estratos, os alunos e os pais reagem e “não se deixam governar”... Tendo em devida conta a teoria humanista de Carl Rogers (1984), poder-se-á pensar que talvez estes alunos insatisfeitos constituam uma reserva preciosa do ADN ancestral, de uma certa forma de ser e de estar rebelde, de um certo “a mim ninguém me vira” e por isso se deva rever as conclusões sobre o abandono escolar e se devam adaptar metodologias de recuperação e de motivação mais apropriadas à nossa peculiar maneira de ser.

Sobre os adolescentes e jovens acumulam-se exigências cada vez maiores e as solicitações exteriores são cada vez mais sofisticadas e apelativas. Vai longe a sala de aula de Celestin Freinet (1996). Se é certo que a aprendizagem depende do sujeito que aprende e das circunstâncias em que está a aprender, que sucedeu e operou tais mudanças? Das transformações ocorridas nos últimos anos, referentes aos contextos em que crescem as nossas crianças, além da divulgação do cinema através da indústria audiovisual, com muitas produções infantis e juvenis, destaca-se o uso vulgarizado do telemóvel e do computador pessoal (PC), grandemente disseminado e atualmente ligado à internet e suas redes sociais.

Hoje chegam à nossa escola adolescentes formados e transformados por longa permanência à frente da televisão, de longas horas em vídeo-jogos e de muito tempo em *sites* sociais da internet. Presentemente, os nossos alunos aprenderam já a informar-se, têm



opiniões sobre assuntos diversos e até inesperados, quer sobre os outros quer sobre si próprios, que nos pasmam pela diversidade dos temas e das opiniões. Os adolescentes e jovens imaginam, sentem, fantasiam, relacionam-se e interagem... mas não exatamente como há sessenta anos atrás.

Sem nos darmos conta, sem método aparente e sem controlo por parte dos adultos, geralmente de forma aleatória, os adolescentes e os jovens das nossas escolas, aprendem a aprender sozinhos, por tentativa e erro, passando as suas experiências, bem ou mal sucedidas, aos seus amigos e conhecidos. Sem regras e sem limites, a maioria esmagadora interage com o PC e entre si, através deste e do telemóvel, estruturando uma cultura muito própria, construindo conhecimentos a partir da pesquisa via “net” de acordo com os seus interesses imediatos, seguindo uma técnica de “desenrasque”, de uma forma próxima do surrealismo: sem preocupações racionais e onde a lógica é casual e marginal.

As novas gerações exploram a sua própria criatividade de uma forma quantitativa e qualitativamente muito diversa das gerações anteriores. Talvez por isso mostrem um sentido crítico muito mais distinto e vincado, orientado para campos não acedidos antes, por alunos em idênticas idades físicas e intelectuais. Mas a sua dimensão psicológica e moral ainda tem “pés de barro”, não está formada, pois não ocorrem evoluções na espécie humana tão repentinas; por outro lado, o seu quotidiano não é fácil, pois nele se entrelaçam as crises adolescentes e juvenis com os problemas familiares concretos e as carências sociais envolventes.

A atual forma de crescer pode ser vista como magnífica, promovendo seres atuais, multifacetados, libertos e interessantes; mas estes seres são muito mais complexos, pois não constroem o conhecimento de forma linear nem homogénea, mas aproximar-se-ão muito mais depressa que seus pais, de estados de metacognição Estes adolescentes e jovens possuem vários aspetos particulares, diferentes das gerações anteriores e que devem ser atentamente estudados e considerados.

Sem dúvida que estes discentes demonstram uma imaginação enorme e uma capacidade criadora admirável e por vezes assustadora. A capacidade inventiva e esta disposição para a descoberta, associadas e orientadas para objetivos educacionais, constituem uma



estratégia fundamental para que possamos, finalmente, nas próximas décadas, alcançar um novo adulto consciente, ativo e participante da e na sociedade.

À educação compete impelir o ser humano para que possa ir além das suas predisposições naturais, facultando-lhe para isso o estojo das ferramentas que a cultura desenvolveu. Este adulto que se sonha, adolescente agora, necessita de planeamento de atividades escolares e ainda extra-escolares, que realmente promovam a sua formação e participação social; para tal, necessitam de pais responsáveis, o que por vezes é difícil, professores preparados adequadamente, o que nem sempre acontece e meios adequados na escola e em casa, o que também não é dado adquirido.

Tal tarefa pressupõe uma renovada configuração do ato de educar e implica uma nova forma de ser professor: estar atento à evolução, conhecer e mesmo ingressar no universo do aluno, facilitar recursos e mediar debates e conflitos.

Longe de pretendermos ser pessimistas, parece-nos que as futuras gerações se encontram numa encruzilhada onde a sua situação choca com perspetivas sociais e problemas familiares, dificultando o seu caminho rumo ao futuro; esperamos que nesta encruzilhada surja um caminho humanista de sucesso, equilibrado e sustentável.

O relatório agora apresentado é um estudo reflexivo e retrospectivo das questões e dos contextos anteriores, mas com muitas limitações, pois o campo e objeto de estudo interceta-se com o próprio estudioso. Alguns dos dados disponíveis são memórias e impressões, porque, não se prevendo antecipadamente este tipo de trabalho, não foram acumulados cadernos de notas sobre o decorrer dos anos que constituem a experiência.

A metodologia deste trabalho poderá ser classificada como *estudo de caso*, mas não existe um “diário de bordo”, sistemático e objetivo, escrito no decorrer da observação, apenas notas soltas. Porém, mergulhou-se no contexto social concreto, as vivências foram reais, pelo que nos aproximámos da Etnografia, pois fomos ao terreno do outro, do aluno, o observamos no seu contexto e com ele estabelecemos uma relação social, interagindo e não apenas partilhando com este o mesmo espaço físico, captando a realidade social concreta, que faz deste outro um caso específico.



Mas pode-se admitir algumas vantagens intrínsecas: o tempo passado permite uma visão de conjunto, que o quotidiano não possibilita, e o distanciamento permite atribuições causais e relações causa e efeito que, na altura dos factos, não se perceberam, ou pouco se notaram.

Porém, na perspectiva etnográfica, não se escreve simplesmente sobre o outro, antes se descreve esse mesmo outro em relação aos participantes, aos ambientes, aos espaços físicos, etc.; terá de ser uma descrição densa de sentido, sob pena de não ter qualquer interesse. Será necessário estar atento, ciente do problema epistemológico: o que estamos a fazer terá base científica? Para isso o trabalho deverá ser uma reflexão crítica incluindo uma autoavaliação “reflexiva”. E é aqui, talvez, que o relatório apresentado se entrecruza com a Etnografia, ou dela se aproxima.

Na reflexão que a seguir se apresenta, destacam-se os assuntos que a nossa sensibilidade, os apontamentos e a memória retiveram: as limitações e insuficiências encontradas na escola, as mudanças desejadas e as mudanças ocorridas, as implicações sociais da avaliação dos educandos, a evolução da metodologia de avaliação, as consequências individuais e sociais do sucesso ou do insucesso escolar, as implicações no abandono da escola e a frustração individual e familiar resultante. Alinhados nesta sequência, estas questões escolares de implicações sociais, parecem ter uma relação profunda e biunívoca de causa e efeito, mas não se conclua apressadamente, que o problema está assim delimitado, pelo contrário: os factos sociais e familiares são motores determinantes, embora geralmente pouco visíveis e muitas vezes ocultos, são admitidos esporadicamente e raramente estudados.

Neste trabalho se reflete também sobre a resposta que a escola pública tem dado às questões prementes e como as suas estruturas evoluíram ao longo do percurso temporal sobre que se debruça o presente relatório. Também se apresenta uma análise feita às estruturas que fazem a gestão intermédia da escola, com sistema de tarefas múltiplas e equipas profissionais multidisciplinares de muitas pessoas envolvidas.

Numa perspectiva, da anatomia e construção da decisão, segundo Laverne (1983), os dados disponíveis sobre os problemas encontrados e diagnosticados, levaram os responsáveis a escolher soluções entre aquelas disponíveis, de acordo com a ética



defendida à época pelos intervenientes políticos do aro do poder público, conduzindo a decisões que moldaram o nosso sistema educativo, obtendo a Escola que hoje conhecemos, com os seus defeitos e virtudes.

O texto reflexivo aqui apresentado pretende ser uma forma de evolução individual e de continuidade, porque é difícil conhecer profundamente todos os princípios das complexas *artes* de ensinar. Propõe-se ainda ser um testemunho positivo no sentido do desenvolvimento do ensino e da forma de ser do professor no contexto escolar atual. Pretende-se, por último, ser também um texto de reflexão de quem pretenda abraçar esta carreira.



Ensinando por “navegação à vista”

1ª Parte

*Contextos e ambientes
envolventes*

“Com efeito, todas as primeiras coisas são como que os fundamentos das que virão a seguir; sendo elas sólidas, as outras poderão construir-se solidamente; se forem vacilantes, tudo vacilará”
(Comênio, 1957, p.326).





1ª parte – índice específico		Páginas
Contextos e ambientes envolventes		
1	A sociedade do século XX ao século XXI 1.1 - Considerações gerais sobre a evolução da família 1.2.1 - A família conjugal do passado século XX 1.2.2 - A família no século XXI 1.3 - O contexto sócio familiar atual 1.4.1 - Estratégias familiares perante a escola 1.4.2 - Considerações sobre o aluno, no contexto escolar atual	35 35 35 37 39 41 46
2	Conceito e conceção de Escola 2.1 - No século XX: a escola como solução 2.2 - Reflexão sobre a existência da escola 2.3 - A escola como organização	47 47 49 52
3	Ciclos da vida profissional 3.1 - A escola pública portuguesa no período de 1974 -76 3.2 - Início da carreira - o primeiro ciclo como docente (1976-1988) 3.3 - A evolução da escola nos anos 80 3.4 - Desenvolvimento da carreira - o segundo ciclo como docente (1988-2000) 3.5 - Ações de formação específicas 3.6 - A escola pública no início do segundo milénio	55 55 57 60 61 63 65





1ª Parte - contextos e ambientes envolventes

1 – A sociedade do século XX ao século XXI

Sumário:

Os ambientes e contextos sociais.

Generalidades sobre a evolução familiar; a importância da família restrita conjugal no contexto sócio-familiar atual; a importância da família restrita na formação dos adolescentes do século XXI.

1.1 – Considerações gerais sobre a evolução da família

Até o século XVIII, a família dita patriarcal existe como forma quase paradigmática na Europa. Caracteriza-se por ter residência coletiva, onde vivem vários núcleos de duas ou três gerações de ancestral comum; este tipo de família tem uma base económica, onde os homens têm estatuto elevado, exercem o poder e tomam decisões (Marsal, 1979).

Ao longo do século XIX, a descoberta de instrumentos, máquinas e técnicas de produção, determina a divisão do trabalho, criando especialistas no respetivo setor. A divisão técnica do trabalho conduz à divisão social do trabalho: determinados indivíduos exercem funções de direção, enquanto que a outros cabem tarefas de execução; esta evolução foi exemplar durante a industrialização e aprofunda-se até na atualidade (Vega, 1979). (Ver anexo A).

Ao longo do século XIX, os indivíduos ganham autonomia e aumenta a possibilidade de escolha do casal; no decorrer do século XX, os casamentos fazem-se mais tardiamente e baseiam-se em compromissos sentimentais e emocionais (amor romântico) e já não em combinações de interesses patrimoniais de cada uma das partes (Regales, 1979).

1.2.1 - A família conjugal do século XX

A família conjugal torna-se gradualmente predominante, formada por dois adultos heterossexuais, vivendo em residência autónoma, com vários filhos, em número decrescente ao longo do século XX. O agregado familiar não depende agora da família tradicional para o trabalho, pois a herança, se existir, não resolve os seus problemas



económicos; este núcleo familiar pode agora estar só, sem parentes próximos, porque em grande número, se dirigiu para a cidade industrial ou outro local onde o pai encontrou melhor forma de sobrevivência (Hinojal, 1979).

Por isso, verifica-se que, no princípio do século XX, as populações das cidades vivem organizadas em famílias conjugais, habitando em residências amontoadas em prédios de apartamentos pequenos, ou em pequenas casas de bairros económicos, o que impede o crescimento da família restrita; a estrutura familiar continua a ser autoritária e machista: o pai é o provedor e a autoridade familiar. A sociedade, apoiada em famílias autoritárias, tende a evoluir para uma sociedade paternalista, onde são figuras importantes de base desta sociedade o pai, o mestre escola, o sacerdote, o patrão, etc... (Regales, 1979)

E à medida que o desenvolvimento industrial se consolida, nos arrabaldes das cidades surgem bairros onde vivem aglomerados humanos de diversas proveniências, que crescem até se confundirem com a própria cidade. Depois de se constatarem muitas necessidades e carências nas classes trabalhadoras, paulatinamente ao longo de todo o século, o Estado passa a substituir a família tradicional extensa, nas funções de bem estar, oferecendo certos serviços: ensino para os filhos, através da rede escolar pública, cuidados primários e tratamentos para os doentes, em hospitais públicos, reformas e fundos de desemprego para os adultos e até asilos para os mais velhos e crianças abandonadas (Hinojal, 1979).

Ao longo do século passado, as concentrações populacionais das cidades fazem surgir fenómenos de grandes aglomerações de massas centrados nos artistas (Elvis Presley, Beatles) e no desporto (principalmente futebol); as revistas e a televisão conglomeram, divulgam e promovem este tipo de comportamentos; os heróis da banda desenhada e os desenhos animados são referências culturais das massas (Tio Patinhas, Tim Tim, Super-homem, Mandrake . . .) (Arias, 1979).

As condições sociais vão melhorando graças à intervenção do estado, pela lei nº 2115/1962, de 18 de julho, promulga-se o regime geral da segurança social, as Caixas Regionais, a Caixa Nacional de Pensões e a Caixa Nacional de Seguros e Doenças. Após o 25 de Abril de 1974 são lançadas as bases para o *Estado Providência* ou



Estado Social de pendor social democrata, em substituição ao estado corporativista anterior.

Ajudada pela necessidade, surge a emancipação feminina, que encontrou terreno propício, nas duas guerras mundiais e no período de reconstrução seguinte. Esta, sustentada pela gradual escolarização, é ajudada pela necessidade de divisão do trabalho e de produção industrial. Em consequência, observa-se um aumento da percentagem de mulheres casadas que trabalham fora de casa e que têm aspirações a uma carreira profissional; a profissionalização e a consequente autonomia económica das mulheres, faz a emancipação feminina progredir de forma imparável (Pallach, 1979).

No último quartel do século XX, assiste-se à “terceirização” das economias e a uma introdução de novas tecnologias na conceção, produção, comercialização e consumo de produtos. As mães, agora empregadas, estão ausentes de casa a maior parte do dia; como resposta, surgem estruturas sociais apropriadas, criam-se os infantários, as creches, com ou sem berçários e surge a rede escolar do ensino básico, que vai crescendo proporcionalmente ao aumento da população, seguido do aumento do ensino médio e do ensino universitário.

Esta forma de viver trás consequências: os filhos, desde a infância à adolescência, convivem ao longo do dia com pessoas sem quaisquer relações parentais, longe dos elementos da sua família; têm conhecimentos sociais e interações com outras crianças, longe da vigilância dos seus familiares ou dos relacionamentos sociais destes; na adolescência criam-se relações de amizade com outros adolescentes sem qualquer supervisão ou interferência dos encarregados de educação; verifica-se a tendência para se formarem grupos juvenis que podem evoluir para *gangs* ou bandos (Berger, 2010).

1.2.2 - A família no século XXI

A família atual, sendo identificada como entidade económica, tem funções sociais importantes a cumprir, nomeadamente as funções externas de manutenção da estrutura da sociedade.



O indivíduo, nos finais do século XX e início do século XXI, é o resultado de um plano executado por um casal que fez da criação e educação dos filhos parte importante do seu projeto de vida e que apostou, na formação destes filhos, grande parte dos recursos financeiros disponíveis. Verifica-se existir uma correlação entre a posição social da família e as instituições educacionais procuradas para os filhos, visto se entender que da preparação destes, dependem as suas perspetivas de emprego e de promoção social futuras (Sá-Chaves, 1989).

Observando a densidade da população, o volume de construção, as dificuldades de circulação e as distâncias aos locais de trabalho, pode verificar-se que existem várias dificuldades acrescidas a ultrapassar pelos cidadãos, que aumentam a pressão sobre a família; esta pressão vai progredindo ao longo de todo o século XX e surge o *stress*, as dores de cabeça crónicas, as depressões e outras doenças de foro psicológico, que se compreendem dentro dos constrangimentos sociais descritos.

No início do século XXI, o casamento continua a ser ainda um dos principais objetivos de vida, mas cada vez se cumpre mais tardiamente. Olhando para o desenrolar dos anos anteriores, observa-se que o número de filhos se reduz passando a ser um, máximo dois. De manhã cedo (pelas sete horas) todos se levantam e saem de casa: os filhos menores são deixados na creche, os outros em instituições escolares, os pais vão para os respetivos empregos; estas circunstâncias dificultam a convivência, o diálogo, a compreensão e a empatia familiares (Regales, 1979).

Mas é ainda para esta célula familiar fundamental que os adultos canalizam o seu tempo disponível, os seus esforços, a sua dedicação e os seus recursos, desenvolvendo funções internas, de carácter planificador e provisor (Regales, 1979).

Manter um casamento como célula familiar é cada vez mais difícil; as situações de conflito são cada vez mais vulgares e consideradas normais, terminando em rutura; refletindo sobre vivências passadas, pensamos mesmo que o casamento sobrevive, graças à enorme capacidade de adaptação da espécie humana e pela forma de "dupla carreira": para ambos os elementos do casal poderem manter os respetivos postos de trabalho, o casal divide as tarefas domésticas e as despesas e ambos os cônjuges assumem igualdade de direitos e supõem igualdade de deveres.



E, reparando na família no desenrolar do século, observa-se que o equilíbrio de casamentos baseados em sentimentos é muito frágil, pois os laços baseados no amor romântico são frágeis e pouco duradouros (Regales, 1979).

Parece-nos verificar portanto que, paulatinamente, o divórcio vai sendo considerado natural, surgem as famílias monoparentais, os segundos casamentos e as situações "de facto" são legalizadas. Estas novas células sociais são aprovadas e vulgarizadas. Instala-se a divergência entre os valores tradicionais e os novos conceitos, com novas mentalidades e diversas formas de proceder; considera-se que a sociedade moderna, baseada em critérios de proficiência industrial, promove um desajuste entre a empresa e a família conjugal; esse desajuste é trágico, porque sem empresas, a família não subsiste nos moldes atuais e sem famílias, provavelmente, a sociedade desagrega-se não formando os profissionais competentes necessários para desenvolver a economia.

1.3 - O contexto sócio familiar atual

O sentido real da família nas sociedades dependeu, em grande parte, da forma de constituir uma base para as relações sociais; para além deste papel é atualmente considerada entidade económica fundamental, consumidora e fornecedora de mão de obra. O sistema familiar proporciona usualmente a base sobre a qual o indivíduo pode constituir a sua rede de contactos sociais e a sua capacidade de influência; a atribuição de posições sociais pode ser feita baseada na posição do indivíduo no sistema de parentesco (Alfonso, 1979).

No final do século XX e princípio do século XXI, sendo o emprego a principal fonte de subsistência das classes médias, havendo poucos recursos patrimoniais ou familiares a que recorrer, a carreira profissional torna-se prioritária e a esta tudo se terá de submeter; o casamento é adiado, o número de filhos diminui e a procriação torna-se numa meta constantemente adiada, ou deixa mesmo de ser considerada.

A família conjugal é um espaço de segregação (sexual e geracional), contrariando princípios igualitários e democráticos; não dá testemunho às novas gerações de



vivências de igualdade de direitos, constituindo-se globalmente em sistema de poder centralizado no elemento masculino e denominado, por isso, *paternalista*.

Mas, com a situação laboral de competição instalada, o pai está geralmente ausente, chega tarde e cansado, podendo ocorrer o fenómeno da *despaternalização*; a *despaternalização* primária correspondente à falta de modelo de varão adulto e profissionalmente ativo e ocorre a *despaternalização* secundária, pelo desaparecimento ou diminuição correlativa do paternalismo e de seus efeitos (Regales, 1980).

Ao reduzir-se o paternalismo na sociedade, os indivíduos sentem-se órfãos e buscam irracionalmente um chefe forte, como forma de compensação; ao desaparecer a figura paterna, os indivíduos, como iguais, evoluem para um processo de rivalidade e violência. Esta situação é responsável pelo aparecimento de aglomerações apaixonadas de grandes massas em atividades desportivas e culturais (Regales, 1980).

Esta falha do modelo leva a uma falta de definição e de carência ou fragilidade na orientação, para uma figura adulta sexualmente bem determinada. As famílias reagem a este fenómeno tentando aumentar as ocupações dos jovens; durante a semana todos estão ocupados nas suas tarefas: os pais nos seus empregos e os filhos na escola ou em atividades extracurriculares; os recursos económicos parecem ser sempre escassos e os conflitos mais vulgares relacionam-se com a distribuição desses recursos, disponíveis ou não, para a satisfação das necessidades de cada um e das suas apetências consumistas (Hinojal, 1979).

A história de um indivíduo é essencialmente o relato da sua acomodação aos padrões, tradições vigentes e costumes do grupo a que pertence, que moldam as suas experiências e o seu comportamento; mas os usos e costumes perderam eficácia nas sociedades avançadas, recorrendo estas ao uso extensivo da lei (controlo social); surgem os incumprimentos à lei e as violações às regras estabelecidas (desvios).

A evolução dos meios de comunicação, provocando uma verdadeira revolução na informação, conduziu a situações em que o futuro parece sujeito a influências de *marketing* de opiniões e é visível estas conduzirem a atitudes cujo resultado político



é de difícil compreensão e influenciam ou mesmo controlam a dinâmica, instrumentalizada, da mesma sociedade (Estadella, 1980).

1.4.1 - Estratégias familiares perante a escola

Atualmente, a escola tornou-se obrigatória, mas esta sempre foi procurada pelas classes médias e classes mais privilegiadas, que a consideraram indispensável para a manutenção das suas posições sociais. As condições atuais do ensino público obrigatório permitem que a maioria das camadas sociais o possa frequentar.

Mas as condições de sucesso, embora acessíveis a uma maioria, deixam ainda de fora alguns; e notar que as condições de sucesso limitam e controlam as condições de permanência no sistema. O sucesso escolar tornou-se hoje assunto importante nos projetos familiares dos casais com filhos em idade escolar.

A este respeito podem-se distinguir duas situações: os alunos que não atingem os objetivos mínimos que o sistema local específico impôs e são retidos, em oposição aos alunos que atingiram esses mesmos objetivos mínimos ou que os ultrapassaram; deste segundo grupo distinguem-se os alunos que pretendem continuar os seus estudos e os que pretendem terminar o seu percurso escolar (Alves-Pinto, 1995).

Os gastos necessários ao sistema educativo público tornaram-se cada vez maiores, contribuindo, através dos défices orçamentais, para a deterioração da economia. Mas não se conclua apressadamente que os recursos foram mal aplicados; apesar de exemplos negativos, a ideia de que a gestão pública não pode ser eficaz não está provada, e é de notar a melhoria que os serviços de educação têm alcançado.

À partida, o setor público visa o interesse público; a escola pública pretende o sucesso educativo dos alunos e quando isto acontece são alcançados os objetivos e interesses dos cidadãos, seus pais. Em consequência, a escola pública, dita democrática, gera no seu seio grandes esperanças de ascensão social; mas as promoções sociais procuradas nem sempre são conseguidas, gerando então grandes desânimos (Diogo, 2008).



A importância da escola é reconhecida por todas as classes sociais, mesmo pelas denominadas baixas, por se encontrarem na base da pirâmide económica. Verifica-se, presentemente, uma maior procura de diplomas, a escola penetra na vida de praticamente todas as famílias com crianças e influencia irreversivelmente as práticas quotidianas, pois os pais adaptam os seus horários em função das exigências da escola dos seus filhos. Mas verifica-se que, percentual e estatisticamente falando, as crianças de famílias de baixos rendimentos obtêm resultados escolares mais baixos, quando comparados aos de outras classes designadas por médias (Diogo, 2008).

É importante compreender porque uns atingem facilmente os objetivos, enquanto outros demonstram algum desconforto e dificuldades, outros manifestam até muitas dificuldades e poucos progressos, apesar dos esforços dos professores e do sistema. Múltiplos fatores coexistem em cada caso, havendo uma interação entre eles; algumas regras parecem emanar do cruzamento de vários dados disponíveis: haver poucos alunos fracos por turma, existirem boas condições físicas de trabalho para os alunos e os regulamentos preverem espaços de liberdade para que os discentes possam assumir responsabilidades (Alves-Pinto, 1995).

O maior sucesso relativo no ensino, por parte das classes médias, não pode ser separado do facto de, na sua estrutura e meios humanos, a escola ser maioritariamente controlada por estas classes, que promovem o que melhor convém aos seus interesses e ao triunfo dos seus valores, enquanto que o que convém às classes populares é deliberadamente desvalorizado (Campenhoudt, 2003).

O sistema de valores de um determinado grupo tem de ser compreendido a partir da contextualização da situação social desse mesmo grupo; classes sociais diferentes serão caracterizadas por sistemas de valores diferentes, diferentes crenças e diferentes atitudes perante as dificuldades e por isso, revelarão diferenças substanciais relativamente à forma de proceder perante as questões problemáticas levantadas pela frequência obrigatória da escola (Alves-Pinto, 1995).

A classe média não compreende e raramente concorda com os valores das outras classes. Uma classe valoriza-se a ela própria por contraste; as classes médias acham-se classes responsáveis, capazes de gerir bem o seu orçamento, de educar corretamente os



filhos e de resistir ao embrutecimento mediático, analisando os comportamentos das outras classes sociais em função dos seus próprios valores (Campenhoudt, 2003).

De acordo com Diogo (2008), é de assinalar que as famílias disponibilizam recursos e realizam o seu investimento escolar, ajudando os seus filhos como podem e lhes parece melhor; ao fazê-lo, verifica-se que as classes médias e superiores conseguem uma estratégia mais eficaz que as outras e este fator é fundamental para se compreender porque as diferenças sociais se vão manter e as desigualdades se reproduzirem.

Mas sendo a escola um micro sistema podemos analisar o que nele decorre e tentar obter correlações que façam sentido e apontem formas de proceder; é importante pois, investigar o processo de interação que decorre no espaço escolar, por entre regulamentos, regras e constrangimentos, mais ou menos visíveis, e sentidos pelos intervenientes. Resultados de estudos revelam que o efeito da escola sobre os alunos não é uniforme; acresce ainda a importância de se estudar a incidência das matérias efetivamente dadas e relacioná-las com o tempo que a escola lhes dedica ao seu estudo, para se retirarem ilações (Alves-Pinto, 1995).

Ainda segundo Diogo (2008), vários autores fundamentam estes resultados pela desigual herança cultural e linguística, que adapta melhor uns à cultura e linguagem da escola, enquanto outros dela são arredados; os resultados, embora fortemente dependentes dos *handicaps* familiares, da herança de privilégios de nascimento, são atribuídos a legítimo mérito e às potencialidades do indivíduo.

Para explicar estes factos existem duas teorias: a teoria culturista e a teoria da ação racional; para a *teoria culturista*, os comportamentos dos indivíduos resultam da interiorização de valores culturais e comportamentais próprios da cultura da família e respetivo estrato social. Esta conformidade à subcultura (que foi assimilada no processo de socialização primário), vai continuar em paralelo com a escola (processo de socialização secundário) e tem um efeito de *pushed*, impelindo o indivíduo por forças reprodutivas, sendo a ação conduzida por fatores externos ao próprio; portanto, segundo esta teoria, os alunos de classes privilegiadas, com pais de elevada cultura e



sólidos meios económicos, terão resultados escolares geralmente superiores aos dos alunos filhos de pais de baixa cultura e fracos rendimentos económicos (Diogo, 2008).

Mas em ciências sociais os fenómenos não se podem ver como preto/branco; na realidade existem atualmente um sem número de cambiantes em vários tons. Assim, é de notar que, entre as duas classes mencionadas: uma cultural e economicamente favorecida e outra cultural e economicamente débil existem situações intermédias que formam a maioria, onde o nível económico oscila entre os dois extremos, assim como o nível cultural; estas duas componentes nem sempre são proporcionais: por todos e mais alguns motivos e circunstâncias, uns terão dinheiro e pouca cultura, enquanto outros provenientes de famílias de alto capital cultural, não têm atualmente nível económico correspondente.

É no sucesso escolar dos seus filhos que as classes médias “jogam“ todos os seus trunfos, para aí direcionando todos os seus recursos económicos e tempo disponível, porque o curso projetado substitui hoje a herança patrimonial que em gerações anteriores era muito valorizada; e é pelo meio escolar que as famílias pretendem manter a sua posição no estrato social donde provêm, ou mesmo que os filhos ascendam a um estrato social superior, através de uma carreira profissional como elevador social (Diogo, 2008).

Estamos pois perante maneiras fundamentalmente diferentes de se comportar perante a escola que dependem não só dos alunos, mas principalmente dos seus pais; tal procede do sistema de valores dos adultos responsáveis que interpretam as situações surgidas na escola à sua maneira peculiar de ver a realidade; é em função e a partir das suas interpretações que os pais dos alunos agem (Alves-Pinto, 1995).

A teoria que se adapta melhor às situações particulares sociais diversos, existentes atualmente na sociedade portuguesa, é a *teoria da ação racional*; esta faz uma abordagem diferente da teoria anterior (culturista); para esta teoria, tendo uma visão mais individualista, a sua atenção incide na compreensão das ações dos intervenientes, considerando que os fenómenos macroscópicos resultarão do conjunto das ações individuais; assim, a permanência ou abandono escolar de um aluno de estrato social desfavorecido dependerá dos seus resultados; as famílias, conforme o aproveitamento, a



motivação e a vontade dos seus filhos, pesam vantagens, custos, sacrifícios e inconvenientes; perante o contexto e de acordo com as circunstâncias específicas decidem a opção seguinte (Diogo, 2008).

Neste processo de decisão dos indivíduos e das suas famílias, pesam-se os dados e os objetivos e comparam-se com os valores próprios e os anseios; finalmente escolhe-se a opção suposta mais correta, entre o leque das opções disponíveis possíveis.

As famílias investem recursos económicos e tempo na escolarização dos seus filhos; a forma como cada família vai dispor destes recursos corresponderá a uma estratégia de ação concreta, a um melhor ou pior apoio logístico proporcionado ao educando; assim se compreende que a família e os alunos são atores e não simples reprodutores de desigualdades pré-existentes; como afirma Diogo "...a produção de valor escolar deriva das estratégias das famílias" (2008, p. 67).

De notar também que as classes médias atuais, com alguns recursos económicos e pouco capital cultural, distinguem-se pela boa vontade cultural e por um esforço meritório de aquisição desta, por isso, manifestam geralmente forte adesão aos valores escolares, e muito interesse e empenho no sucesso escolar dos seus filhos (Diogo, 2008).

Claro que sob este aspeto, a informação, os conhecimentos, a capacidade de manobra das classes médias conta muito; neste "jogo", as classes ditas populares estão em desvantagem: sujeitam-se à escola em função da proximidade física e esperam que o aluno seja responsável e muito inteligente para progredir por si; embora em todos os meios existe envolvimento, é nas classes operárias que este é menor, sendo nas classes dos quadros superiores onde se verifica o maior empenhamento, feito de uma forma quase "profissional" (Diogo, 2008).

E, é de referir, que as despesas relativas a qualquer solução pesarão mais nas classes economicamente débeis, por isso, em igualdade de resultados escolares haverá mais tendência a permanecer no sistema ou a progredir à fase seguinte, para os adolescentes em situações familiares de desafogo económico (Alves-Pinto, 1995).



1.4.2 - Considerações sobre o aluno no contexto escolar atual

É no seio das famílias, que evoluíram ao longo do século XX, que são criadas as nossas crianças. Estas não são adultos em miniatura, mas sujeitos em crescimento que chegam a adultos depois de vários estádios de desenvolvimento, nomeadamente: a infância, a adolescência e a juventude (Papalaia, Olds & Feldman, 1999).

Os adolescentes não só parecem diferentes das crianças, mas também pensam de modo diferente, atingindo um nível de maior profundidade intelectual em relação a estas. Entram no nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo, quando desenvolvem a capacidade de raciocínio abstrato, em que pela primeira vez são capazes do pensamento idealista (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Pretendemos centrar a nossa reflexão na adolescência por corresponder às idades da maioria dos nossos alunos, sobre os quais recai a nossa experiência. Assim, ao longo da adolescência os indivíduos deixam de estar limitados ao pensamento do aqui e agora, tornam-se conscientes do mundo tal como ele pode ser, sobre ele podem imaginar possibilidades, testar hipóteses e construir teorias.

Esta capacidade de pensar e de o fazer de forma sucessivamente mais abstrata, de ser capaz de realizar operações formais, será mesmo o estádio final de desenvolvimento cognitivo, por isso, os adolescentes tendem a abraçar teorias idealistas (e radicais) e começam a reparar nas falhas dos adultos, contra as quais se manifestam, mas não reconhecem a diferença entre expressar um ideal e viver de acordo com ele (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

No final da adolescência, a sua velocidade de processamento de informação continua a aumentar, embora menos intensamente que no período escolar anterior; nesta fase atingem e desenvolvem a moralidade convencional e iniciam o raciocínio moral, que evoluirá durante a juventude (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

E é aqui que o educador tem de exercer a sua influência, exercendo o seu papel e deixando a sua marca; considera-se educadores os pais, os tutores, os professores e outros dedicados ao harmonioso desenvolvimento dos adolescentes nossos educandos.



2 – Conceito e conceção de Escola

Sumário:

Os ambientes e contextos escolares;

A resposta aos problemas sociais: a solução escolar.

A instituição escolar como organização; as funções da escola. Questões essenciais para reflexão.

2.1 - No século XX: a escola como solução

Na Europa do século XVIII, as religiões (católica, protestante, ortodoxa ou as ordens e irmandades religiosas) detinham o monopólio da produção e da distribuição do saber. Esta transmissão do saber evoluiu para o iluminismo e permitiu a evolução do pensamento que sustentou a Revolução Francesa (Fraba, 1979).

No século XIX, com Napoleão, inicia-se um processo de criação de salas e preceptores pagos pelo Estado, que levará a um estabelecimento de um sistema de Instrução Pública; este sistema evolui depois para Educação Pública de Estado; isto constitui um corte verdadeiramente radical com a situação e paradigmas educativos anteriores, baseados em disciplinas e conteúdos diversos e avulsos, conforme a necessidade da família (sempre família de posses), ou as modas e os gostos paternos, para um sistema institucional e estatual com objetivos políticos nacionais (Popkewitz, 2011).

A nossa matriz educacional atual é marcada por Rousseau; este, debruçando-se sobre as questões sociais do seu tempo, foi capaz de prever a importância futura da educação na formação do indivíduo. Esta pedagogia parte da assunção de que o processo educacional deve centrar-se na pessoa daquele que aprende o qual é naturalmente curioso e facilmente motivável e interessado; estes pressupostos estiveram na base de parte significativa da educação moderna (Fabra, 1979).

Segundo Thomas Popkewitz (2011, p.73) “as reformas educacionais têm um duplo sentido: criar o actor social que participa na formação da democracia e o actor social que é disciplinado para ser capaz de agir”.

Então, os sistemas educativos atuais pretendem a formação de indivíduos, a formação de cidadãos e a preparação de trabalhadores; na prossecução destas três metas, dá-se



especial realce às relações entre os processos de individualização e de cidadania do sujeito, com vista à sua integração posterior no mercado de trabalho (Fabra, 1979).

Neste contexto, a escola é vista como um pilar fundamental para o progresso, sendo veículo de uma socialização/reprodução ao país do qual o aluno é cidadão e onde participará no sistema de produção futuro, contribuindo para o seu desenvolvimento. A escolaridade obrigatória é determinante na estrutura do indivíduo como célula social.

Através da escolaridade se pretende promover o pensamento racional e determinados comportamentos dos indivíduos, além da compreensão, explicação e domínio da natureza, da sociedade e de si mesmo, através de uma racionalidade científica (Sá-Chaves, 1989).

A sociedade nesta fase torna-se importante para a criança que é admitida no seu seio, sendo-lhe atribuídos papéis que a pretendem preparar para a realidade envolvente e para a correspondente época tecnológica e desenvolvimento económico (Erickson, 1976).

Após a socialização primária, na infância, ocorre a socialização secundária; no nosso país e por todo o mundo dito civilizado esta evolução ocorre nas idades em que a criança frequenta uma escola do primeiro ciclo; é pois inserida numa escola, em interação com os seus pares e os adultos que lá exercem as suas funções, que a criança vai realizar a sua socialização secundária (Alves-Pinto, 1995).

A democratização da nossa sociedade após o 25 de Abril incluiu a democratização da educação como subsistema essencial, “importa assegurar que todos os cidadãos têm iguais condições de acesso e de sucesso“, afirma Alves-Pinto (1995, p.9).

Mas nem sempre foi assim, o insignificante investimento na educação até aos anos sessenta é demonstrativo da pouca importância que o Estado Novo dava à educação; mas ao longo dos anos setenta, pretende-se introduzir no sistema algumas modificações importantes. Esboçaram-se algumas reformas, na última fase do anterior regime, na segunda metade dos anos sessenta; nesta reestruturação integrou-se o primeiro ciclo do Liceu e o primeiro ciclo das Escolas Comerciais e Industriais, num único ciclo denominado Ciclo Preparatório (Carvalho, 2008).



Mas esta reforma colide com a falta de docentes formados na altura e a rede escolar não consegue sequer estender o Ciclo Preparatório a todo o território nacional; a solução de recurso encontrada foi a Telescola: uma quinta e sexta classes, a funcionar em escolas primárias e com apoio do segundo canal de televisão.

O Liceu continua a dar acesso a cursos superiores universitários enquanto a Escola Comercial ensina para um trabalho no comércio e a Escola Industrial prepara para o trabalho nas oficinas e fábricas (Alves-Pinto, 1995). Estas Escolas permitem a entrada para prossecução de estudos em institutos comerciais ou industriais, que nessa altura, não eram classificados como ensino superior, pois os currículos destes três ramos de ensino eram muito diferentes.

Nos cursos comerciais e industriais, a formação humanística e científica era muito reduzida havendo uma formação específica de vertente prática, na respetiva área de preparação para o mercado do trabalho (64 cursos); nos cursos liceais não havia vertentes práticas, sendo a formação humanística e científica mais aprofundada, bastante teórica e com maior carga horária (Alves-Pinto, 1995).

Estas vias de ensino eram procuradas por classes sociais diferentes: os filhos das classes trabalhadoras frequentavam preferencialmente o ensino comercial ou industrial. De notar que os concursos e as carreiras docentes eram diferentes relativamente aos professores de Liceu e aos professores das Escolas Comerciais e Industriais e os vencimentos destes últimos eram menores. O acesso divergente e a preparação específica diferente dos alunos promoviam sucessos diferenciados, nas suas vidas ativas posteriores.

2.2 – Reflexões sobre a existência da escola

Os sistemas educativos de hoje são sistematicamente criticados por todos, nomeadamente por aqueles a quem se destinam. Estruturados ao longo do século XX, à medida das necessidades sociais (ou a reboque destas), mostram no início deste século XXI muitas dificuldades em responder aos problemas educativos de complexidade crescente para os quais demonstram algumas limitações e até falta de competência (Fabra, 1979).



No nosso País, o acompanhamento e a educação das gerações infantis, adolescentes e jovens deste século XXI, tende a desenvolver-se em Complexos Educativos onde se fornecem os recursos físicos e humanos, logísticos e financeiros, provenientes de vários ministérios. O Ministério da Educação fornece espaços escolares, professores e pessoal auxiliar para as atividades de ensino e através das Secretarias da Cultura e da Juventude, se acede a museus, para visitas de estudo e a animadores culturais, para algumas atividades recreativas e a pousadas, pela Secretaria dos Desportos se acede a verbas para prática desportiva e competições. As Tutelas do Trabalho e da Segurança Social colaboram com apoios económicos, assistentes sociais e apoios diversos e o Ministério da Administração Interna contribui através das Câmaras Municipais e fornece apoio das forças de segurança.

A escola pública terá de abranger não só as camadas juvenis da população, mas também dar resposta às solicitações de formação e de reciclagem dos conhecimentos e competências dos adultos. Por isso, na tentativa de responder às solicitações e necessidades, desde o 25 de Abril de 1974 que ministérios da educação se sucederam a outros ministérios da educação, que reformas mudaram alterações anteriores, seguindo uma estratégia de administração através do Diário da República (Azevedo, 2011).

Como observadores de base no terreno, parece-nos que conforme a alternância partidária, os rumos se alteraram e até mesmo se inverteram. Verificamos, nomeadamente, que o sistema, visto de baixo, parece evoluir sem um plano sério e rigoroso de desenvolvimento; não se encontram soluções realistas e adequadas de aceitação da maioria dos intervenientes. O sistema tem-se reformado essencialmente alterando programas, alterando o número de horas semanais das disciplinas e aumentando o número de anos de permanência no sistema. Este Sistema Educativo, aparentemente promissor, apresenta alguns efeitos secundários perversos, pois não evita o insucesso escolar, nem a iletracia funcional real, a violência no meio escolar, as crises estudantis, os *gangs* juvenis, etc...

Parece ser imperioso exigir coerência política, em que as reformas devem ser acompanhadas das metodologias e estratégias adequadas para os fins a que se destinam e também devem ser dotadas dos recursos financeiros suficientes; e não



esquecer os recursos humanos, os processos de implementação no terreno e o ritmo e motivação dos atores para a sua implementação (Fullat, 1979).

Os princípios de igualdade e de liberdade, que são muito caros aos ideais democráticos, só são praticáveis com o empenho dos cidadãos nos projetos, mas a participação ativa e coerente pressupõe conhecimento adequado. Muito já foi feito e alcançado na nossa Escola, mas foi e é necessário continuar, pois não é suficiente o nível até agora adquirido (e alguma vez será ?...).

A atual evolução rápida das sociedades, em simultâneo com a dinâmica acelerada das mudanças económicas, exige uma situação de quase "revolução permanente" na educação, requerendo-se ajustamentos contínuos nas políticas e nas práticas de ensino, com consequências nas aprendizagens (Perrenoud, 2004).

No nosso País, a necessidade de promover a educação para recuperar atrasos levou a grandes gastos, contribuindo para défices orçamentais e deteriorando a economia. Mas não se infira que os recursos foram mal aplicados, nem se caia no erro de considerar que a formação de base é sinónimo de sucesso no emprego.

Um dos grandes desafios do futuro é a capacidade de adaptação ao longo da vida dos novos profissionais. A escola aqui tem papel e responsabilidade importante, mas os objetivos deveriam ser sempre negociados com as forças políticas e com os parceiros sociais em presença, por forma a não se desperdiçarem recursos, nem se perderem oportunidades.

“A busca do compromisso é legítima. Mas como evitar que ela dê ao sistema educativo o aspecto de um *patchwork* de decisões incoerentes, em que cada fracção, cada grupo, recebe o suficiente para andar satisfeito por uns tempos ?” (Perrenoud, 2004, p.15).

Os saberes e conhecimentos valorizados pela escola não são muitas vezes valorizados pela sociedade em parte ou no seu todo, por não serem considerados como os mais relevantes e necessários e por isso não são motivadores.



É evidente, para os interessados neste assunto de educação, a premente necessidade de dotar as gerações mais jovens com as competências fundamentais que preparem para o futuro, assegurando uma adaptação às novas profissões e que correspondam às novas exigências, permitindo a realização plena da pessoa humana e a sua inserção social objetiva (Afonso, 1979).

O prolongamento da escolaridade parece não ter aumentado as capacidades dos adolescentes na mesma proporção. Mesmo sem conhecer profundamente o nosso sistema educativo, pode-se concluir que temos um longo caminho a percorrer. È necessário mudar de rota em várias situações determinantes, entender que existe falta de articulação entre entidades importantes no processo e que as várias metas a alcançar não são identificadas com clareza por todos os intervenientes.

Uma mudança comprometida e séria tem de conjugar o esforço dos professores com o compromisso público dos pais e tutores. Uma reforma credível e duradoira pressupõe maiores responsabilidades por parte de todos os parceiros sociais envolvidos e a mudança, para ser eficiente e profunda, terá de conseguir o empenhamento real da escola e dos agentes interessados.

À partida, o setor público visa o interesse público: a escola pública pretende pois o sucesso educativo dos cidadãos alunos e quando estes alcançam os seus objetivos, alcançam os interesses dos cidadãos pais. Ora, a inserção dos jovens no mundo do trabalho, após a escola, é cada vez mais difícil e por aqui passa a explicação de certo afastamento dos alunos das classes desfavorecidas, tentando abandonar precocemente a educação e a formação profissional inicial, porque nela não acreditam como meio de preparação para o futuro.

2.3 - A escola como organização

A questão da escola como organização só começou a despertar atenções a partir dos anos oitenta do século XX. A ela são aplicadas as definições de organizações, mas a teoria geral das estruturas sociais, quando aplicada à escola, deverá ter em conta as peculiaridades desta, assim como a sua natureza organizativa (Martins, 2005).

Como afirma Manuela Teixeira (1995, p.30). “A escola (...é ...) uma realidade organizacional pouco estudada“. A mesma autora considera ainda que esta é uma



organização complexa analisada por diversos estudiosos, constituída por subunidades relacionadas entre si.

Em primeiro lugar, a escola é uma organização que existe pelos alunos, filhos das famílias que constituem a sociedade local, sendo pois elementos da comunidade. É de notar que os discentes de uma escola constituem uma amostragem significativa dessa mesma sociedade, visto serem transversais à maioria, senão a todos os estratos da malha social local. E o que se entende por organização? As organizações são estudadas como entidades económicas e sociais ou sociológicas (Martins, 2005).

O conceito iniciou-se e evoluiu segundo diversos autores. Refere-se a um conjunto de seres humanos em estado de interação e são organizações porque estão combinados em virtude de atividades orientadas. Consistirão num conjunto de meios para a realização de tarefas coordenadas em função de objetivos comuns, relativos ao encargo de um negócio. Dando razão aos teóricos, parece que uma organização não se define sinteticamente numa frase concisa, mas podemos listar as suas características principais: será uma organização se existir distinção dos fins a alcançar, se tiver objetivos e finalidades delineadas, se houver planeamento das atividades, se for composta por indivíduos em grupos interrelacionados e se as características anteriores não se esgotarem no tempo (Teixeira, 1995).

Uma organização tem conhecimentos, métodos e técnicas próprias que adquiriu e assimilou num processo de aprendizagem próprio e que a levou à inovação e ao sucesso no mercado (Cunha et al., 2004).

Assim, a escola tem todas as características das organizações clássicas pois, como tal, possui especificamente universo simbólico (os componentes da organização praticam e desenvolvem os seus padrões culturais), sistema de poder (organigrama com Diretor, Acessores, Conselho Pedagógico, Conselho Geral, etc.) e infraestruturas materiais (instalações próprias, equipamentos adequados às diversas funções) (Martins, 2005).

Uma organização é considerada como um coletivo humano coordenado e atravessado pelas questões de poder; é formada por entidades, mais ou menos complexas, com uma fronteira, uma ordem normativa e escalas de autoridade. Terá sistemas de



comunicação, de coordenação e de afiliação e como coletividade desenvolverá atividades regulares, relacionadas com um conjunto de objetivos pré-definidos (Teixeira, 1995).

A escola, como organização que é, terá de ser administrada, ou seja, ter uma entidade administradora, responsável pelo alcance dos objetivos pré-estabelecidos. Esse administrador traça o rumo para atingir os objetivos pretendidos, planeia, organiza e distribuiu as tarefas, também supervisiona e controla os recursos, sempre escassos.

Uma organização administra-se subdividindo-a em três níveis: nível superior, nível intermédio e nível operacional (Chiavenato, 2000). Como de grande dimensão que é, quando aplicamos as noções anteriores à organização complexa Escola Portuguesa, podemos verificar vários níveis organizacionais: nível institucional nacional, nível intermédio regional e nível operacional local. Como realidade complexa, podemos considerar o nível nacional como macroensino e o nível local como microensino, ligados por um nível intermédio, regional.

Num patamar de macroensino, o nível mais elevado da organização será o Ministério da Educação, as Secretarias de Estado e as Direções Gerais; estas administram através das Direções Regionais (ou organismo análogo), articulando o nível anterior com o nível local; o nível operacional da gestão será formado pelos Conselhos Gerais e Diretores de Agrupamento. Estes últimos, do ponto de vista agora de microensino constituem o nível mais elevado; o Diretor articulará com o nível intermédio local que será aqui o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo; na base estará o nível operacional constituído pelos Coordenadores de Disciplina e Diretores de Turma, que organizarão as atividades dos professores que constituem as bases operacionais no terreno.

A nossa escola, como entidade complexa que é, conduz a uma forma não simplista de administração. Esta abrange a direção e a gestão, que inclui todas as funções (preocupações e responsabilidades), com tudo o que diz respeito a uma organização, que possa influenciar o seu bom ou mau funcionamento: planificar, organizar, coordenar, dirigir, controlar, inovar... (Figueiredo, 2004).

Observando a estrutura atrás descrita conclui-se, como refere Teixeira (1995), que esta é “uma realidade muito complexa...” (p.20). Verifica-se que muitos se consideram preparados para opinar e avançar críticas, sobre esta Escola, que muitos avançam



sugestões, diversas vezes não convenientemente fundamentadas, apresentam até projetos, sem estudar bem os contextos, os recursos e os efeitos (Teixeira, 1995).

3 – Ciclos da vida profissional

Sumário:

Etapa inicial: o contexto político e o início da carreira;

1º ciclo como docente: objetivos de rigor e de excelência numa cultura de submissão.

Etapa evolutiva: a compreensão das expectativas familiares, segundo a teoria da ação racional;

2º ciclo como docente: as diversas culturas em presença e a procura de formação complementar.

Etapa reflexiva: os problemas educacionais principais;

3ª ciclo como docente: as dificuldades gerais e as reformas educativas.

Entender os interesses em confronto.

3.1 - A escola pública portuguesa no período 1974 -76

A necessidade de promover a educação para recuperar atrasos do nosso País levou a um aumento dos recursos financeiros a esta disponíveis. Nos anos sessenta em Portugal, a despesa para o ensino aumenta embora a estrutura seja proveniente de 1947; mas ao longo dos anos setenta foi evoluindo, modificando a estrutura e aumentando os recursos (Alves-Pinto, 1995).

Com o 25 de Abril de 1974, os objetivos políticos são: descolonizar, democratizar, desenvolver. Os órgãos dirigentes do sistema administrativo vigente colapsam e são substituídos por um sistema, inicialmente caótico, de pretensa democracia direta, subordinada a conceções autogestionárias das organizações humanas (Fernandes, 1990).

Nessa época eclodiu um movimento espontâneo e imparável de participação social (Teixeira, 1996). Em todos os setores do Estado e não só, verifica-se uma deslocação do poder, por imposição das bases, através de plenários deliberativos, que levam os presentes a decidir automaticamente, de braço no ar, em conflito aberto com a administração central. O período denomina-se genericamente Processo Revolucionário em Curso (PREC).

Viveram-se esses tempos revolucionários (PREC), acreditando numa mudança estrutural, substancial e profunda, da sociedade. Os estudantes universitários, como a maioria da juventude da época, viveram tempos de muita esperança; as mudanças foram profundas e trouxeram enormes e essenciais melhorias. Mas as transições foram tumultuosas, nos campos, nas fábricas e nas escolas. Nestas últimas sucedem-se as reuniões gerais de



alunos (RGA's), de professores (RGP's) e outras reuniões gerais (RG's); iniciou-se uma autogestão em escolas ocupadas pelos professores, funcionários e alunos, que elegeram comissões de representantes, para ocupar os cargos de gestão e foram executadas decisões votadas pelas bases, em confronto com as disposições legais existentes.

A Junta de Salvação Nacional toma o poder, o Ministro da Educação tenta controlar a situação nas escolas e, em conformidade, são promulgados o decreto-lei nº 176/74, de 29 de abril e o decreto-lei nº 221/74, de 27 de Maio. Através destes decretos, são legalizadas as “Comissões de gestão”, mas estas escolhem um presidente (professor) entre os seus membros, como representante da escola e executor das deliberações legais.

Durante o mesmo ano, pelo decreto-lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro, obriga-se a substituição da Comissão de Gestão por um Conselho Diretivo, um Conselho Administrativo e um Conselho Pedagógico. Limita-se assim a contestação generalizada e permite-se que a escola tenha condições mínimas de funcionamento, reconstruindo um sistema mais estável.

Considera-se que a instituição escolar não estava preparada para as responsabilidades que a mudança implicava; mas a ruptura do sistema obrigou à aprendizagem. Neste período, a vertigem dos acontecimentos e da necessidade imperiosa de a estes responder assertivamente, levou a que, várias vezes, a ação e a cognição se fundissem. Nesta situação, os professores conseguiram uma aprendizagem intuitiva e, agindo por tentativa e erro, pelo método de aprender fazendo, adquiriram uma aprendizagem experimental iniciando um processo de *investigação ação*.

A comunicação fácil permitiu a circulação da informação entre os membros de uma escola sequiosa de participação. Mas nem sempre essa informação esteve ao serviço dos interesses da própria organização e no sentido dos problemas a resolver. Estabeleceu-se um sistema próximo talvez do modelo “anarquia organizada”, com muitas correntes de opinião e interesses nem sempre fáceis de conciliar, em que a ação precedeu e condicionou a formação de preferências, numa dinâmica fluida dos processos de decisão (Friedberg, 1993).



As eleições de 1976 introduzem alguma normalidade: os objetivos do regime passam a ser libertação, democracia, socialismo. O novo governo, saído das eleições, publica o decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, conhecido como *lei da gestão democrática das escolas*, veio alterar a gestão de raízes no PREC. Continua a existir uma gestão baseada em três órgãos: Conselho Diretivo, Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico, mas somos de opinião que se pretende agora separar democracia de demagogia e distinguir competências deliberativas de funções executivas.

Embora o Conselho Diretivo (CD) tenha funções previstas idênticas às dos estatutos dos ensinos preparatório e secundário do Estado Novo, as eleições são por escrutínio secreto, entre os pares. A diferença fundamental é que esse CD é um órgão colegial formado por cinco docentes (se o número de alunos for superior a 1000) ou três docentes (se inferior a 1000 alunos), dois alunos (do ensino secundário) e um elemento não docente (funcionário da escola); o referido decreto-lei permaneceu até 1998.

3.2 – Início da carreira - o primeiro ciclo como docente (1976 – 1988)

Como se descreve em anexo a este trabalho (anexo C, quadro I), iniciaram-se funções docentes em novembro de 1976, no Liceu de Mirandela. Mas o Liceu era muito diferente das próprias memórias, parecendo que muitos mais anos se tinham passado desde o nosso tempo de aluna, anterior à reforma do Ministro Veiga Simão, concretizada na Lei nº 5/73 de 25 de julho.

O Conselho Diretivo tinha funções diferentes do decreto-lei nº 513/73, de 10 de Outubro, sobre o qual existiu uma desobediência cívica. As reuniões eram convocadas e presididas pelo Presidente do CD e o Conselho Pedagógico (CP) era agora um órgão de apoio e consulta do CD para assuntos pedagógicos, sendo constituído por um professor de cada grupo, subgrupo ou especialidade e eleito entre os pares, incluía ainda representantes dos discentes (com a mesma capacidade decisória de qualquer professor), também eleitos pelos colegas de turma.

O Presidente do CD passa a ter as competências dos antigos reitores liceais: presidir às reuniões do Conselho Diretivo, do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo,



representar a escola, decidir assuntos e submeter a apreciação superior assuntos que excedam as competências de gestão corrente (Figueiredo, 2004).

Nessa época, o sistema pretendia diminuir as desigualdades de oportunidades, pois considerava-se que a adaptação e sucesso escolar dos alunos dependia fundamentalmente da sua origem social e falta de escolaridade; pretendia-se compreender os diversos sistemas de valores, contrariando as tendências determinísticas decorrentes dos valores de classe (Alves-Pinto, 2001).

Verificamos ter tido, nesta etapa inicial da profissão, como primordial preocupação e através da aprendizagem empírica, a aplicação correta e domínio de programas e recursos. Pretendia-se conhecer e explorar devidamente métodos, estratégias e técnicas de ensino.

Neste contexto, as crenças pessoais sobre a forma de exercer a docência consistiam, grosso modo, em profissionalismo e conhecimento científico; o nosso desempenho docente pautou-se essencialmente pela adaptação dos conteúdos programáticos à própria forma e metodologia de ensinar, com planificações exaustivas e bem discriminadas, além do cumprimento dos regulamentos e legislação relativos à avaliação humanizada, mas rigorosa, dos alunos; utilizavam-se metodologias muito pensadas e estratégias cuidadas, supondo-se que estas faziam a diferença para o sucesso escolar dos educandos.

Agora, analisando esse trabalho, verificamos que se utilizou um sistema de avaliação baseado num pressuposto de parâmetros educacionais medíveis e subordinada ao princípio da *meritocracia*. Considerava-se que se conseguiria educar melhor, se existisse um clima de muito trabalho e de rigor, conseguindo a regulação dos processos, através da medição do trabalho desenvolvido, pelos resultados relativos aos conhecimentos demonstrados pelos discentes.

Estes objetivos foram sendo por nós implementados no terreno escolar, ao longo do anos; os pressupostos *meritocráticos* praticados deveram-se a uma distribuição de serviço de 12º ano, em que o sistema de seriação implícito aconselhou esta forma de proceder. A visão descrita verificou-se a partir do letivo 1980/81 depois de obter



colocação na Escola Secundária Araújo Correia (anexo C, quadro II) na cidade de Peso da Régua. Esta forma de pensar pareceu-nos muito adequada, sendo mantida e reforçada ao longo dos anos seguintes.

Refletindo sobre a nossa atuação à época, inferimos que, com o 25 de Abril de 1974, o sistema mudou, mas os métodos e mentalidades docentes não mudaram tanto assim. Consideramos retrospectivamente que seguimos e agimos segundo uma forma de pensar a escola próxima da “cultura da submissão” pois as normas sobre procedimentos e os indicadores que se consideram importantes, foram sempre fixados de maneira hierárquica (Barreira, 2001).

A avaliação, assim praticada e entendida, reflete-se em todas as esferas do avaliado/aluno, a influência do professor/avaliador converte-se em poder. A classificação resultante da avaliação feita nos moldes descritos apresenta-se como poder exercido pela instituição escolar, que se verifica no momento de explicar as causas que levaram a uma determinada avaliação, segundo resultados baseados em provas ditas objetivas (Guerra, 2003).

A aplicação do critério pelo professor é indiscutível, conduzindo a uma avaliação como medida. As dificuldades de aprendizagem são atribuídas aos defeitos dos alunos, privilegiando-se o eixo professor/saber, e contribuindo o erro para a nota; contestando esta avaliação, surge a avaliação como congruência, depois de estudos sobre os exames e dos comportamentos dos examinados (Barreira, 2001).

O crescente número de alunos que acorrem à escola conduz em poucos anos a um fenómeno de massificação escolar. Acederam ao sistema de ensino público camadas de população culturalmente débeis, de contextos familiares sem preparação e/ou motivação para dar o apoio logístico que o aluno necessita (Azevedo, 2011).

À escola atribuíram-se objetivos diversos e ambiciosos, simultaneamente mantiveram-se os anteriores, aumentou-se em número e variedade a clientela e esperou-se melhoria de resultados, mas o resultado, contrariamente ao pretendido, foi o insucesso escolar e pouca eficácia, demonstrando a fragilidade da instituição escolar e levando mesmo a um certo descrédito desta (Azevedo, 2011).



E, perante os problemas surgidos, o sistema refugia-se nos seus valores clássicos tradicionais. Como a maioria dos professores da época, sem a consciência real dos problemas que se enfrentavam, a atuação corrente pessoal centrava-se na reformulação de métodos e estratégias convencionais, acreditando que a organização das aulas promoveriam proporcionalmente o estudo e a evolução positiva e de qualidade dos conhecimentos dos alunos.

Completávamos esta forma de atuação com a utilização de sistemas rigorosos de avaliação, impondo um sistema de medição dos conhecimentos dos educandos, com vista à hierarquização meritocrática destes (Azevedo, 2011).

Ingenuamente considerávamos, na época, que o trabalho árduo do docente e dos seus alunos era suficiente para conduzir ao sucesso educativo escolar dos discentes. Não se esqueciam outras questões (atrasos culturais, problemas familiares, etc.), transportadas da estrutura social envolvente, ou por arrasto destas, mas tidas e consideradas sempre como secundárias, recorrentes para explicar desvios de quantidade ou de qualidade do sucesso, vistas como dificuldades acrescidas ao processo de aprender, como fator negativo de contexto. Por isso, os resultados não melhoraram proporcionalmente aos esforços e expectativas, embora os professores afirmassem fazer tudo o que podiam e por vezes se ultrapassassem nas suas funções.

Mas a escola, fiel depositária dos valores académicos tradicionais e natural transmissora dos conhecimentos, bem sucedida anteriormente, parece ter-se esfumado, como se nunca tivesse existido, pois não está adaptada para as metas e desafios agora surgidos (Azevedo, 2011).

As ajudas económicas externas (provenientes da União Europeia) introduzem melhorias significativas no poder económico das populações. As melhores condições sociais e as facilidades de acesso ao sistema público de educação permitem a massificação do sistema educativo, as escolas crescem em número de alunos e em ciclos de estudos oferecidos.

3.3 - A evolução da escola nos anos 80

Em Portugal, nos anos 80 do século passado, a democracia representativa está perfeitamente estabelecida; os objetivos globais do poder são agora liberdade,



democracia, modernização. Em conformidade com os ideais democráticos e as influências revolucionárias e socialistas, a escola pública tem de receber todos, de qualquer estrato social. Sem analisar todas as consequências, vendo apenas os benefícios e não prevendo os efeitos perversos, misturam-se heterogeneamente alunos de níveis económicos e culturais diferentes, a este “boom” denominou-se massificação. Dotaram-se as escolas de cantinas e bares, facilitaram-se os transportes, subsidiaram-se livros e materiais; mas o sistema não estava adaptado à nova situação, pois o ensino existente era dirigido às classes médias que tradicionalmente o procuravam; perante o diagnóstico da situação foi então criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE).

O governo assume a necessidade de reformas significativas; a CRSE apresentou uma proposta de descentralização de poderes. Mas, sem considerar as propostas da CRSE, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Assembleia da República e publicada em diário da república como lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

Analisando a LBSE verifica-se que esta conserva o conceito de cidadania associado à realidade política do Estado Nação, idêntico ao apresentado pelo Estado Novo, mas liberta-se da ideologia nacionalista do anterior regime e aponta o paradigma iluminista da cidadania universal (Pinto, 2004). Nesta lei se definem as competências da administração central e as competências da administração a nível regional e a nível regional autónomo (Pires, 1987).

Durante os anos 80, a massificação da escola tradicional trouxe o insucesso escolar ao misturam-se discentes de ambientes sociais muito diferentes, em programas iguais, com as mesmas exigências e dirigidos a uma classe média de estrutura familiar convencional forte. Ao longo dos anos 90, a obrigatoriedade de mais anos de permanência no sistema agravou o abandono escolar, sem novidade, as estatísticas comparativamente aos países da Europa colocam-nos abaixo da média.

3.4 – Desenvolvimento da carreira - o segundo ciclo como docente (1988 – 2000)

Esta etapa evolutiva da carreira docente pautou-se essencialmente pela pretensão de dominar e utilizar boas práticas na sala de aula e de manter uma atualização



científica permanente. Mas o insucesso escolar desvia a atenção e cria questões, que alteram a dinâmica inicialmente pensada.

Continuava-se, na sala de aula, a utilizar correntemente o cumprimento sincronizado de tarefas, fragmentando os conteúdos, exercícios pouco interativos, de relativa facilidade e de caráter quantitativo, sempre que possível (Perrenoud, 1993). A esta situação parece aplicar-se a conclusão de Diogo (2008): “a cultura transmitida na socialização escolar, apresentada como neutra e universal, é na verdade imposta pela classe dominante“ (p. 48) .

Os baixos resultados escolares dos educandos provenientes das classes não privilegiadas leva os seus pais a redirecionarem os projetos de futuro dos filhos para opções de cursos de profissionalização, ou mesmo, a consentirem no abandono escolar. A inserção no mundo do trabalho após a escola é cada vez mais difícil e isso explica largamente o afastamento em relação à escola dos alunos das classes desfavorecidas, também o desprezo pela educação e mesmo pela formação profissional inicial, encontram nestas dificuldades argumentos importantes.

Genericamente acredita-se que as aprendizagens se fazem com mais eficiência no meio laboral e em idades menores, e só a obrigatoriedade de frequência escolar, a proibição dos menores trabalharem e o corte dos abonos estatais, combate e diminui esta forma de proceder (Sá-Chaves, 1989).

Os estudos atuais levam à conclusão que a teoria da reprodução social não explica todas as diversas situações observadas nas escolas, outros estudos demonstram que um aluno, para ter sucesso educativo escolar, terá por trás de si um *staff* de apoio eficaz; independentemente da origem social, o envolvimento familiar, geralmente promovido pela mãe, que vulgarmente gere o quotidiano, tem um efeito positivo e determinante na carreira escolar (Diogo, 2008).

Observa-se que continuam a existir alunos que se aplicam na aula, estudam fora dela, aceitando a lógica do sistema, mas outros resolvem apressadamente as tarefas escolares ou adiam-nas indefinidamente; alguns justificam-se afirmando sistematicamente não compreender e outros ainda manifestam-se em contestação aberta (Perrenoud, 1993).



Num quadro de massificação do ensino, a autoavaliação sistemática levou-nos à interrogação da bondade das práticas seguidas e pôs em causa métodos e estratégias aplicados, visto estes não parecer contribuir nem para o combate ao insucesso escolar do terceiro ciclo, caracterizado por repetências sucessivas dos mesmos alunos, nem para as enormes expectativas dos pais e dos alunos do ensino secundário.

Na busca individual de explicações e soluções próprias para as questões fundamentais do insucesso e do abandono escolares, verificou-se que diversas culturas e diversas formas de encarar a escola se encontravam em presença, nomeadamente as que dizem respeito à competição do resultado. Como surgiram os exames de 12º ano de escolaridade, os processos de seriação dos alunos devido ao acesso ao ensino superior sedimentaram esta forma de pensar.

Assim, verificamos que surgiu espontaneamente a cultura da competição, pois para conseguir uma boa classificação, era necessário obter uma melhor avaliação, comparativamente aos outros, os colegas tornam-se rivais e competidores, opositores num concurso permanente. Ser melhor que, converte-se em ideal em vez de ser bom em, pois a comparação é o eixo basilar da avaliação; a comparação sempre teve lugar entre os próprios professores e entre os pais dos alunos: comparam-se modos de proceder, resultados obtidos pelos respetivos educandos, resultados de exames; mas discutem-se ainda simpatias e antipatias a métodos e a docentes... uma avaliação informal local. Esta cultura da competição gera a cultura do resultado, que é típica do senso comum e do “eduquês” da classe média.

Independentemente das movimentações locais, a avaliação surge como processo terminal de um encadeamento de procedimentos e estratégias de ensino e de aprendizagens em circunstâncias específicas. Para devidamente avaliar é necessário primeiro compreender bem os contextos, os indivíduos e as condições, a avaliação deveria relacionar cientificamente causas com efeitos, explicando os resultados da aprendizagem (Guerra, 2003).

3.5 - Ações de formação específicas

É no terreno educativo que ocorre a batalha decisiva pelo conhecimento e pela cultura. A atividade do professor, como educador, tem de assentar por isso numa sólida formação



cultural, pessoal e social, terá de dar contas desse “substrato” no desempenho quotidiano, pois o professor é uma figura de cultura (Alarcão et al., 1995).

Por isso se conta com ele, em projetos diferentes e com ele se implementam experiências de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade. Será importante que o professor possa adquirir formação em outras áreas do saber, para além das da sua especialidade, e que seja valorizado em conformidade. Mas atualmente tal não acontece, sendo reconhecida apenas a formação em áreas específicas e de pedagogias e didáticas de carácter geral ou transversal.

As novas didáticas centram-se no aluno, que é chamado a construir progressivamente o saber e o saber-fazer, relacionando os saberes das diversas disciplinas entre si e consolidando as aprendizagens com as experiências pessoais; também se valoriza a autonomia, dando-se importância aos aspetos colaborativos e cooperativos do trabalho, no respeito pelas personalidades diversas dos educandos e promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social (Perrenoud, 1993).

As competências a desenvolver serão, em primeiro lugar, responsabilidade, iniciativa, criatividade e motivação, sem esquecer a adaptabilidade, a autonomia e capacidade de avaliação, é também importante desenvolver capacidades de reflexão, espírito crítico, análise de situações inesperadas e resolução de problemas novos. O futuro cidadão terá de promover ainda a capacidade de liderança, de trabalhar em grupos, de comunicar e de aprender continuamente.

Neste início do século XXI a ignorância não beneficia ninguém, por isso é de acreditar nos benefícios que a sociedade da informação, criada pelas novas tecnologias informáticas, trará a toda a comunidade. As comunicações beneficiaram largamente da revolução tecnológica, possibilitando rápidos e fáceis contactos com pessoas a longas distâncias; esta mudança contribuiu em larga escala para impulsionar as trocas comerciais, mas também fomentou o intercâmbio cultural e científico.

Consideramos que a educação e a formação são condições fundamentais para qualquer política social, por isso, o êxito de qualquer economia de um país depende dos investimentos nas infraestruturas, na educação e na formação das suas populações e



tal obriga a mais e vultosos investimentos em tecnologia para a educação. Entende-se também que os profissionais da educação devem ter formação adequada, por isso, pelo decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, o Ministério da Educação apresenta o enquadramento jurídico do regime de qualificação para a docência dos ensinos pré-escolar, básico e secundário, na sequência do cumprimento da LBSE.

Nos pressupostos anteriores, a implementação do uso dos computadores na escola surge como objetivo inovador principal, e por isso consideramos adequado frequentar o curso do Projeto Minerva sobre informática no ensino (anexo B, quadro III). Porque o assunto interessava e interessa profundamente, no ano letivo 1990-91 iniciou-se a frequência de um curso superior de informática, de três anos letivos, com vista a melhorar e a aprofundar os conhecimentos nessa área e se obteve o grau de bacharel do curso de Informática da Universidade Portucalense, concluído em 1993. O curso demonstrou a sua utilidade dando segurança e desenvoltura neste domínio essencial do conhecimento e do ensino (consultar anexo B, quadros I e II).

3.6 - A escola pública no início do segundo milénio

Atualmente a escola como organização é fortemente regulamentada; fundamenta-se nos direitos constitucionais, na LBSE, nos decretos-lei de Gestão das Escolas e muitos outros regulamentos gerais. Tem de cumprir o Estatuto do Aluno, o Estatuto da Carreira Docente e o Código Administrativo, nestas circunstâncias, o grau de liberdade e o espaço de autonomia são minoritários.

A pouca autonomia existente foi desenhada e iniciada no final dos anos oitenta, como forma de modernizar o processo de gestão, é então publicado o decreto-lei nº 43/89, de 3 de fevereiro intitulado “Práticas de Autonomia – Roteiro de Leitura”; segundo este decreto-lei, prevê-se a implementação e desenvolvimento da autonomia da escola; o novo sistema de gestão é implementado no terreno pelo governo, tendo os partidos do arco do poder concordado tacitamente. O poder central incentiva a constituição de agrupamentos de escolas, sob influencia das Direções Regionais de Educação (DRE’s) locais, dando-se condições favoráveis, prometendo-se financiamentos e contratos de autonomia, mas os únicos contratos efetuados são os relativos a escolas classificadas como Terreno de Intervenção Prioritária Escolar (TIPE’s).



O despacho-normativo nº 27/97, de 12 de maio, legaliza a constituição de agrupamentos de escolas, que se vão constituindo, inicialmente, a nível de 1º e 2º ciclos de escolaridade do ensino básico, posteriormente a formação de agrupamentos é ampliada e estendida ao ensino secundário. Pelo decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio, justifica-se a constituição dos agrupamentos pelas vantagens pedagógicas dos alunos evoluírem nos ciclos do ensino seguintes, na mesma instituição. Poucos municípios resistem às propostas do Ministério da Educação, pois prometem-se transferências de verbas apropriadas, que nem sempre foram confiadas às escolas.

A dívida nacional conduz a uma enorme falta de recursos e o contexto económico obriga a soluções restritivas. O número decrescente de alunos faz incidir a atenção sobre uma das maiores despesas do sistema: os professores. Para reduzir custos, seguem-se os agrupamentos e/ou reagrupamentos de escolas, alguns praticamente impostos pelas DRE's, com apoio dos Municípios. As Câmaras Municipais organizam redes de transportes, as escolas de 1º ciclo assemelham-se a externatos, a aparência e qualidade são melhores, mas os casos de indisciplina não diminuem, a violência e o *bullying* também não e só o futuro dirá, se estas gerações educadas num ensino massificado (ou coletivizado?) estarão a ser assim melhor conduzidas.



Ensinando por “navegação à vista”

2ª PARTE

A construção da pessoa como docente

“Erram, portanto, aqueles professores que querem realizar a formação da juventude que lhes foi confiada, ditando muitas coisas e mandando-as aprender de cor, antes de as terem explicado devidamente. Erram também aqueles que as querem explicar, mas não sabem como, ou seja, não sabem como descobrir, pouco a pouco, a raiz, e nela enxertar os garfos das coisas ensinadas” (Comênio, 1957, p. 218).





	2ª parte – Índice específico A construção da pessoa como docente	
4	Aspetos menos positivos encontrados 4.1- Necessidade de renovação escolar 4.2- Questões sociais sobre a avaliação dos alunos 4.3- Sobre a avaliação na escola Portuguesa	71 71 73 76
5	Principais fatores de desenvolvimento profissional 5.1- Descrição sumária da atividade profissional docente 5.2- Atividades não curriculares na escola 5.3- Observações sobre as reformas escolares 5.3.1- Considerações sobre a renovação da escola 5.3.2- A evolução da organização escolar pública	79 79 85 87 88 91
6	Aspetos mais positivos do percurso 6.1- Em demanda de uma pedagogia inovadora 6.2- Apreciação do projeto Portugal Quinhentista 6.3- A especificidade de algumas turmas envolvidas	95 95 98 99
7	Incidente crítico mais marcante 7.1- A propósito da supervisão dos profissionais docentes 7.2 - A cultura da supervisão docente, na última década 7.3 - Sobre a avaliação docente na escola pública 7.4 - A avaliação dos docentes atualmente 7.5 - Reflexões a propósito da meta-avaliação das escolas	101 101 102 107 112 114





2ª parte - A construção da pessoa como docente

4- Aspetos menos positivos encontrados

Sumário:

O insucesso e abandono escolares.

Sobre a avaliação dos alunos, dúvidas e angústias relativas a decisões tomadas.

Resultados obtidos insatisfatórios.

4.1 – Necessidade de renovação escolar

Atualmente, os estados pretendem estabelecer medidas uniformes para transformar as pessoas em cidadãos, acreditando construir, segundo normas, uma cidadania democrática e participativa. Parece existir, por isso, uma certa visão fundamentalista na implementação da pedagogia moderna, ao pretender fortalecer-se o espírito através dos trabalhos de racionalidade científica, a metodologia focaliza-se no interior do aluno, nos normativos que racionalizam os procedimentos intelectuais, os quais se acredita ser o caminho para o melhoramento individual e para o progresso geral da humanidade. Existe como meta final encaminhar o educando no sentido deste se tornar num futuro cidadão exemplar, disciplinado e elegível, constituindo-se assim populações que se possam administrar de forma racional (Popekwitz, 2011).

No nosso País, os resultados académicos dos alunos não correspondem às expectativas das famílias nem aos recursos fornecidos, os dados sobre insucesso e abandono escolares são genericamente superiores aos dados correspondentes nos outros países europeus. O “boom“ de acesso ao sistema, nos anos 1976-1980, não conduziu ao sucesso educativo correspondente; as condições à entrada do sistema escolar foram mesmo as causas principais do insucesso verificado nos anos seguintes, não correspondendo nem sequer fomentando condições saudáveis de permanência (Alves-Pinto, 1995).

Havia, pois, necessidade de responder às populações sobre os fracos resultados escolares, que frustravam as expectativas dos pais das classes menos favorecidas (em termos sociais e económicos), conduzindo, muitas vezes, ao abandono escolar.



Acresce ainda que os maus resultados obtidos representam-nos mal nos *fóruns* internacionais. Mas notar porém, que os resultados não têm valor absoluto, os resultados são relativos aos contextos próprios de cada país.

Refletindo sobre o aproveitamento escolar, concluiu-se que os métodos experimentados e as estratégias clássicas não estavam a obter os resultados pretendidos e verificou-se que as ações implementadas tinham como consequência, paralelamente ao sucesso educativo esperado de uns (considerado ajustamento às ações promovidas pelo sistema), um elevado insucesso ou abandono escolar de outros (considerado, em oposto, desajustamento a essas mesmas ações implementadas) (Cunha et al., 2004).

Pareceu por isso evidente aos responsáveis educativos a premência de alterar formas didáticas de proceder e de avaliar, nas escolas nacionais. Neste sentido, as reformas escolares nas diversas áreas disciplinares centraram-se nas normas curriculares que deveriam fundamentar os conteúdos, que não são neutros: travam ou servem de alavanca às populações escolares que a eles são submetidas (Popekwitz, 2011).

As organizações não são imutáveis, têm de se renovar, através de reformas, mas estas exigem uma aprendizagem de renovação organizacional que deveria incluir dois processos: processo de aprendizagem, depois de um processo de desaprendizagem, do todo ou parte dos conhecimentos anteriores (ver anexo F).

Na escola podemos considerar que existe como que um certo conceito de *fabricação* exercido sobre o discente; este pode constatar-se nas ações que provocam ou implementam determinados processos de desenvolvimento, como são os currículos, a carga horária, os livros adotados, os conteúdos programáticos, por exemplo, que pretendem promover o progresso direcionado num certo sentido considerado saudável e adequado às necessidades dos discentes. Por último, compara-se um educando com os outros e com o desempenho considerado normal, estabelecendo normas de classificação (Popekwitz, 2011).

A constatação da nossa realidade escolar, que não corresponde às metas e expectativas dos políticos e da sociedade, aumenta a urgência do melhoramento do sistema educativo.



Os estudos sobre o insuficiente sucesso educativo levam a reflexões que têm como objetivo desenvolver o entendimento não só dos conteúdos lógicos e matemáticos, mas também dos padrões de comunicação e de participação, assim como das relações sociais em sala de aula (Popekwitz, 2011).

4.2– Questões sociais sobre a avaliação dos alunos

No século XX acreditava-se que à escola pertencia o papel de transmissor de conhecimentos científicos e filosóficos. O conceito foi evoluindo e acredita-se atualmente que se deve atribuir à escola o papel de promover e desenvolver as competências das camadas jovens (e de outros que a esta recorram). Em Portugal esta exerce o seu papel alicerçada no Sistema Educativo, fundamentado pela respetiva LBSE, e regulamentado por leis, decretos-leis e despachos.

Para verificar a prossecução dos objetivos, o sistema avalia a sua proficiência, através dos resultados da avaliação dos conhecimentos dos alunos. Ao longo do tempo, as filosofias evoluíram e ao conceito de ensinar segue-se o conceito de ensino-aprendizagem associado este também ao conceito de avaliação das aprendizagens. Reconhecem-se aqui alguns dos conceitos diferentes, que fundamentam as diversas teorias de ensino e de avaliação e que nos acompanharam ao longo da nossa evolução como docente.

Nos anos setenta a OCDE tinha realizado alguns trabalhos sobre a “escola eficaz” onde se analisavam os processos da avaliação de alunos, se levantavam questões sobre a sua eficácia, suas funções e seus efeitos, já então se apontava a avaliação formativa como *feedback* e regulação das aprendizagens (Figari, 2007).

A avaliação é, inicialmente, vista como medida, esta visão permanece como consequência de um processo mais elaborado e até mesmo complexo, associado mais tarde a uma pedagogia de especialistas (1980-1990), que pretende distinguir entre medida e avaliação, embora a necessidade de quantizar e seriar os alunos se tenha sempre imposto pela opinião pública e pela Tutela (Figari, 2007).



Sob o ponto de vista de modernos pensadores, no que respeita ao conceito de criança como ser racional, são distinguidas, pelos pensadores da educação, as crianças capazes de solucionar positivamente problemas das outras, as que têm dificuldades ou mesmo não conseguem resolver esses problemas. É corrente considerar-se a investigação educacional como forma de encontrar as estratégias corretas para substituir o raciocínio considerado como intuitivo na criança, com novos conjuntos de regras para ver e agir, que se consideram como trajetória no sentido do pensamento racional do adolescente e do jovem, meta geral a alcançar e demonstrar quando for adulto (Popekwitz, 2011).

Os resultados da avaliação, tendo implicações diretas nos adolescentes a que se destinam, são também importantes para a família e, através desta, para a sociedade. Não é de excluir, na sociedade atual, associar-se a avaliação a uma cultura do êxito, pois numa sociedade do conhecimento, o emprego e o “status” relacionam-se com os resultados escolares, como o indicam o gosto pelos títulos académicos ostentados por alguns, por isso, um estudante diz que “perdeu” o ano se não obteve aprovação.

Se um estudante ficou aprovado, quer ele quer a sua família, não se importam nesse momento, se o aluno evoluiu positivamente por mérito dos seus conhecimentos e, não se buscando a verdade, tem sentido esforçar-se apenas para se conseguir o êxito pretendido. Na hora dos resultados da avaliação, não se questionam as dificuldades, esquecem-se necessidades de apoio, contextos diferentes e acompanhamentos fracos ou inexistentes (Guerra, 2003).

As implicações familiares da classificação de alunos fez incidir a atenção dos estudiosos para o assunto, considerando ser a avaliação uma interação social complexa e pretenderam encontrar respostas, que melhorassem o desenvolvimento das ações de situação educativa, consideradas num dado contexto social. Neste sentido propuseram levar o avaliado a comparar os seus desempenhos com os esperados, a refletir sobre as causas, identificando erros e dificuldades (Barreira & Pinto, 2005).

Mas, como é do conhecimento de qualquer cidadão da época atual, nada permanece e tudo tem uma dinâmica de mudança temporal. Consequentemente, a questão básica é obter um bom resultado no curto prazo, pois o que vai acontecer a longo prazo, não interessa para já e pode mesmo não ser influenciado pelo presente. Numa sociedade



em que as aparências têm muito mais valor que o essencial, é fácil que se enraíze este tipo de mentalidade, pois constata-se nela, a cultura do imediatismo (Guerra, 2003).

Mas, para além das ideologias gerais do senso comum, as preocupações científicas no terreno educacional, evoluem noutra sentido. Tem aqui papel importante a “docimologia”, movimento que se interessa pelas questões relacionadas com as consequências resultantes da atribuição das classificações, incidindo o seu estudo prioritariamente nos exames (Figari, 2007).

Os caminhos mediáticos e os científicos não estão em sintonia. A investigação atual classifica e hierarquiza aquilo que deveria ser entendido como padrões das próprias capacidades de raciocínio da criança (Popekowitz, 2011).

As famílias, indiferentes à evolução da pedagogia, olham a escola como a instituição complementar, capaz de resolver os seus problemas educativos, de tutoria e de transmissão de valores. Acha mesmo alguns responsáveis, que os adolescentes e jovens ouvem melhor os professores que seus pais e outros familiares, assim se desculpabilizando das consequências negativas, das suas atitudes, nos seus educandos.

Os caminhos familiares e os docentes cruzam-se, mas não desenvolvem sinergias significativas. E é corrente supôr-se que é suficiente, para ensinar, dominar os conteúdos científicos correspondentes, acredita-se que o ensino é motor da aprendizagem... E crê-se também que é fácil comprovar o rendimento escolar (Guerra, 2003).

O estudo da avaliação leva à evolução das metodologias e suas estratégias, distinguindo-se a avaliação *das* aprendizagens, da avaliação *para* as aprendizagens que conduz a uma distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa: a primeira associada ao processo de ensino aprendizagem, influenciando de forma imediata a sequência e ritmo dos conteúdos a ensinar, a segunda sintetiza os resultados obtidos, regista e divulga classificações, que se supõem corresponder às aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2007).



4.3- Sobre a avaliação na escola Portuguesa

Proveniente das influências do Estado Novo, a avaliação (1970-80) é encarada essencialmente como medida supostamente justa, absoluta e cega. Nesta, as dificuldades de aprendizagem são atribuídas aos defeitos do processo de empenho dos alunos, privilegia-se o eixo professor/saber, e o erro contribui, negativamente, para a nota.

No nosso sistema educativo, o conceito de avaliação existente, como parecer de especialistas, tem a ver com a relação entre avaliador e avaliado e baseia-se nos pontos de vista do avaliador, que conduzem a escolhas (critérios) que espartilham e balizam o seu processo de decisão.

Como já referido, pela lei nº 48/86, de 14 de outubro é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE); de acordo com a LBSE surge o despacho normativo nº 162/ME/91, de 9 de Setembro, que regulamenta a avaliação dos alunos do ensino unificado. Mas este despacho não chegou a ter aplicação prática, sendo substituído pelo despacho normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho. Neste se definem, como modalidades da avaliação: a avaliação formativa como principal, a avaliação sumativa como globalizante, a avaliação aferida consequente com os objetivos curriculares mínimos e a avaliação especializada para casos individualizados. O referido despacho normativo, além dos efeitos da avaliação na progressão e na retenção, também menciona medidas de apoio educativo.

A forma de avaliação formativa atrás referenciada, orienta-se para os resultados, e realiza-se no final das unidades didáticas curriculares, verificando os saberes e regulando os ritmos da aprendizagem. O conceito evolui, pressupondo mais tarde, além do *feedback* essencial, a participação dos alunos, sendo complementada pela autoavaliação, autoregulação e autocontrolo (Fernandes, 2007).

Existe no sistema uma cultura objetivista, uma determinação quase obsessiva pela medição (que durante muito tempo foi considerada significado ou foi confundida com classificação); nele coexistem tendências que orientam a avaliação para a dimensão descritiva e/ou qualitativa, que colidem e entram em contradição com a necessidade



de traduzir o resultado num único termo (Bom, Muito bom ou Excelente) ou num valor numérico (7, 8, 9 ou 10) ... Como é possível sintetizar um processo complexo numa simples palavra ou num curto valor numérico? (Guerra, 2001).

Os estudos sobre avaliação conduzem à noção de “psicometria”, definida como medida que determina a posição do indivíduo numa escala comum, segue-se a noção de “edumetria” considerada como a medida dos resultados da aprendizagem (Figari, 2007).

Considerando as limitações do aluno no seu contexto social específico, depois de estudos sobre os exames e dos comportamentos dos examinados, surge a contestação desta avaliação, pelas consequências sociais futuras da classificação obtida.

Pelo decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro regulamenta-se novamente a avaliação das aprendizagens, este é complementado pelo despacho normativo nº 30/2001, de 22 de junho, que revoga o anterior despacho normativo nº 98-A/92, de 20 de junho; são agora definidos como objetivos da avaliação: apoiar o processo educativo, certificar as competências e melhorar a qualidade do sistema educativo. Este despacho normativo define a avaliação formativa como principal, obrigando esta a obedecer a critérios de avaliação aprovados em Conselho Pedagógico no início do ano letivo, por proposta do grupo disciplinar de recrutamento. Nele se define também a avaliação sumativa e seus efeitos na progressão e retenção dos alunos, apresenta ainda o quadro legal das reapreciações dos resultados da avaliação e das condições especiais desta. Pelo decreto-lei nº 209/2002 de 17 de outubro é alterado o artigo 13º e é aditado o artigo 19º-A do decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

As teorias propõem uma avaliação consequente com uma metodologia de avaliação sistemática, baseada em avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Por esta filosofia faz-se a comparação entre os objetivos e o desempenho destes, através de critérios previamente estabelecidos e preocupando-se com as características e contextos em que os trabalhos se desenvolvem. A partir dos anos noventa, fala-se em avaliação de competências e de avaliação certificativa (Figari, 2007).

Por influência das ideias correntes anteriores, é publicada a lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, sobre avaliação do ensino não superior; nesta lei se menciona, pela primeira



vez, a autoavaliação e os parâmetros de avaliação (em concordância com os critérios de avaliação) e separa-se a avaliação em interna e externa.

Em sequência, é publicado o despacho normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro, que revoga o despacho normativo nº 30/2001, além de outros com este relacionados (despacho nº 43/SERE/88, de 30 de setembro, despacho nº 5020/2002, de 6 de março). Neste despacho normativo é apresentado o novo enquadramento da avaliação e nele são definidas as modalidades de avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa interna e avaliação sumativa externa, relaciona ainda a avaliação aos critérios de avaliação definidos em Conselho Pedagógico e são legislados os efeitos da avaliação, as condições especiais desta e o quadro legal de revisão dos seus resultados.

Embora a legislação preveja o recurso dos Encarregados de Educação aos resultados da avaliação sumativa, verifica-se que o ponto de vista dos professores e, principalmente do Conselho Pedagógico, se sobrepõe a todos os outros (Alves, 2009).

O despacho normativo anterior (nº 1/2005) é completado pelo despacho normativo nº 50/2005, de 20 de outubro, que legisla sobre planos de apoio, distinguindo planos de recuperação e planos de acompanhamento e define, pela primeira vez planos de desenvolvimento; também é regulamentada a retenção repetida. Completa-se esta legislação com o decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, que contempla crianças e jovens com necessidades educativas especiais, definindo o programa educativo individual, sua elaboração, coordenação e acompanhamento; define ainda um plano individual de transição.

As correntes predominantes de pensamento e sua interpretação por parte dos intervenientes locais, acabam por introduzir formas de proceder por analogia, no ambiente escolar, porque sendo este um sistema inserido na sociedade sofre a sua influência. As considerações anteriores explicam porque a partir do segundo milénio, em que se vive num contexto social de competição, de gestão por objetivos, de comparações baseadas exclusivamente nos resultados finais, se tenham introduzido os "rankings" das escolas e se fale em técnicas agressivas de obtenção de cotas de mercado (escolar).



Pelo decreto-lei nº 94/2011, de 3 de agosto são introduzidas alterações ao decreto-lei nº 6/2001, nomeadamente nos seus anexos II e III alterando as componentes do currículo e cargas horárias semanais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico; pelo decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho, são introduzidas modificações à avaliação os alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos. Além de serem introduzidos exames no final de cada ciclo, regulamentam-se um exame de recurso para o 1º ciclo e os apoios ao 2º e 3º ciclo modificam-se: os planos de recuperação e de acompanhamento deixam de existir e os apoios são objeto das possibilidades locais recaindo a responsabilidade na administração dos agrupamentos de escolas, como consequência decorrente do seu regime de autonomia. Pelo despacho normativo nº 13-A/2012, de 4 de julho, o ano letivo é reorganizado em moldes diferentes, deixando um amplo leque de possibilidades entregue à decisão local (Artigos 2º, 3º, 4º, 8º, 9º, 14º, 15º, 17º), mas o novo currículo e o número de alunos por turma são limitações importantes no sentido das melhorias não parecendo ser colmatadas pelo disposto sobre a coadjuvação nas alíneas b) c) no ponto 8 do artigo 4º do referido despacho. O despacho nº 9815/-A/2012, de 19 de julho, altera o despacho nº 14758/2004, de 23 de junho, que regulamenta os cursos profissionais de nível secundário.

Apesar das alterações legais mostrarem uma tentativa de atualização dos conceitos de avaliação, a tutela demonstra não conseguir libertar-se de uma matriz positivista e essencialmente racionalista, considerando que os instrumentos são neutros, objetivos e capazes de medir com rigor o que os alunos aprenderam e sabem (Alves, 2009).

5 - Principais fatores de desenvolvimento profissional

Sumário:

Desenvolvimento profissional docente e atividades desenvolvidas.

Reflexão, estudo e discussão dos problemas profissionais; resultados obtidos insatisfatórios.

Admissão dos erros e sua ultrapassagem, a busca de soluções credíveis e viáveis.

5.1 - Descrição sumária da atividade profissional docente

No enquadramento atual, o professor é aquele que ensina, num determinado contexto e com uma determinada finalidade, o que implica entender-se a função docente como uma função eminentemente relacional. O professor só o é, se for professor de “alguém”, cessando a sua atividade se não existirem alunos, pois estes são a razão da sua



existência como profissional, e o melhor relacionamento é pessoal, feito a curta distância e com contacto visual (Alarcão et al., 1995).

A título pessoal, entende-se que o professor é a pedra angular de uma escola, constituída globalmente, pelos seus recursos humanos e materiais, num dado espaço físico. Esta deve evoluir no sentido de se tornar uma *escola eficaz*. Por escola eficaz considera-se aquela que consegue progressos nos seus alunos independentemente dos seus estratos sociais e culturais (Lima, 2008).

Ao longo do percurso profissional, que aqui se relata, a formação científica e humanística foram as principais ferramentas utilizadas em contacto direto com os alunos, quer no ambiente de sala de aula, quer fora deste, acrescidas das competências relacionais, que se foram desenvolvendo ou adaptando.

Considera-se pois, ser a formação específica de base, que dá ao docente o domínio de um determinado assunto, sem a qual não se pode falar da atividade de ensinar como promoção do conhecimento. Por isso, a formação de base dos professores tem de ter uma componente científica, tecnológica, humanística ou artística (Alarcão et al., 1995).

No caso presente, foi a Licenciatura em Engenharia Química, da Universidade do Porto, a base científica da construção da formação docente pessoal, completada pelo estágio pedagógico (clássico), a partir do qual se exerceu o cargo de professora do ensino secundário de Física e Química, inicialmente no Liceu de Mirandela (depois Escola Secundária), até aos dias de hoje, na Escola Secundária Dr. João de Araújo Correia (para informação mais detalhada, consultar anexo B, quadro I).

No desempenho das funções docentes, pode identificar-se genericamente três estádios (A, B e C) baseados no modelo do nível concetual dos professores, de David Hunt (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Olhando retrospectivamente, para o início de carreira (*estádio A*), constata-se termos seguido estritamente os manuais, demonstrando alguma atitude conformista perante o sistema educativo e o ensino, seguindo-se um modelo de transmissão de conhecimentos; com o estágio pedagógico a qualidade do ensino proporcionado melhorou, tendo-se em consideração a taxonomia de Bloom e as teorias de Landsheer, mas a situação conformista global não mudou (ver anexo C, quadro I).



Ao longo dos anos seguintes (1983-1989) lutou-se pelo domínio das pedagogias e didáticas relacionadas com os conteúdos programáticos de Química e de Física de 12º ano, explorando-se as estratégias de exercitar os assuntos científicos, nas suas diversas vertentes teórica, teórico-prática, prática laboratorial, trabalho de aula, trabalho complementar e trabalho de casa. Simultaneamente, em regime de acumulação, se lecionou Matemática e Ciências da Natureza no colégio Salesiano de Poiães (consultar anexo C, quadro II).

Podemos sintetizar aqui uma segunda fase (*estádio B*), nesta, os métodos utilizados tornaram-se sucessivamente mais sofisticados, tomando-se consciência da diferença entre pensamento abstrato e concreto, nos alunos. Passou-se a planificar com bastante sucesso fazendo-se ligações à vida real, como forma de abordagem dos assuntos, conseguindo-se pôr em prática os “Sete Passos” de Hunter e as leis de Bruner, nas atividades práticas de sala de aula e utilizando os níveis da hierarquização do conhecimento conforme Bloom. Além do modelo clássico transmissor de conhecimentos, passou-se a utilizar também o inquérito indutivo, como forma de abordagem dos assuntos (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Em 1990, por convite do chefe de departamento de Química da Universidade de Trás os Montes e Alto Douro (UTAD), aceitou-se um destacamento como assistente de Química, que permitiu um aprofundamento nas áreas científicas específicas, nomeadamente em química inorgânica e também em informática, assunto pelo qual se teve desde os anos de estudante universitária especial predileção (consultar anexo C, quadro III).

Como forma de autoavaliação, projetamos mostrar algum do nosso trabalho. Neste propósito, em 1991 publicou-se, com as edições Asa, um livro de exercícios de matemática sob o título “Questões de Matemática”, bem aceite nas escolas, como forma de testar capacidades nestes domínios, como afirmado na introdução, este pretendia “ser um auxiliar, na aula e em casa” (Cruz, 1991, p.3).

Aspirávamos contribuir assim para uma escola que adicionasse *valor extra* aos resultados dos seus alunos, onde estes progredissem mais do que seria esperado, em



iguais circunstâncias, em escolas semelhantes, enfim, promover uma escola de sucesso, a escola eficaz, tendo em vista diminuir, senão anular, as diferenças resultantes dos antecedentes familiares dos alunos no seu sucesso educativo (Lima, 2008).

O conhecimento não é estático, por isso não devemos parar, assim, sempre que possível, participou-se em ações de formação, encontros, seminários e congressos de caráter científico e/ou pedagógico (consultar anexo B, quadros II e III).

Na breve passagem pelo departamento de Química da Faculdade de Geociências da UTAD, iniciamos as bases científicas de um Curso Superior de Informática, que permitiu a aquisição de habilitações próprias para lecionar as disciplinas de informática, no ensino secundário (consultar anexo B, quadro I).

De regresso à escola secundária, no ano letivo 1993-94, aceitou-se ser professora do ensino secundário à disciplina de Linguagens de Programação, permitindo introduzir na escola da Régua a área profissional e opções de informática que a rede escolar não incluía. Simultaneamente aceitou-se ser formadora de uma Ação de Formação no domínio da Informática dirigida a professores, no centro de formação local, o Socalco (ver anexo C, quadro IV).

Ainda nesta segunda fase da carreira profissional, começou-se paulatinamente a tentar inovar e a valorizar a autonomia dos alunos e a sua auto-orientação na aprendizagem. Utilizou-se minoritariamente o modelo transmissor de conhecimentos a favor do inquérito indutivo como forma, não só de abordagem dos assuntos, mas também do seu desenvolvimento, na verificação da compreensão, na prática guiada e na prática independente. Também se tentaram métodos de descoberta e até de projeto, e se utilizaram formas de avaliação mais adequadas às tarefas.

Ao professor exige-se implicitamente também uma sensibilidade social crescente que se interessa, talvez, com as funções de um assistente social, mas que não se pode confundir com este, como será o caso da análise das consequências dos resultados escolares dos alunos (Alarcão et al., 1995).



A sensibilidade social do professor mostra-se no exercício de funções e cargos não letivos, em contacto com alunos e encarregados de educação, por isso, o docente em atividade, paralelamente às aulas correntes, não se deve escusar ao exercício de cargos de gestão intermédia. Dentro destes cargos foram desempenhados nomeadamente: Diretora de Turma, Representante de Grupo, Representante no Conselho Diretivo dos Cursos Noturnos, Diretora de Instalações de Química, Diretora de Instalações de Física, Delegada do Grupo de Física e Química (4º A), Coordenadora dos Diretores de Turma do terceiro ciclo e secundário, Coordenadora de Grupo de recrutamento de Física e Química (510), Coordenadora de Área de Projeto do terceiro ciclo e secundário (consultar anexo D, quadros I, II-a e II-b).

Já neste segundo milénio e numa terceira fase (*estádio C*), passou-se a analisar cuidadosamente o próprio ensino, os métodos utilizados e os resultados obtidos. Conseguimos ajustar e flexibilizar com sucesso métodos, estratégias e processos, verificamos estar mais sensibilizados para as necessidades emocionais dos alunos e consideramos efetuar avaliações mais cuidadosas e consensuais, baseadas em objetivos e de acordo com o nível da tarefa exigida (consultar anexo C, quadro V). Manifestamos também opiniões críticas, que consideramos realistas e teoricamente sustentadas, quanto ao sistema e suas estruturas.

Tendo algumas dificuldades em compreender a falta de interesse e empenho de muitos alunos, formulou-se a hipótese de devermos modificar os métodos e formas de ensinar. Pareceu-nos importante aprofundar conhecimentos sobre pedagogias de pesquisa e/ou descoberta, baseadas em projetos modulares. Pois, tendo já algum conhecimento empírico no recurso à pedagogia da descoberta e trabalho de projeto, em atividades laboratoriais, pensou-se ser esta uma boa aposta, como tentativa de modificar práticas, mas não acreditando em improvisações, antes nas formas científicas e metódicas, enveredou-se por um curso de pós-graduação em Gestão de Projetos, para procurar sustentação teórica adequada (ver anexo B, quadro I).

No ano letivo 2007-08 assumiu-se, por indigitação do Conselho Executivo, o cargo de Coordenadora da Área de Projeto (CAP). A AP foi uma área não disciplinar sem conteúdo programático atribuído, mas com responsabilidades nos domínios das



competências transversais a desenvolver; este cargo foi desempenhado até à eliminação da área, no currículo dos alunos (ano letivo 2010-11).

Na prossecução dos objetivos de coordenação, insistiu-se nas metodologias de trabalho de projeto, que consideramos fundamentais para o regular funcionamento e exploração conveniente dos tempos letivos, mas existiram sempre muitas dificuldades em conciliar visões diferentes de professores de grupos disciplinares distintos, com hábitos didáticos e pedagógicos diversos e com interesses diferentes e até opostos. Cada um tem uma ideia firme e muito própria do que é um trabalho de projeto, de pesquisa ou de grupo, geralmente análoga à que, quando estudante universitário, praticou no domínio dos seus estudos específicos.

Para além da educação dos discentes, a formação inicial de docentes é um domínio fascinante. Os futuros professores mostram o fervor e motivações que o formador já esquecera, sendo altamente satisfatório o processo de formação e coordenação destes. Além de Formadora no Socalco (centro de formação local), foram designadamente exercidos os cargos de monitora de avaliação e orientadora de estágio pedagógico (estágio integrado).

Ao longo da carreira profissional, sempre que possível, exercemos cargos nesta área, pois manifestamente nos agrada conduzir um formando a “aprender o que será preciso ensinar e como ensiná-lo” (Montero, 2001, p.30).

Ao planear-se a formação inicial, normalmente esta surge como adição de competências derivadas da formação específica relacionada com as disciplinas em concreto, dos conhecimentos científicos e das competências implícitas na transmissão desses saberes. Esta adição é correta, mas muito simplista, porque ensinar é “fabricar artesanalmente os saberes” (Perrenoud, 1993, p.25), que serão, não só transmitidos, mas também exemplificados, exercitados e avaliados.

Neste processo que se pode denominar de transposição didática dos conhecimentos, surge o estágio pedagógico como pedra basilar da formação inicial. Este é um mecanismo em que um professor, em exercício e mais experiente, assume-se como formador e orienta um ou vários candidatos a professores, responsabilizando-se pela



iniciação destes às práticas concretas implementadas no terreno (Alarcão & Tavares, 2003).

O conceito de supervisão da formação inicial, atrás apresentado, também se pode adaptar à avaliação de desempenho docente, pois deverá ser alguém com mais experiência que supervisionará práticas e promoverá reflexões complexas em situação profissional delicada. Mas exige-se coerência e atenção na formação contínua de professores, pois o formador não se deve limitar a ser uma correia de transmissão, mas congrega e promover forças inovadoras (Perrenoud, 1993).

No ano letivo 2009-2010 exerceu-se o cargo de avaliadora (externa) numa escola próxima e, no ano letivo seguinte, achou-se conveniente frequentar o curso de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, que se terminou com aproveitamento, com vista a ultrapassar as dificuldades que eram notórias nos domínios da supervisão de professores integrados na carreira. Nesse ano letivo (2010-11), exerceu-se simultaneamente os cargos de relatora na escola e relatora externa numa escola próxima; do desempenho deste cargo retiramos várias conclusões que à frente abordaremos.

5.2 - Atividades não curriculares na escola

Interessada no desenvolvimento e sucesso das populações, a escola deve assumir o caminho da cooperação, especificamente na preservação dos vínculos e equilíbrios sociais e na melhoria das relações humanas locais (Popekewiz, 2011).

A pedagogia dita tradicional desenvolveu-se e incorporou-se nos meios de ensino clássicos, mas a pedagogia repensa-se e reformula-se, através da experiência que conduz a uma avaliação e regulação das práticas, acabando por redefinir e alargar a gama das atividades adequadas ao desenvolvimento das aprendizagens (Perrenoud, 1993).

Neste contexto se compreende o papel educativo das visitas de estudo para museus e regiões onde os pais não têm hábitos de levar os seus filhos, e/ou porque a voracidade da vida e o horário de trabalho o não permitem.



Numa tentativa de promover o sucesso de todos os alunos, de diminuir as diferenças culturais destes e por forma a contribuir para uma escola que acrescenta valor, ao longo da carreira enveredou-se pela participação em visitas de pendor cultural, algumas delas fazendo parte de projetos arrojados e difíceis de levar à prática, mas que foram concretizados e supomos terem contribuído para a melhoria da cultura geral dos educandos envolvidos (consultar anexo E, quadro II).

Pretendeu-se nomeadamente: diminuir a distância cultural, promover melhor relacionamento e comunicação com os discentes, conseguir melhor compreensão do outro, em termos de gostos e modos de ver a vida (Perrenoud, 1993).

Também nos empenhamos nos projetos propostos no Plano Anual de Atividades (PAA). Porém, consideramos que atividades vulgares do plano anual de atividades, sendo trabalhos diferentes, sem qualquer elo de ligação ou de causalidade entre si, apresentados em dias diferentes e com público reduzido e circunscrito à escola, não podem ter impacto junto dos pais e conseqüentemente também, não podem aspirar a alguma visibilidade a nível do Concelho Municipal. Embora constituindo trabalhos muitas vezes áduos, têm pouco reconhecimento e fracas conseqüências educativas devido à pouca persistência na memória dos discentes e, embora nelas se participe, não promovemos habitualmente estas atividades, de forma voluntária (consultar anexo E, quadro I).

Ainda no âmbito do PAA, promovemos e colaboramos em várias atividades relacionadas com o desempenho do cargo de Coordenadora de Área de Projeto (AP), encontramos algumas dificuldades no que diz respeito a adequar metas e finalidades, comuns entre professores envolvidos, por isso, desenvolveram-se várias abordagens de sensibilização dos docentes de AP para a reflexão sobre os objetivos, metodologias e estratégias nesta área não disciplinar, implementando relatórios de autoavaliação para alunos no final de cada período e para professores no final de cada ano letivo, mas com reduzido sucesso no terreno.

Raramente conseguimos uma boa articulação entre a área AP e o Projeto Curricular de Turma (PCT), conseguimos normalmente apenas o razoável. Mas muitas atividades e exposições no final do ano letivo foram realizadas na promoção do produto final dos



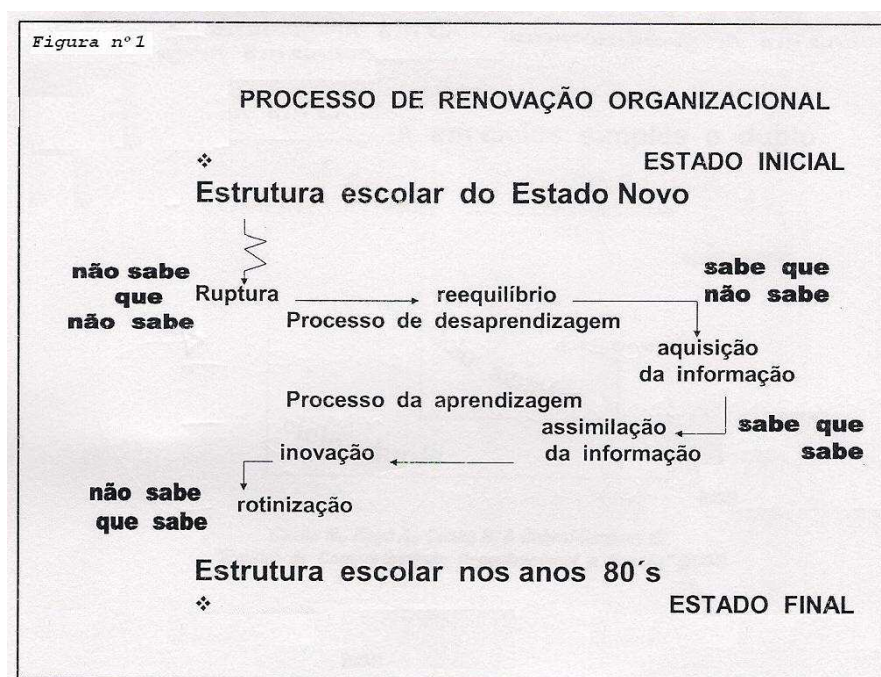
trabalhos de projeto desenvolvidos e levados a cabo, ao longo do ano, nas aulas de AP, nomeadamente os trabalhos obrigatórios de 12º ano e a participação no fórum “Saúde Sim” por alunos de 9º ano, no Teatro de Vila Real, a nível distrital.

5.3 – Observações sobre as reformas escolares

Num sistema educativo, sendo dinâmico, as alterações sucedem-se; o professor atento, aprende na sala de aula e com a alteração da legislação, aprende também com a evolução da estrutura escolar e suas *nuances* diversas. Pessoalmente considera-se ser a estrutura escolar a parte mais forte e crê-se que esta influencia o desempenho do docente em sala de aula e na sua evolução, o professor fará alguma diferença no contexto específico, mas limitada por várias circunstâncias que não domina.

A escola pública tem evoluído em paralelo com a evolução política do País; umas evoluções são contínuas e suaves outras abruptas, por exemplo, em 25 de Abril deu-se

a ruptura do sistema, num processo de desaprendizagem (ver anexo F). Os professores geriram o “caos” como puderam e iniciaram um processo de aprendizagem que se baseou na aquisição, assimilação e utilização da informação circulante na época; seguiu-se a inovação possível e depois a rotinização (Cunha et al., 2004).



5.3.1 – Considerações sobre a renovação da escola

Como o sistema não pode ficar imutável, as renovações superficiais ou profundas sucedem-se. Assim, o decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, inicia a reorganização curricular no ensino unificado (PCT e avaliação) e o decreto-lei nº 7/2001, de 18 de janeiro, reorganização curricular no ensino secundário.

Pelos decretos anteriores, tornam-se flexíveis os currículos, devendo ser adaptados no terreno às condições efetivas, através do Projecto Curricular de Turma (PCT). É com o PCT, que a reforma introduz modificações profundas, divergindo significativamente, pela primeira vez, relativamente à forma de ensino e avaliação tradicionais. Mas, particularmente se considera, que as mudanças protagonizadas no terreno, não foram tão profundas como se esperaria.

Paralelamente, sem esquecer o contexto, o ministério foi reformulando, pretendendo adaptar currículos e programas. No ano letivo 2002/03, generaliza-se ao território nacional a reorganização curricular, acrescentando-se nos segundo e terceiro ciclos as áreas curriculares não disciplinares: estudo acompanhado (EA), para ultrapassar falta de apoio familiar, área de projecto (AP), para minorar diferenças culturais; formação cívica (FC), para colmatar insuficiências atitudinais, afetivas, comportamentais e éticas.

Esta última área não disciplinar (AP) surge substituindo a Área-Escola que funcionava, transversalmente a todas as disciplinas, sem horário letivo e que originava constrangimentos diversos; com estas áreas, AP, AE e FC, pretende-se um espaço de trabalho abrangente e transversal, que crie uma dinâmica de pesquisa/investigação, orientando e facilitando o trabalho dos alunos, com professores diretamente envolvidos, que promovam o trabalho de grupo e debates, em oposição ao trabalho tradicional, individual ou de pares, pretendendo-se implementar uma metodologia de pesquisa em substituição à convencional transmissão de conhecimentos fornecidos pelo professor, um projeto em oposição a um programa pré-formatado e uma avaliação baseada nas fases do desenvolvimento do projeto, autoavaliação dos procedimentos e do produto final apresentado, contrariamente ao sistema de provas escritas usual.



As relações interdisciplinares que os projetos vão necessitar, obrigam a implementar a interdisciplinaridade e a melhorar a qualidade dos trabalhos, enriquecendo todo o processo e todos os intervenientes; embora não se possa afirmar que qualquer professor pode colaborar ou trabalhar com outro qualquer, nestes projetos vários docentes deverão colaborar entre si, visto as tarefas comuns surgirem naturalmente, porque são relacionadas áreas do saber dito “científico” com áreas do saber “como se faz” e do saber “fazer”.

Esta análise é importante dado que a investigação pedagógica, no nosso sistema educativo, não se debruça especificamente nas práticas de sala de aula. A intuição é uma prática corrente, prescrevendo os métodos de comunicação com os alunos e consequentemente os procedimentos seguidos pelo ensino, na recolha de dados e na sua interpretação, englobando regras tradicionais para a ordenação e generalização das práticas escolares, já que as ferramentas recomendadas normalmente se baseiam na psicologia, e esta na observação das populações locais (Popekwitz, 2011).

Porém, a flexibilização de currículos introduzida, leva a mínimos de exigência que não se coadunam com o padrão necessário ao prosseguimento de estudos, não há professor com qualidades técnicas capazes de conseguir sucesso para todos, pois ao diminuir a exigência em testes e aplicar critérios de avaliação adaptados à baixa preparação da generalidade da população estudantil, deteriorou-se também a preparação dos melhores alunos e limitaram-se as pretensões destes ao prosseguimento de estudos, diminuindo a qualidade do sucesso.

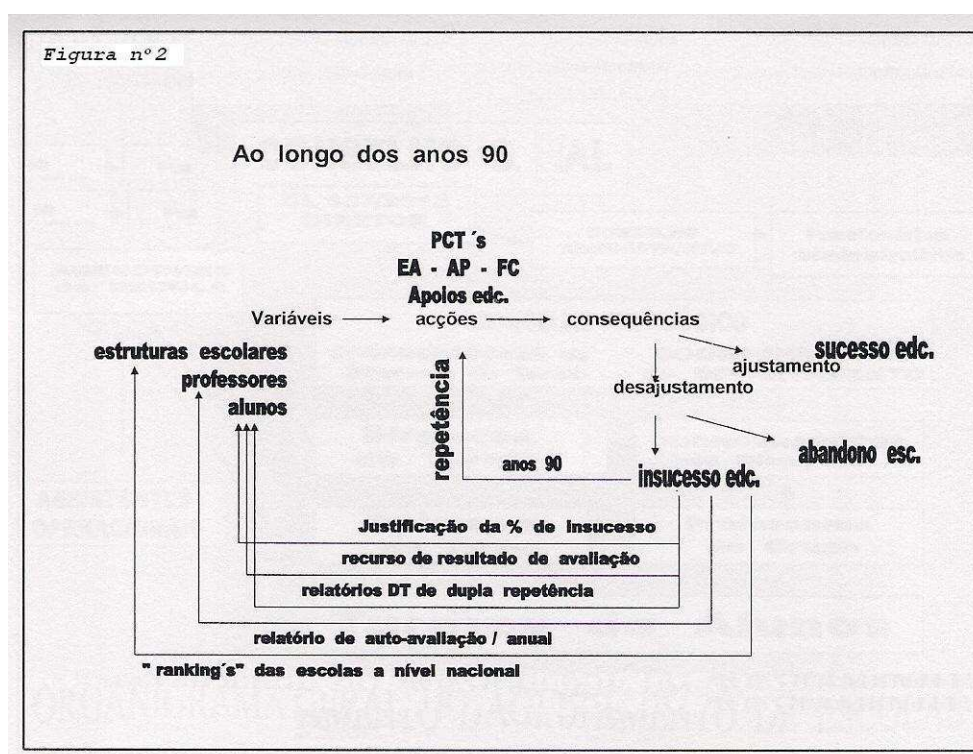
A inoperância docente perante os resultados que o ME considerava insatisfatórios conduziu a um sentimento generalizado de impotência perante o problema e, em consequência, os PCT tornam-se rituais e burocráticos. As áreas não disciplinares introduzidas anos atrás: Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projeto não fossem explorados devidamente pelos docentes no terreno (a maioria não compreende a importância da metodologia a implementar), o balanço geral não foi positivo, o que levou à eliminação das áreas curriculares não disciplinares.

Com o decreto-lei nº 18/2011, de 2 de fevereiro, introduzem-se alterações ao decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro; estas incidem sobre orientações da organização e gestão



curricular do ensino básico nas áreas curriculares (disciplinas tradicionais) e nas áreas não disciplinares referidas e que foram eliminadas (AP, FC e EA), cortando horas lectivas semanais; paralelamente atribui-se parte desta carga horária a Português e a Matemática (decreto-lei nº 18/2011, de 2 de fevereiro), mas só aparentemente se repõe o que se tira, como se constata pelo número de horas letivas num caso e noutro; e com o aumento do número de alunos por turma, o professor vê-se obrigado a regressar às estratégias clássicas, pois as novas didáticas são muito mais difíceis de implementar com mais de 20 alunos por turma.

Para executar o controlo vertical, a direção das escolas no terreno não dava provas de competência e eficácia à Tutela, que desconfia das gestões locais eleitas pelas bases; então, para além de reformas pedagógicas usuais (programas, sistemas de avaliação, disciplinas, cargas horárias), envereda-se também por reformas de carácter administrativo, pretendendo alterar a estrutura.



Num sistema organizacional, as ações exercidas sobre as variáveis do sistema, provocam consequências; as consequências pretendidas e esperadas, são consideradas ajustadas e provam o sucesso das ações implementadas, mas as consequências

perversas, são consideradas desajustamentos e em consequência, provam o insucesso das ações desenvolvidas (Cunha et al., 2004).

Consideramos, num sistema educativo, como variáveis do sistema as estruturas escolares, os professores e os alunos; as ações exercidas sobre estas variáveis correspondem às atividades educativas implementadas pelos docentes aos discentes; dessas ações promovidas obtém-se as consequências que são os resultados dos alunos através dos processos de avaliação, aos quais corresponde sucesso educativo, se a avaliação for positiva, que demonstra o ajustamento da ação e o insucesso educativo, se a avaliação for negativa correspondendo ao desajustamento das ações implementadas, pondo estas em causa, porque podem levar ao insucesso e até ao abandono escolar. Na figura nº 2 se sintetiza a intervenção ao longo dos anos 90.

5.3.2- Sobre a evolução da organização escolar pública

Os problemas do insucesso e abandono escolares e a falta de verbas necessárias, leva a pensar-se ainda noutra solução: controlo de todos os participantes do sistema por uma gestão piramidal das instituições escolares e controlo também dos funcionários do sistema, introduzindo um processo mais exigente de avaliação e de promoção das carreiras (anexo F, pp. 181-184).

Durante vinte anos a gestão das escolas públicas permaneceu subordinada ao decreto-lei nº 769-A/76, de 6 de novembro, como lei fundamental. Seguiu-se o decreto-lei nº 172/91, de 10 de maio, modelo experimental, coexistindo com o decreto-lei nº 769-A/76, de 6 de Novembro, até à generalização do decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, sobre autonomia e descentralização das escolas, sendo então revogados o despacho nº 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, a portaria nº 921/92 de 23 de setembro, o despacho nº 115/ME/93, de 23 de junho, o despacho nº 206/ME/93, de 10 de Dezembro (anexo F, pp. 184 -186).

Ao longo dos anos a organização escolar sofre modificações superficiais, pretende-se agora uma reforma estrutural, ultrapassando o “desajustamento” relativo às ações implementadas, por alteração da variável “estruturas escolares”, como forma de atacar o insucesso escolar e o desperdício dos recursos da escola pública.



O decreto-lei nº 172/91, de 10 de maio, surge como experiência piloto de um novo paradigma de gestão das escolas públicas. Prevê um Conselho de Escola, com elementos exteriores, em número paritário com os docentes e inicia-se a substituição dos conselhos executivos, à medida que estes completam o seu mandato, por Diretores. As mudanças são implementadas no terreno sem esmorecimento, mas com uma certa estratégia e algum cuidado com o tempo de adaptação.

De notar que, neste ponto da mudança de gestão, os professores encontram-se novamente em situação de rutura e têm de seguir um processo de desaprendizagem, seguido de um novo processo de aprendizagem (Cunha et al., 2004).

O decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio, promove e estende a todo o país, a autonomia da gestão escolar e fomenta o agrupamento de escolas. Analisando o decreto-lei referido, pode-se concluir que se pretende implementar uma política educativa local, através dos poderes da Assembleia, onde os professores têm número tangencialmente igual ao dos outros elementos, mas passa a existir uma centralização de poderes na direcção executiva. O decreto-regulamentar nº 10/99, de 21 de julho define as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa, incluindo as estruturas de gestão intermédia, que são o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico, os Diretores de Turma e outros.

O Conselho Pedagógico existe a fim de efetuar o trabalho técnico para o qual a Assembleia não é vocacionada nem tecnicamente competente e o Diretor não seria capaz de abarcar sozinho. Existem agora Departamentos Curriculares, os Coordenadores de Departamento são eleitos em Conselho de Docentes (art.5º), mas regulamentações posteriores alteram a situação de cargos eleitos, para cargos designados pelo Diretor.

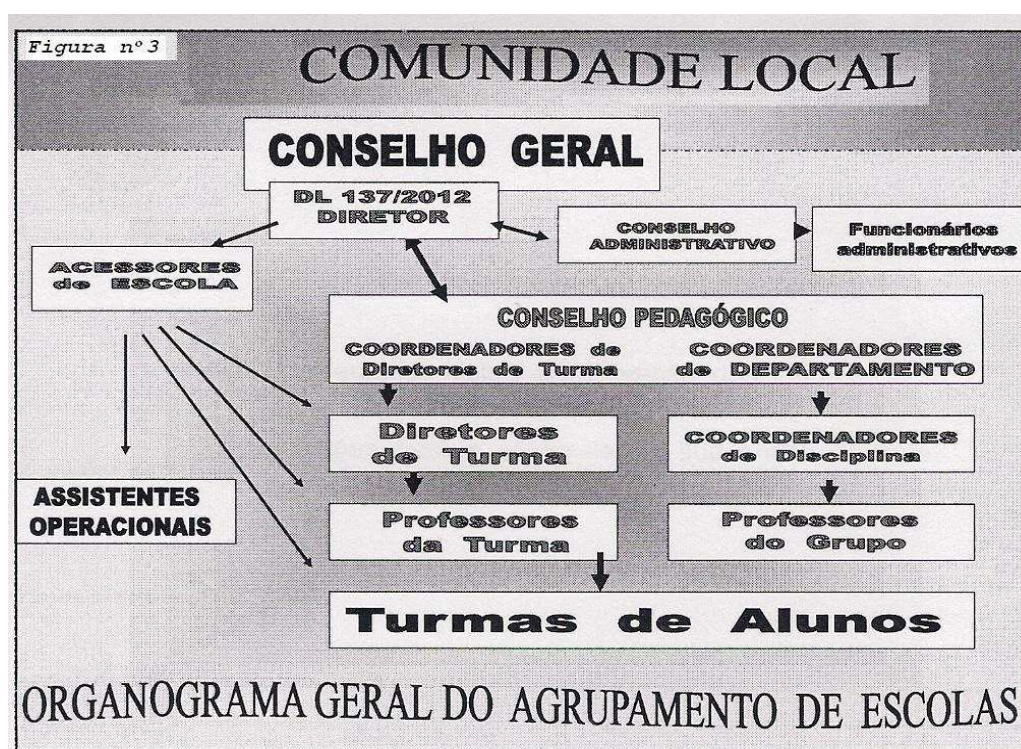
Repentinamente tudo volta a mudar. A Assembleia da República aprova uma primeira alteração pela lei nº 24/99, de 22 de abril, que introduz modificações ao decreto-lei anterior, agora o Diretor assiste às reuniões da Assembleia, mas sem direito de voto.

Numa segunda alteração, pelo decreto regulamentar nº 10/99, de 21 de julho, os coordenadores de departamento são escolhidos pelo diretor e os coordenadores de grupo podem ser propostos por eleição. O referido decreto estabelece ainda as



competências das estruturas de orientação educativa, ficando assim completo o regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino público.

Mas, pretendendo reforçar a autonomia das escolas, os decretos e leis anteriores são revogados e substituídos pelo decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril; os agrupamentos de escolas são agrupadas e administradas por um Diretor único, eleito por um Conselho Geral e onde a Câmara Municipal tem papel determinante, o Diretor é auxiliado por um Conselho Pedagógico e por um Conselho Administrativo e vários Acessores, conforme o número de alunos e de escolas agrupadas.

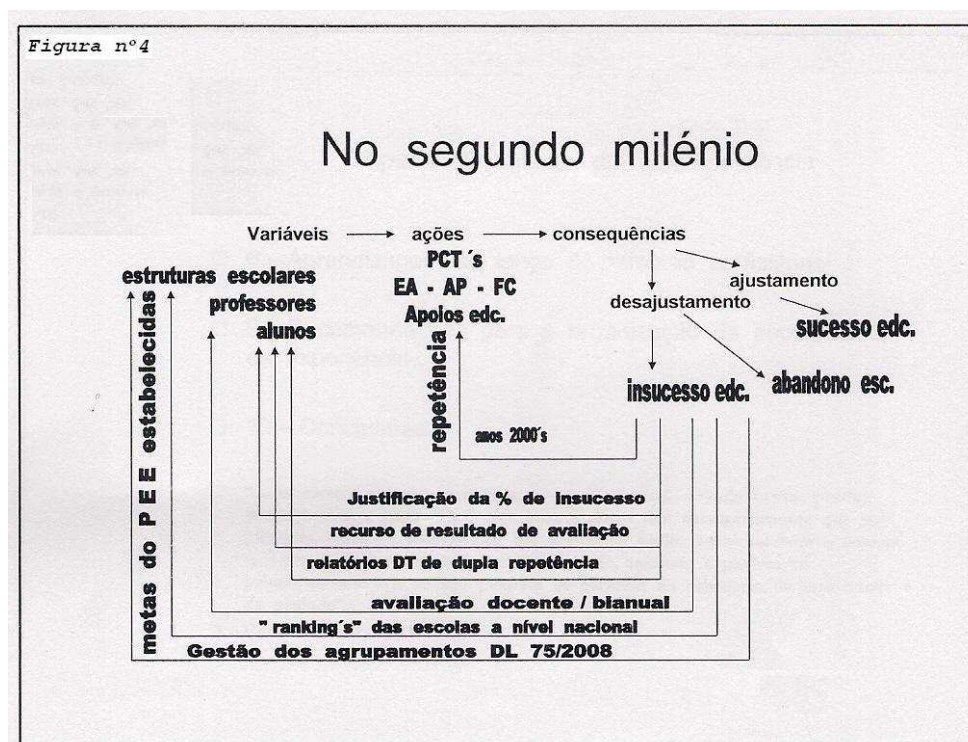


Em termos legais, o Conselho Geral é o órgão máximo, mas na prática é simbólico, o órgão de direção/gestão é a principal estrutura da escola e quem detém maior poder efetivo é o Diretor, visto que tem presença assegurada nos três órgãos da escola: além do Conselho Geral, no Conselho Administrativo e no Conselho Pedagógico que são as duas estruturas de administração intermédia.

É reconhecida ao agrupamento de escolas a capacidade de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo e organizacional, em função das competências e dos meios financeiros e humanos que lhe são consignados. Mas a distância temporal entre reuniões do Conselho Geral, a inércia do sistema, a pequena

política local e a falta de preparação de alguns dos elementos, conduz a que não sejam os Conselheiros a tomar tais decisões, mas principalmente o seu Diretor, que assume as decisões estratégicas, indicando as metas e apresentando propostas, quer no Conselho Geral quer ao Conselho Pedagógico, dos quais é membro. Para além disso, o Diretor gere efetivamente a escola nos intervalos das reuniões ordinárias, colocando os elementos dos conselhos em frente a situações de facto, justificando-se com os imperativos temporais e a necessidade de mais e mais reuniões.

É considerado o Conselho Geral como órgão máximo da instituição escolar (órgão de supervisão e exterior à escola). O Diretor é o órgão executivo e é o principal responsável perante a Administração Central. Existem ainda Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. O órgão de Gestão deveria seguir as orientações do Conselho Geral e agir em conformidade com as prioridades da instituição educativa.



Os documentos essenciais da Escola: Regulamento Interno, Projeto Educativo de Escola e Plano de Atividades, são de aprovação obrigatória pelo CG, assim como as contas de gerência e os projetos de orçamento e relatório de contas.

Na situação atual, pelo decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho, mantêm-se as estruturas intermédias anteriores, deixa-se de focalizar a atenção na avaliação docente, passando a incidir-se a atenção nos exames nacionais. Altera-se o currículo, terminando com as

áreas não disciplinares e reforçando-se a carga horária de algumas disciplinas, retira-se a área de projeto, a formação cívica e o estudo acompanhado e paralelamente aumenta-se o número de alunos por turma e reduz-se o número de professores.

A nível estrutural, alteram-se as condições necessárias para aceder ao cargo de Diretor, exigindo-se formação académica adequada específica e são também modificadas as condições de escolha dos Coordenadores de Departamento.

No atual conjunto organizativo de agrupamento de escolas, o professor vê o seu papel diminuído, desvalorizando-se, em termos relativos, as suas funções agora esmagadas pela burocracia. Ora, a função docente é balizada por dois fatores determinantes: o tempo e a dispersão, o primeiro, sempre escasso, para preparar as tarefas mais urgentes e assegurar o desempenho essencial, dividido entre os afazeres diários e os projetos a médio ou longo prazo, o segundo, leva-o a limitar-se ao essencial de uma tarefa, para poder tratar de outras, de forma fragmentada, tornando-se esta forma de proceder altamente *stressante*. Estes dois fatores são agravados por dois outros: o aborrecimento e a angústia de não tratar, devidamente e com os cuidados requeridos, todos os assuntos pendentes (Perrenoud, 1993).

6- Aspetos mais positivos do percurso

Sumário :

Busca de alternativas de evolução e melhoria.
Relato do projeto Portugal Quinhentista; avaliação do projeto.
Reflexões sobre ensino através de projetos.

6.1 – Em demanda de uma pedagogia inovadora

A pedagogia é muito mais que um somatório de boas práticas de transmissão de conhecimentos, pois pretende organizar ou reorganizar o espírito de determinada maneira. O adolescente que termina um processo educativo, pode considerar-se como uma *fabricação* do sistema escolar e o aluno que resolve problemas escolares é um produto, em grande parte, desse mesmo sistema (Popekwitz , 2011).



A educação tem metas que apontam para a criação do cidadão responsável e participativo, defensor de ideais como liberdade, democracia, solidariedade. Na escola o educando é conduzido e motivado a trabalhar para o seu melhoramento contínuo, pretendendo-se criar alunos autónomos.

Mas as estratégias, que a escola através dos seus professores desenvolve, não promovem obrigatoriamente as metas ambicionadas, limitando-se a tentar sensibilizar os discentes para estes valores. È de notar, a título exemplificativo, que as relações entre a capacidade de resolver problemas e a motivação para promover a democracia não são óbvias, nem provadamente proporcionais, de uma forma direta (Popekwitz, 2011).

Embora se considere a AP uma área importante pelas competências que pretendia desenvolver nos alunos e pelas inovações que introduzia nas metodologias, verificou-se uma fraca exploração da área no sentido esperado. Na coordenação de AP, manifestaram-se em reuniões, impressões negativas sobre a prática corrente desta área e apresentaram-se em relatórios ao CE, diagnósticos críticos, nos relatórios apresentados no final do ano (ver anexo J).

Estas tomadas de posição, parecem ter encontrado eco em alguns professores. Um destes docentes apresentou, em maio de 2007, ao Conselho Executivo da ESJAC, uma proposta de trabalho, sobre um projeto comum a toda a escola, que abrangia a maioria das turmas para o ano letivo seguinte (2007-08). A proposta, aprovada em Conselho Pedagógico, consistia essencialmente num estudo de um período específico da história de Portugal do século XVI e denominou-se “Portugal Quinhentista” (PQ500); a sua implementação coincidiu com o nosso desempenho no cargo de Coordenadora das áreas curriculares não disciplinares do terceiro ciclo.

Assim, no ano letivo 2007-08, todas as turmas dos sétimos anos e a maioria das turmas dos nonos anos dedicaram-se ao projeto PQ500. Ao longo do ano estabeleceu-se uma forma de proceder de *segmentação top-down*, dentro de cada projeto. As turmas dedicaram-se a parte deste (sub-temas: clero ou nobreza ou povo), como trabalho de pesquisa histórico, baseando-se em experiências anteriores, recorrendo aos recursos possíveis na escola, além de iniciativas individuais, utilizando as salas de



trabalhos manuais, de mecanotecnia, de eletrotecnia e de carpintaria. Cada professor de AP nas turmas aderentes, desenvolveu técnicas e metodologias de trabalho adaptadas à sua turma e à sua forma usual de proceder.

No primeiro período letivo, iniciaram-se os trabalhos, pois pretendia-se que cada turma participasse no PQ500 através de um pequeno projeto, a trabalhar com alunos organizados em grupos de três ou quatro elementos. Era necessário implementar metodologias de pesquisa e levar os alunos a executar algum objeto concreto (vestuário ou outra peça simbólica da época). Alguns professores mais empenhados no projeto, foram concebendo e realizando com os seus alunos, ao longo do ano, atividades de enriquecimento, que tinham como meta final a apresentação do trabalho na Feira Quinhentista (FQ500).

Numa perspetiva interdisciplinar, em aulas de geografia construíram-se reproduções de mapas antigos, documentando a evolução das técnicas de obter mapas, em aulas de Estudo Acompanhado, utilizadas pelo projeto de apoio à matemática (PAM), foi projetado um sextante e um astrolábio, ambos em tamanho real. As duas réplicas foram construídas em madeira pelos alunos das turmas dos cursos de educação e formação, CEF's, que também construíram um pelourinho, uma caravela quinhentista e a entrada da feira, entre outros objetos. Foi ensaiado um auto sobre “Inês de Castro“, danças da época de 1500, e foram recriados dois “Autos de Fé”.

Como atividade de enriquecimento da disciplina de Ciências Físico-Químicas (nas quais participamos) foram propostos aos alunos pequenos trabalhos de pesquisa sobre o conhecimento científico e tecnológico da época quinhentista (os medicamentos, os têxteis, os transportes, as máquinas, a fundição metalúrgica, a construção civil, etc.). Existiram também trabalhos em Línguas, em Filosofia, etc... . Todos os professores pretenderam transmitir algum tipo de conhecimento específico e simultaneamente desenvolver as competências requeridas aos seus alunos.

Culminou o desenvolvimento e concretização deste projeto com a Feira Quinhentista, envolvendo todas as turmas da escola, professores e funcionários, como consequência do trabalho de todo um ano escolar, apresentando-se os produtos finais dos projetos desenvolvidos por muitas turmas de Área de Projeto, de Formação Cívica e de outras



disciplinas; tornou-se um “acontecimento” local na verdadeira acessão da palavra. Foi uma atividade aberta à comunidade, interessou muitos pais e responsáveis educativos e chamou a atenção do público do Concelho de Peso da Régua, para as atividades da escola.

6.2 – Apreciação do projeto Portugal Quinhentista

Este projeto PQ500 teve, logo de início, a aprovação entusiasta do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico. Embora todos os professores envolvidos no projeto e na FQ500 tivessem dispensado muito esforço e horas de trabalho, este foi muito bem distribuído e o conjunto final demonstrou verdadeiramente ser bem maior que a soma das partes que o formaram.

Os professores de AP constituíram o “núcleo duro” do PQ500 que envolveu, ao longo do ano letivo, os diretores de turma, os alunos, além de professores das turmas, de outros professores e funcionários. O balanço foi positivo porque estruturou a área não disciplinar de AP, distribuiu e dividiu tarefas pelas turmas e grupos de alunos de uma forma eficaz, dinamizando os educandos e até os seus encarregados de educação, para o trabalho colaborativo. Exemplificou com sucesso metodologias de projeto que de outra forma não seriam devidamente demonstradas (quer aos alunos, quer aos professores).

“Portugal Quinhentista” demonstrou ser um projeto muito adequado aos alunos a que se destinou, implementando metodologias positivas, ativas e inovadoras, que demonstraram serem boas práticas para esta área não disciplinar, confirmando as virtualidades da existência de um projeto agregador. A apresentação do trabalho desenvolvido ao longo do ano, teve lugar na “Feira Quinhentista”, que dinamizou toda a comunidade escolar e até a sociedade local. Esta atividade final dinamizou muitos docentes e pessoal não docente que não estavam envolvidos no projeto, motivou encarregados de educação e população em geral.

A realização da FQ500, a 5 e 6 de junho de 2008, provou ser uma forma muito eficaz de motivar os alunos, para atividades diversas, ao longo do ano e apresentar os



trabalhos realizados, introduziu uma dimensão lúdica e muita visibilidade ao trabalho desenvolvido.

O impacto que a feira teve, ficou bem demonstrado pela presença de várias entidades e dos órgãos de comunicação. Trouxe muitos encarregados de educação à escola, interessou-os pelos trabalhos desenvolvidos pelos respetivos educandos e permitiu o contacto informal dos professores com pais e cidadãos em geral; conviveu-se informalmente, em ambiente desprentensioso diferente do habitual. Também se verificou a presença da Directora Geral da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), do Presidente da Câmara Municipal e Vereadores (alguns dos quais, eles próprios ex-alunos), dos órgãos locais de informação (rádio e jornais) e da televisão, além de muitos antigos alunos.

Foi sem dúvida o melhor projeto em termos educacionais no ano lectivo 2007/2008, e mesmo desde a introdução da AP no currículo do ensino básico. Considera-se, portanto, um processo de ensino/aprendizagem cuja metodologia provou ser proveitosa e, por isso, deve ser implementado como boa prática pedagógica.

6.3- A especificidade de algumas turmas

A escola é um local onde as nossas crianças adquirem conhecimentos e simultaneamente aprendem comportamentos num quadro de enquadramento de regras; no caso do terceiro ciclo as competências estão discriminadas em legislação. Como atrás se afirmou, pretende-se implementar a *boa escola*; esta é aquela capaz de se opor aos estudos resultantes do inquérito Coleman, onde se concluiu que as escolas não faziam grande diferença no desempenho dos alunos e mesmo contrariar estudos análogos para quem a escola faria alguma diferença, mas o sucesso dos alunos dependia fundamentalmente das circunstâncias familiares (Lima, 2008).

Considera-se que o enquadramento familiar é muito importante e essencial, mas o *clima* de escola é também importante e determinante nas atitudes positivas do aluno face às atividades educativas; pretende-se uma escola que promova o sucesso dos alunos para além do esperado, e que estes continuem a melhorar ano após ano (Lima, 2008).



Na ESJAC, os alunos das turmas 9º C e 9 D constituíram duas turmas CEF's que não se enquadram no quadro geral dos alunos da escola, pois são discentes geralmente com dificuldades comportamentais. Alunos com passado de mau comportamento e maus resultados escolares, com um histórico de comportamentos inadequados ou desajustados às situações. Discentes que não estão atentos, não retêm conhecimentos, desesperando os professores das diversas disciplinas e por isso, habitualmente, com uma ou mais repetências no seu currículo, geralmente provenientes de contextos familiares problemáticos e/ou socialmente desfavorecidos .

Como em muitas outras escolas, assim são uma parte significativa dos alunos CEF da Escola Secundária Dr. João Araújo Correia, desesperam professores pondo em causa aulas e atividades letivas. São desinteressados, desatentos, não retêm conhecimentos essenciais, não estudam e ... “não se importam ...“. Os currículos foram adaptados a estes alunos no início do ano, readaptaram-se novamente no segundo período, modificaram-se sucessivamente as metas e o nível de exigência das questões e testes, para situações mais e mais simples, sem grande sucesso.

Mas, os alunos CEF (9º C e 9º D) dedicaram-se nos segundo e terceiro períodos, em exclusividade, aos adereços do projeto FQ500. Sem eles a Feira Quinhentista não seria o que foi: construíram o sextante e o astrolábio em tamanho real, conceberam e realizaram em madeira os jogos de xadrez, damas, gamão e outros artefactos menores, construíram também uma caravela de grandes proporções, um pelourinho em tamanho natural, o “túnel do tempo” Os alunos de CEF/madeiras realizaram todos esses projetos, uns concebidos por eles e outros a pedido das diversas turmas envolvidas, num empenho e responsabilidade que ninguém previa.

Refletindo sobre os resultados, no final do ano letivo não restaram dúvidas acerca das vantagens do trabalho desenvolvido, da metodologia de projeto e de produto final, com associação do ensino teórico ao ensino prático. Mas reafirma-se aqui e agora que um indivíduo é insuficiente para modificar um sistema, que para mudar ou inovar é necessário que a estrutura não só o permita, mas que esteja motivada e convencida das boas práticas a implementar, como foi o caso.



7 - Incidente crítico mais marcante

Sumário:

Supervisão docente, conceitos diversos relacionados com a avaliação docente.
Formação e supervisão dos professores; confrontação das práticas com os valores individuais.
Sobre as alterações da avaliação docente.
A cultura que gera a avaliação das escolas; a meta-avaliação das escolas.

7.1 - A propósito da supervisão dos profissionais docentes

É da mais elementar justiça cívica que o trabalho dos profissionais da educação possa ser objeto de um juízo crítico por parte de quem representa legitimamente o interesse público, neste caso o próprio Ministério da Educação.

Mas, se reconhecemos a necessidade de superintender e regular os intervenientes responsáveis pela educação, valorizando a importância dos processos e métodos de regulação do sistema, não os confundiremos com a regulamentação desse mesmo sistema, antes a consideramos oposta. Supomos que o conceito de regulação deve ser flexível na definição dos processos e rígido na avaliação da eficiência e na eficácia dos resultados. Associamos a regulamentação aos processos de retroação, função essencial para a promoção e manutenção do equilíbrio desse mesmo sistema; esta identifica perturbações, analisando a informação (Barroso, 2005).

No que aos docentes concerne, a qualificação para o exercício da profissão docente foi regulamentado pelo decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto, além do cumprimento da LBSE, a carreira é regulamentada e regulada através do Estatuto da Carreira Docente (ECD), aprovado em Assembleia da República e publicado pelo decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de Abril.

Por sua vez, a avaliação docente dos professores do ensino público encontra-se prevista no ECD. Inicialmente e segundo este estatuto, a avaliação tornava-se visível na altura de mudança de escalão do docente, exigindo a apresentação de um relatório de autoavaliação deste, referente aos anos anteriores, desde a última mudança de escalão, à qual também correspondera um relatório, então apresentado, e constante do processo individual do requerente.



Neste relatório, a apresentar ao órgão de gestão, se descrevia a distribuição e cumprimento do serviço letivo dos anos a que respeitava e o envolvimento no serviço não letivo, distribuído ou proposto, assim como a participação em atividades, levadas a cabo pelo docente; nele se apresentava uma reflexão crítica sobre o desempenho e limitações no terreno e se fazia prova documental dos créditos obtidos em ações de formação, sendo de apresentação mínima obrigatória, um crédito por cada ano a que o relatório respeitava. O relatório era enviado a uma Comissão de Avaliação formada em Conselho Pedagógico, que o confirmava e avaliava e, em conformidade deferia ou indeferia a promoção. Não havia então cotas nas promoções de mudança de escalão.

Ao longo da nossa carreira profissional tivemos conhecimento de alguns, muito poucos casos de docentes, que viram a sua promoção indeferida, geralmente esta ocorria por falta dos créditos mínimos necessários.

7.2 – A cultura da supervisão docente, na última década

Os estudiosos das correntes de avaliação acreditam poder promover a cultura da objetividade, pretendendo contrariar a subjetividade inerente aos processos avaliativos, mas os estudos demonstram que seriam necessários mais de dez avaliadores simultâneos, para que existisse essa pretendida objetividade (Guerra, 2003).

Antes de se perfilhar um sistema de avaliação, será necessário ajuizar as práticas profissionais e submetê-las ao rigor da análise, diagnosticar e analisar como se formam e como se mantêm os aspetos culturais gerados pela avaliação, e se não for possível modificar o sistema de crenças e de normas, ter-se-á de conseguir então relativizar as situações, os pontos fracos e as perversidades (Guerra, 2003).

No início do milénio a carreira docente continua a ser regulamentada e regulada através do ECD (decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de abril), mas durante a primeira década muita coisa vai mudar, sendo os professores confrontados com profundas alterações que vão colidir com o seu autoconceito e forma de ver a profissão.



Para além de uma diminuição de alunos que implicou dificuldades no acesso e permanência na carreira docente aos profissionais, o poder Executivo introduz alterações ao ECD pelo decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, que impôs modificações profundas com implicações na carreira docente.

Também o Governo Constitucional publicou o decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que introduz alterações ao regime jurídico de autonomia, administração, organização e gestão das escolas. Com este decreto-lei pretendia-se reforçar as lideranças das escolas assim como a sua autonomia e promover a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino.

A estrutura escolar muda, diminuindo a sua democraticidade interna e aumentando a hierarquização e a autoridade das chefias, que cumulativamente são os responsáveis e promotores da avaliação de todos os funcionários. Mas, a avaliação não é neutra, importa saber a quem beneficia, que cultura fomenta, que fenómenos laterais desencadeia.

Não é demais fazer notar que a avaliação docente condicionará todo o modo de proceder do professor avaliado, as relações interpessoais, o seu autoconceito, as formas de conceber a escola e de nela participar e o empenho do trabalho que, no seio dessa mesma escola, realizará no futuro próximo (Guerra, 2003).

O enquadramento legal e os moldes da avaliação docente são apresentados pelo decreto regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro; regulamenta-se também a sua adaptação aos anos letivos 2007-08 e 2008-09, através do decreto regulamentar nº 11/2008, de 23 de maio e depois completados pelos decretos regulamentares nº 1-A/2009, de 5 de janeiro e nº 14/2009, de 21 de agosto. Surgem as cotas para a atribuição das classificações, afunilando as menções muito bom e excelente.

Pela legislação nomeada, o docente era avaliado cumulativamente em vertentes diversas. No domínio relativo ao seu desempenho no processo ensino/aprendizagem por um avaliador do seu grupo de docência, sendo geralmente o Coordenador de Disciplina, que geralmente era o responsável pelas aulas assistidas, era avaliado no domínio da sua intervenção na escola (PAA) pelo Conselho Executivo ou pelo Diretor.



Um relatório de autoavaliação, nos moldes semelhantes ao anterior modelo, mas de periodicidade bianual, um portfólio e certificados dos créditos de formação, seriam entregues ao Órgão Executivo. A avaliação sumativa era feita por uma comissão presidida pelo Diretor ou pelo Presidente do CE, que analisava a documentação e avaliava aplicando as cotas. O sistema de cotas previsto, transforma o modelo numa corrida de barreiras muito difíceis de transpor.

Numa primeira fase pretendeu-se relacionar a avaliação docente com o insucesso e abandono escolares, cuja perspetiva foi veementemente contestada pelos professores e não vingou, sendo depois, de forma não direta, associada a avaliação aos contributos que o docente daria para o alcance das metas de sucesso educativo da escola, através dos objetivos individuais, apresentados no início do ano letivo, e sua correspondência com as metas da escola, assumidas e explicitadas em PEE.

A contestação ao modelo de avaliação (Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro) é enorme e este é considerado impraticável por alguns CD e todas as organizações sindicais, que o repudiam veementemente. O ECD sofre alterações substanciais de conteúdo, introduzidas pelo decreto-lei nº 270/2009, de 30 de setembro e pela circular nº B10047674X, de 29 de outubro de 2010, são passos considerados importantes para promover a melhoria da supervisão e implementar uma melhor regulação do sistema.

Qualquer modelo é uma construção abstrata, mas promove a concretização de determinada função, incluirá um certo número de princípios, pressupõe axiomas e postulados, nem sempre explícitos e visíveis, que são motor das práticas seguidas, das justificações e das alegações recorrentes nos discursos dos promotores e dos políticos (Santos & Brandão, 2007).

Através deste modelo de avaliação o Ministério pretende regular e limitar as progressões da carreira. Para diminuir a contestação dos professores e educadores, por despacho nº 4913-B/2010, de 15 de março, são regulamentadas as progressões relativas a mudanças de escalão dos docentes e publica-se legislação sobre um novo modelo de avaliação de professores, que pretende simplificar os procedimentos da legislação anterior (DR nº 2/2008).



Em conformidade, pelo decreto-lei nº 75/2010, de 23 de junho, são regulamentadas as condições de progressão na carreira docente e com o decreto regulamentar nº 2/2010, também de 23 de junho, são revogados os decreto regulamentares nº 2/2008, nº 11/2008, nº 1-A/2009 e nº 14/2009. Introduzem-se assim alterações na avaliação docente, com vista à simplificação do processo, comparativamente ao processo antes implementado.

Pelo despacho nº 11120-B/2010, de 6 de julho, é regulamentada a componente não letiva e nela incluída o cargo de relator, figura central do processo de avaliação docente e pelo despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro, são dadas instruções para o ciclo de avaliação do biénio letivo 2009 a 2011. Obedece este ciclo aos critérios de ponderação curricular exarados no despacho normativo nº 24/2010, de 16 de setembro, aos casos excecionais indicado na portaria nº 926/2010, de 20 de setembro, de acordo com os padrões e descritores apresentados no despacho normativo nº 16034/2010, de 22 de outubro e seguindo as orientações da circular nº B10015847T, de 8 de novembro.

O Ministério da Educação introduz modificações substanciais no modelo pelo decreto regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, denominadas *simplificações*, mantêm-se as cotas, mas baseia a avaliação num relatório de autoavaliação bianual, de conteúdo semelhante ao anterior relatório, que incluía as atividades dos anos letivos 2009-10 e 2010-11, as aulas assistidas eram obrigatórias apenas para a obtenção de menção de muito bom ou excelente e permanecem as cotas.

O processo de avaliação de desempenho docente, ADD, é posto em marcha, perante a contestação de uma esmagadora maioria de professores e de todas as organizações sindicais. No novo contexto profissional que se desenha, com a avaliação sistemática das capacidades e desempenhos, será a competição a ditar os critérios das novas competências, o que fará de cada professor mais um adversário a evitar, que um colega a consultar ou a apoiar (Barreira, 2010).

No modelo do decreto regulamentar nº 2/2010, o Diretor é avaliado superiormente e avalia os Coordenadores de Departamento, estes avaliam os Relatores que avaliam os professores. A avaliação apoia-se num relatório de autoavaliação a apresentar pelo



docente, em aulas assistidas seguindo uma grelha aprovada em CP e em CG, a apresentar pelo professor relator, e nos créditos obtidos em formação. A ficha de avaliação é preenchida pelo relator, que analisa os relatórios de autoavaliação dos docentes avaliados e os seus próprios relatórios e documentos, aplica os padrões de desempenho e apresenta a ficha ao júri de avaliação, como proposta. O júri, presidido pelo Diretor, aplica o sistema de cotas e, de acordo com uma tabela de conversão, atribui as menções finais de avaliação.

Não nos podemos inibir de investigar, de forma rigorosa, os processos de avaliação, nas suas diversas vertentes: objetivos, dimensões, domínios e padrões, visto pretender-se que as consequências dessa avaliação conduzam à melhoria dos procedimentos pedagógico/didáticos. Ao dar conhecimento público destes processos de indagação conduzir-se-á a maior rigor, aumentando o grau de proximidade ao real e ao moral (Guerra, 2003).

A ideia de que é assim porque nas empresas também é assim, não nos parece ser um argumento racional. As empresas desenvolveram-se assim, porque devem olhar prioritariamente para os seus interesses específicos, nunca tiveram objetivos formativos nem assumiram responsabilidades formativas de gerações, sobrevivendo e desenvolvendo-se num meio onde é importante o conceito de “salve-se quem puder”.

A supervisão docente é um conceito composto de várias funções simultâneas e exigindo competências diversas, corresponde a uma noção polissémica e de complexidade intrínseca (Santos & Brandão, 2007). Para melhor se compreender a diferença, basta-nos comparar os objetivos de formação de uma escola com os objetivos de uma estação emissora de televisão, sobre tempos lúdicos para crianças e adolescentes.

Mas, o que se pretendeu implementar através deste modelo de avaliação concreto? No decreto regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, afirma-se pretender visar a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares, mas supõe-se recursos idênticos nas escolas, consideradas semelhantes, além de condições e contextos familiares e sociais dos alunos não muito diferentes. A avaliação de desempenho docente visará a promoção do mérito e da excelência do profissional e promover o



sucesso educativo dos discentes a seu cargo, ultrapassando contextos sociais complexos muito diferentes.

Como pontos positivos parece-nos poder indicar que, em teoria, o modelo reconhece aos docentes elevada autonomia profissional e científica, acentua a função reguladora e autoreguladora da avaliação, potenciando a autoregulação da função docente, dá ênfase à formação centrada na escola e ao trabalho colaborativo e introduz conceitos como reflexividade, autonomia e investigação - ação.

Considerando ser objetivo da supervisão a melhoria das práticas do professor, através da monitorização dessas mesmas práticas, pensa-se que o modelo de avaliação tem falhas importantes na implementação que desvirtuam o efeito que pretendem promover, quer nos docentes quer no ensino.

No ano letivo 2010-11 o processo é estendido a todas as escolas públicas. No entanto, sem pretendermos considerar o modelo como inoperante, somos levados a considerar que este tem alguns efeitos perversos. Esta reflexão leva-nos a indicar como pontos negativos, que o sistema, na sua operacionalização no terreno, gera insegurança nos intervenientes do processo de decisão.

Além disso, o modelo tem grandes dificuldades em gerir a carreira dos professores com base em critérios meritocráticos, em fazer repensar práticas pedagógicas testadas, sendo reprodutivo e não modificando atitudes organizacionais nem sendo inovador. E também nos parece que o trabalho colaborativo que pretende promover, dificulta a legitimação dos avaliadores, acarreta burocracia e desorganização ao processo, não contrariando o corporativismo e até confundindo-se com este.

7.3 - Sobre a avaliação docente na escola pública

A dinâmica de formação profissional estrutura-se num processo sistemático de informação, questionamento de formas de agir, sugestões, críticas e elogios das propostas de trabalho e dos seus resultados, num processo de interação, avaliando tudo e todos, numa perspetiva que se pressupõe construtiva (Santos & Brandão, 2007).



O modelo de avaliação implementado é um modelo interno, que pretende fomentar a reflexão e a autoreflexão, e estabelece a autoavaliação como base. Os avaliadores participam diretamente do mesmo contexto dos avaliados e têm um estatuto profissional paritário.

Da experiência de supervisão havida no terreno, parece-nos que os critérios uniformes aprovados não são suficientes para promover justiça, pois sendo os relatores observadores, no máximo, de três professores e mais nenhum, não existe forma de comparar com outros a interpretação dos critérios de forma quantitativa, resultando estes exclusivamente da interpretação pessoal, subjetiva e essencialmente solitária do avaliador e dos casos concretos em presença. Durante todo o processo não existe a possibilidade de uma aferição de resultados com outros avaliadores, coexistindo identicamente a situação solitária do avaliado, que também não tem referenciais a que recorrer. Este clima de quase “segredo de justiça” não abona positivamente à transparência do modelo.

Por outro lado, através da implementação da avaliação pretende-se que o sistema promova capacidades e uma prática mais eficaz, pessoal e autêntica (Santos & Brandão, 2007). Mas...sê-lo-á? O compadrio local, os interesses de cada um, não promoverão a reprodução de práticas e o distanciamento aos valores éticos?

Os défices de transparência e justiça iniciam-se com as dificuldades e constrangimentos entre pares relatores do mesmo departamento. O legislador, ao recomendar que se tenham em consideração as cotas, sem informação ou processo negocial com a avaliação dos diversos relatores, não tendo prevista qualquer troca de impressões ou negociação na lei, promoveu e completou as injustiças potenciais da primeira fase do processo.

E, não é óbvio que dos pares em presença não surja a competição desregrada, a crítica destrutiva ao trabalho do outro, para promover o próprio. E é mesmo possível os elogios rasgados ao trabalho dos amigos e “padrinhos”, hierarquicamente bem colocados no processo local da avaliação (Santos & Brandão, 2007).



Pareceu-nos, da experiência como supervisora/relatora, que ao apresentar as propostas de avaliação ao júri, o sistema compartimentado e solitário da primeira fase do processo, parecendo terminar, antes se mantém nesta segunda parte. A não haver qualquer sistema de comparação real, o júri não exerce na prática qualquer função de mediador e moderador das propostas, de intercomunicante ou de regulador, entre os diversos avaliadores/relatores no terreno, limitando-se a aplicar as cotas aprovando tacitamente e dando cobertura aos processos perversos anteriores.

Comparando os diversos modelos publicados, parece-nos ser um modelo formativo, dentro da supervisão clínica (Alarcão et al., 1995), aquele que melhor responderia às metas e pressupostos indicados no Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho citado e no Despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro e no Despacho Normativo nº 16034/2010, de 22 de outubro. Mas na articulação dos referidos decreto e despachos, nada aponta para o modelo clínico, antes dele se afasta.

Os fortes protestos sindicais dos professores conduzem a que, o decreto regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho, seja suspenso em Assembleia da República de 25 de março de 2011, por Norma Revogatória. Enviado ao Tribunal Constitucional pelo Presidente da República, é novamente mantido por decisão deste tribunal, que anulou a decisão. O sistema simplificado é posto em prática no ano letivo 2010/2011.

Desenha-se uma forma de avaliação de docentes, que faz parte do controlo que o poder pretende, por isso, se tenta impor perfis, procedimentos e métodos, conforme as conveniências e escolher entre os mais diligentes, os mais dóceis. A finalidade máxima da avaliação, assim vista, já não tem como primeira preocupação assegurar a correspondência entre a qualidade do trabalho produzido e a qualidade da carreira, mas controlar administrativamente o acesso a determinados patamares profissionais, tendo em vista a obediência a critérios económicos, financeiros e até políticos (Barreira & Pinto, 2005).

Compreende-se o desenvolvimento em paralelo, da autonomia e da avaliação docente, dando ao órgão de gestão as ferramentas necessárias à supervisão e à regulação que se aceita como metodologia inicial. Aceita-se mas não se concorda, pois, sem uma autoridade reguladora, o processo parece-nos desequilibrado e confuso. Do ponto de vista



da qualidade do trabalho produzido, não se notaram modificações positivas ou negativas, para além do clima agreste entre professores e gestão. E como as progressões estão congeladas, o processo não tem efeito nos professores do quadro definitivo, perdendo o principal sentido.

Promovida pelo senso comum, a cultura da homogeneidade é a “bitola” com que se mede determinado conteúdo, que pode ser igual para todos, independente do contexto, ou diferente conforme situações diagnosticadas. As discriminações, positivas ou negativas, resultam em discriminações sempre discutíveis, com beneficiados e prejudicados ... (Guerra, 2003).

Será o momento de tecer alguma reflexão sobre as grelhas de observação de aulas, iguais em todo o agrupamento (no desejo honesto de haver mais justiça, mas de equidade duvidosa...), medindo procedimentos de cinco departamentos com trinta e seis grupos docentes de vários níveis de ensino diferentes, com os mesmos parâmetros e itens, para todos os avaliados e para todas as situações e disciplinas.

É de referir aqui, a cultura do individualismo, pois a avaliação, apesar de trabalho colaborativo, da participação no grupo, da aprendizagem partilhada e outras, mantém o seu carácter individualista. No momento da verdade final, o que conta é a participação do docente em concreto, pois a classificação final resulta do desempenho individual, extraindo a ajuda dos companheiros e/ou colegas (Guerra, 2003).

Estas diversas culturas coexistem na escola e fora dela, introduzindo no sistema perplexidades e diversas formas de injustiça. As correntes em presença geram atritos, e das diversas versões entre a visão dos gestores e dos professores, surgem conflitos inerentes, podendo o mal estar instalar-se na escola e o clima “gelar”.

A regulação concretizada nestes contextos não consegue implementar transformações duráveis nem profundas, dificilmente assegura a coerência e o equilíbrio do sistema e mostra-se rígida na avaliação dos processos e práticas (Barroso, 2005).



É de considerar como não descartáveis também, as culturas do imediatismo e até de algum embuste, embora correspondam a pontos de vista que vulgarmente todos neguem perfilhar.

Assim, procura-se destacar o que é claramente observável, que merece maior interesse e mais atenção; esta cultura do que é notório, do que é evidente, apenas tem interesse se não puser entraves ao êxito, como afirma Guerra (2003, p.44), “A aparência tem mais relevância que a essência”.

Mas as aparências não se compadecem com os situações de dificuldade dos alunos e da necessidade de inverter estas situações através de programas de apoio e de compensação, a oferecer aos discentes (Lima, 2008).

Os professores apercebem-se que a escola passou a ser um centro de pesquisa. Nesta pesquisa o professor é observado e estudado, o que causa desconforto à maioria e conduz a situações defensivas conscientes ou inconscientes (Lima, 2008).

Porém, na avaliação de docentes, nestes dois últimos anos, verificamos uma certa cultura do embuste. Assim, as planificações podem ser previamente testadas em turmas análogas, ou com ensaio geral preliminar, na mesma turma, no dia anterior. No nosso papel de relator, viram-se utilizar programas complexos com projetores *data-show's*, nunca antes requisitados... O importante era causar boa impressão, sem olhar muitas das vezes, a métodos ou a meios, a aula a observar e avaliar era apenas aquela aula concreta e não qualquer uma das outras dadas

Numa avaliação de desempenho escolar, se o importante é ficar bem situado na seleção, então é melhor planificar os comportamentos, orientando a atenção do supervisor, para turmas de alunos com melhores aproveitamentos e *dossiês* à partida melhores, ou mesmo informando previamente a turma acerca do conteúdo dessa mesma avaliação, entendida como intrusão ou até como intromissão no serviço (Guerra, 2003).

Esta forma de pensar pode predominar nos professores, pois as consequências da avaliação são gravosas, não dando lugar a limitações éticas ou ao *savoir faire*. Os



professores trabalham para poder financiar as necessidades básicas suas e das famílias respetivas.

Ocorrem no terreno escolar estas formas de pensar e proceder, que influenciam as regulamentações existentes, provenientes das leis ou dos regulamentos internos. Os procedimentos perversos impedirão a constatação de dificuldades reais, de compreender como um sistema evolui, nem permitirá analisar a interdependência que se estabelece entre diferentes modos de regulação e dar lugar ao seu sucessor (Barroso, 2005).

7.4 - A avaliação dos docentes atualmente

Em função da alteração sucessiva das condições de desenvolvimento da carreira, há lugar para reconhecer que a vida profissional dos docentes corre sérios riscos de ficar exposta, num futuro próximo, a processos de degradação psicológica e pedagógica, acentuados por força de uma nova cultura profissional, que será pautada, prioritariamente, por lógicas defensivas cada vez mais estratégicas e economicistas.

Em 2012 o processo de avaliação docente é modificado pelo decreto regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, que revoga o decreto regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho. As aulas assistidas só são obrigatórias para a obtenção da menção de excelente, os domínios de avaliação passam de quatro para três, a avaliação deixa de ser bianual para ser na altura de mudança de escalão, conjuntamente com relatório de autoavaliação, mas são mantidas as cotas.

Do ponto de vista da qualidade do trabalho produzido, a avaliação faz parte das condições exigidas para a respetiva progressão; mas as carreiras estão congeladas, por isso existe uma enorme indefinição em todo o processo, que está parado, nos agrupamentos.

Para além de se pretender supervisionar as práticas docentes, parece que o sistema sugere que o professor planifique a sua própria formação, propõem-se metodologias de formação ativas, assentes na reflexão das práticas e na ligação à escola (Estrela, Eliseu & Amaral, 2007). Existe aqui um certo conceito de formação a partir do ideal grego, como construção consciente do ser humano e também segundo a perspectiva



hegeliana, encara-se a formação como enriquecimento cultural e de autonomização (Ducoing, 2007).

Compreende-se o desenvolvimento em paralelo, da autonomia e da avaliação docente, dando ao Diretor as ferramentas necessárias à supervisão e à regulação mas aceita-se com reservas. Compreende-se o reforço que dá este modelo ao domínio do conhecimento científico e pedagógico certificados, de onde nascem as raízes da justificação do peso relativo da grelha de avaliação docente denominada *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, considera-se que uma aula seja uma avaliação superficial, relativamente à complexa dinâmica atrás descrita.

O novo decreto regulamentar (nº 26/2012) exige também um relatório de autoavaliação, mas apenas na altura de mudança de escalão (como no caso anterior ao decreto regulamentar nº 2/2008). Mantém as cotas e obriga a aulas assistidas só para obtenção da menção de excelente.

Aponta-se agora para avaliadores externos, provenientes de fora do agrupamento, para as aulas assistidas, que é um modelo exequível, mas não destituído de limitações. Esta solução parece positiva relativamente à independência por parte dos avaliadores, mas estes, não conhecendo o contexto nem os alunos, terão o trabalho dificultado e limitado à partida e os professores que a ele se sujeitarem estarão submetidos a um processo muito aleatório.

O modelo conseguirá talvez, fomentar a formação contínua, numa dinâmica de autoformação e autoregulação, realizada no seio do grupo dos colegas, mas e só, se os recursos humanos locais e a administração o permitirem e/ou promoverem.

De notar que, na organização do ano letivo 2012-13, foi constituída em cada agrupamento de escolas, uma lista hierarquizada de professores por grupo de recrutamento docente, com vista à atribuição de serviço letivo e indicação de horários zero; esta lista foi constituída tendo em conta a classificação do professor obtida no curso universitário e no estágio, aumentada de meio valor por cada ano de serviço anterior à profissionalização e um valor por cada ano após a profissionalização Este



procedimento é igual à classificação profissional anterior ao ECD e nele não entrou a avaliação ADD feita nestes últimos anos.

Mas, apesar das limitações e do congelamento das mudanças de escalão, o controlo administrativo promoverá, de alguma forma, alteração na carreira profissional dos docentes escrutinados, uma vez que passam a caber-lhes funções eminentemente técnico-administrativas, por isso, os critérios de avaliação dominantes repousam prioritariamente sobre comportamentos profissionais que têm, aparentemente, a vantagem de ser "observáveis" pelos futuros "responsáveis" (Barreira & Pina, 2005).

7.5 – Reflexões a propósito da meta - avaliação das escolas

A meta avaliação será o processo de avaliação das avaliações setoriais decorridas no Agrupamento. Neste contexto, a avaliação dos diversos subsistemas escolares deve ser um caminho de aprendizagem, de rigor e de ética, com vista à sua melhoria. Importa chamar a atenção para a necessidade de refletir sobre o que sucede nestes processos de avaliação (Guerra, 2003).

Este sistema deve reorientar-se para a garantia de qualidade da escola, para participações abertas, comprometidas com metas adequadas, adaptadas aos contextos locais, onde exista uma atitude de autocrítica e de abertura às diversas opiniões, por forma a promover uma verdadeira mudança, com transformações significativas (Lima, 2009).

No que concerne à aprendizagem, devemos considerar que é necessário aprender a partir das avaliações e, quer avaliados quer avaliadores, deverão aprender com a execução do modelo, com as reações e as consequências experimentadas no local. A análise reflexiva deve recair sobre a aprendizagem das partes, a melhoria das práticas e dos resultados, o rigor de métodos e de procedimentos, assim como da filosofia ética das metodologias utilizadas (Guerra, 2003).

Os sistemas até agora propostos e estudados parecem tratar-se de uma avaliação de prestação de contas, *accountability*, na medida em que é ordenada pelo poder e



realizada por autoridades hierárquicas, ora, em vez deste processo, pretende-se que a avaliação seja negociada, consensual e democrática ... (Guerra, 2003).

No final, os resultados da avaliação das escolas podem ser traduzidos em listas classificadas e hierarquizadas, que podem aparecer nos meios de comunicação sob o nome de “rankings”.

A avaliação dos Agrupamentos de Escolas deve ser vista como garantia da qualidade, dando confiança aos pais dos alunos e promovendo o estatuto social dos professores. O processo terá de ser avaliado com rigor, a escola deve evoluir para uma escola eficaz, promover o progresso de todos os alunos, para além do esperado, conseguindo obter valor acrescentado e uma estimativa residual positiva (diferença entre o valor real e o valor previsto); deve também conseguir promover a motivação dos alunos para a obtenção de níveis mais elevados (Alves, 2009).

Quando se avalia uma escola, pretende-se avaliar a qualidade e não outro qualquer parâmetro de investigação experimental, os métodos devem ser diversificados e triangular-se os dados deles procedentes, sendo preciso aplicar critérios de credibilidade e verificar se a avaliação efetuada os cumpre. O rigor tem de prever e permitir a *transferência*, isto é, os dados e as conclusões devem servir de base de trabalho de outras escolas (Guerra, 2003).

Existe em toda a avaliação um certo desvio designado por “enviesamento de olhar”, que corresponde à dificuldade da avaliação integrar, de forma coerente, valores diferentes, fontes diversas e as várias ideologias em presença. Corresponde também à dificuldade de triangulação dos dados e adequar os procedimentos aos contextos sociais específicos (Alves, 2009).

Chama-se a atenção para a necessidade de fazer um estudo comparativo entre as reclamações havidas nas diversas escolas, como forma de ser iniciado este trabalho de avaliação do agrupamento. Serão questionados assim as dificuldades e os contextos escolares diversos, não se esquecendo os contextos sociais diferentes e os acompanhamentos fracos ou inexistentes, que poderão ser criados ou reforçados.



Porém, verifica-se que os relatórios não referem com clareza as dificuldades reais no terreno, nem os pontos de partida diferentes, ou as necessárias dotações orçamentais insuficientes, nem a falta de recursos humanos locais para formação docente (Guerra, 2000).

Em cada escola há uma maneira própria de pensar, que leva a formas de proceder dominantes, consequência das diversas correntes filosóficas e políticas, que ao longo do tempo fluíram dentro da instituição e que foram deixando as suas marcas. Esta cultura escolar gera-se ainda por outras influências de pressões externas, exigências da sociedade civil, relações interpessoais dominantes e outras influências locais (Guerra, 2003).

Na avaliação, as entidades que a encomendam, sendo as promotoras do sistema e da sua regulamentação, raramente são corresponsabilizadas nessas avaliações pelos resultados negativos e falhanços, cujas causas são atribuídas geralmente aos professores ou aos alunos. De uma forma irrealista, não se considera nestes processos avaliativos que os avaliados não são independentes do objeto, que contaminam e são contaminados pelos procedimentos, como os fatos provam; supõe-se *à priori* que se mede com rigor e com objetividade e conclui-se mantendo-se estes pressuposto *à posteriori* (Alves, 2009).

E, podem as escolas decidir o destino a dar aos relatórios? Quem garante que os efeitos positivos não são ultrapassados pelos efeitos secundários, provocadores de danos? Quem garante a ausência de efeitos perversos? É importante analisar e aprofundar a colaboração, a reflexão, o conhecimento obtido e as efetivas mudanças ocorridas ou a implementar ... Só se justifica um sistema complexo de avaliação se este promover melhorias das práticas educativas (Guerra, 2000).

A avaliação das escolas é a base de dados necessária para se arquitetarem soluções possíveis à resolução dos problemas detetados; os dados obtidos são fundamento da tomada de decisão da Tutela, escolhendo entre as soluções possíveis, as que se enquadrem nos seus conceitos éticos e promovam as suas linhas políticas (Laverne, 1983).



Melhora-se a escola, ao melhorar-se a eficácia pessoal de cada um dos responsáveis no terreno: funcionários operacionais, funcionários administrativos, professores, supervisores e gestores ou administradores.





Ensinando por “navegação à vista”

3ª Parte

O balanço do desempenho da docência

“... da mesma maneira que uma árvore de fruto (...) sendo brava, produz frutos bravos, e para dar frutos bons e doces tem necessariamente que ser plantada, regada e podada por um agricultor perito, assim também o homem (...) não pode crescer animal racional, sábio, honesto e piedoso, se primeiramente nele se não plantam os gérmenes da sabedoria, da honestidade e da piedade” (Comênio, 1957, p.127).





3ª parte – Índice específico		
O balanço do desempenho da docência		
8	Aprendizagem ao longo do percurso profissional	123
	8.1 - Sobre a intervenção na comunidade escolar	123
	8.2 - Sobre o processo de renovação organizacional	124
9	Recomendações para a organização da escola à luz da experiência profissional	125
	9.1 - Limitações encontradas e necessidades diagnosticadas	125
	9.2 - Melhorias conjunturais	126
	9.2.1 - Considerações sobre a motivação dos alunos	126
	9.2.2 - Sugestões para a eficiência da supervisão docente	127
	9.3 - Melhorias estruturais	128
	9.3.1 - Sugestões para o reforço da direção de turma	128
	9.3.2 - Considerações sobre a alteração do Conselho Pedagógico	130
	9.3.3 - Sobre a renovação organizacional	132





3ª Parte – O balanço do desempenho da docência

8 - Aprendizagem ao longo do percurso profissional

Sumário:

Participação e intervenção na sociedade e na escola.
Reforma e renovação da escola portuguesa.
Melhorias conjunturais e melhorias estruturais.
Reflexão final.

8.1 - Sobre a intervenção na comunidade escolar

A educação está diretamente relacionada com o desenvolvimento das populações. São os estados que constroem os sistemas e por serem os responsáveis, são eles que têm de investir na preparação das populações para os setores fundamentais, mas pouco rentáveis a curto prazo, como é a educação. Não esquecer, a propósito, o papel da globalização, que atualmente é motora do desenvolvimento e sendo as economias mais fortes as que mais investem em ensino e em formação, não conseguimos acreditar que o mercado global possa corrigir desfasamentos desse mesmo desenvolvimento. É de esperar, em consequência, que nas próximas décadas os desequilíbrios entre regiões, em vez de diminuírem, possam aumentar.

Nos estados democráticos atuais supõe-se que serão os mais capazes, pertencentes a uma elite cultural e científica, que ocuparão os lugares de decisão, mas o que se verifica é que são geralmente políticos, seriados pela capacidades oratórias de influenciar as massas populacionais, que obtêm e exercem o poder. Como acreditar pois, que decisões emanadas destes, sejam motor dinâmico das transformações essenciais? Por outro lado, o indivíduo contribui para o sistema, mas a sua influência é pequena e dificilmente passará de uma peça da engrenagem ...

O que de mais significativo se aprendeu ao longo do percurso profissional? Aprendeu-se, a duras penas e algumas desilusões, que um único professor é insuficiente para modificar um sistema. Aprendeu-se que a mudança só se consegue num contexto de recursos humanos competentes e sensibilizados para os mesmos objetivos e finalidades, aprendeu-se que para mudar e inovar é necessário que a estrutura o permita... mas



aprendeu-se também a não desistir, a não baixar os braços, a ter esperança e saber aguardar por contextos favoráveis.

Tendo em conta os parágrafos anteriores, sem expectativas muito elevadas nem ilusões, participou-se sempre nas atividades letivas com o propósito de contribuir para a necessária diminuição das desigualdades (ver anexo D). Também se colaborou, na medida do possível, em atividades extra curriculares, concretizadas geralmente em visitas de estudo (consultar anexo E).

Acreditou-se na iniciativa local para colmatar dificuldades, encontrar soluções criativas e buscar recursos humanos e financeiros, pois assim se conseguiu levar a cabo projetos que de outra forma não seriam possíveis e que só o foram, no contexto do ensino particular e cooperativo, em que se desenvolveram. Mas cabe aqui também alguma reflexão sobre os planos de atividades das escolas (PAA), que se desenvolvem muitas vezes por voluntarismos ao acaso, sem rumo certo, na ânsia principal de obtenção de visibilidade dos promotores, absorvendo recursos disponíveis, que são sempre escassos.

8.2 - Sobre o processo de renovação organizacional

Olhando de uma forma objetiva para o passado, observa-se que a evolução da sociedade obriga a uma renovação quase permanente dos sistemas educativos. Mas as políticas educativas dependem das ideologias políticas dos decisores. Assim sendo, a República saída de 5 de Outubro de 1910, não podia considerar o sistema educativo existente como eficaz respondente às solicitações da época e introduziu reformas. O Estado Novo adaptou o sistema às suas crenças e valores. Com a revolução, em Abril de 1974, a ruptura é óbvia e o sistema democrático rompe intempestivamente com o sistema existente.

Várias foram as reformas positivas levadas a cabo na escola Portuguesa, estas introduziram melhorias, que se traduziram por uma acesso maior e mais democrático e mesmo por uma percentagem de sucesso mais elevada, mas muito está ainda por fazer, não só na melhoria estatística do sucesso, mas principalmente na sua melhoria qualitativa.



As pessoas correntemente demonstram uma resistência à mudança, esta resistência aumenta nas organizações humanas (Friedberg, 1993). A situação de insatisfação criada devido aos problemas educativos, inicia um processo de reflexão que leva à desaprendizagem, de compreender que não se sabe, e se necessita urgentemente de conhecimento adequado à nova situação (para mais detalhes consultar anexo F).

9- Recomendações para a organização da escola à luz da experiência profissional

Sumário:

A situação atual insatisfatória: limitações verificadas e necessidades consideradas.
Algumas propostas por forma a tornar mais satisfatória a situação escolar.
Melhorias conjunturais e melhorias estruturais.

9.1 - Limitações encontradas e necessidades diagnosticadas

As dificuldades encontradas no terreno foram enumeradas ao longo de todo este relatório e resumem-se em duas: insucesso e abandono escolares. Para se promover o sucesso escolar, teremos de o melhorar quantitativamente primeiro, aumentando a qualidade do ensino ministrado, assim como a qualidade e quantidade dos apoios disponíveis na escola. Para fomentarmos o sucesso educativo, teremos de motivar os alunos para a permanência no sistema e então será possível diminuir o abandono escolar. Teremos de promover melhorias conjunturais e estruturais e providenciar os recursos humanos e materiais necessários.

Segundo Sergovanni (2004, p.43), “as boas escolas são únicas”, e considera ainda que uma boa escola incluirá bom ambiente na sala de aula, apoio à aprendizagem e ao ensino, que demonstre boa organização e melhor comunicação, disponibilize tempo e recursos, que atue com equidade, reconheça a realização conseguida e estabeleça laços entre casa e escola.

Em síntese, as sugestões pertinentes e genéricas, consideradas por nós principais, são: aumentar os apoios a nível da psicologia, reforçar as competências e disponibilidades dos diretores de turma, regulamentar os apoios educativos complementares (dificuldades cognitivas correntes), articular melhor os apoios educativos suplementares (dificuldades de desenvolvimento diagnosticadas e constantes), dinamizar e estruturar as tutorias e



acompanhamentos dos alunos, promover apoio acrescido e eficaz às situações diagnosticadas de comportamentos sistemáticos atitudinais problemáticos, criar nas escolas grupos de trabalho com recursos humanos capazes, fomentar apoio científico especializado aos professores envolvidos, promover o e-learning para a formação permanente dos docentes, criar plataformas de informação entre escolas para estudo de casos, comparar avaliar e debater as soluções implementadas e os resultados, verificar os regulamentos internos de forma a que estes respondam efetivamente às regulamentações necessárias, etc... .

9.2 - Melhorias conjunturais

Abordam-se aqui algumas mudanças que se consideram importantes no quadro e contexto atual da escola pública: a falta de motivação dos alunos e a avaliação docente. Consideram-se ser estes dois assuntos onde se verificam constrangimentos concretos no ensino atual, limitadores da promoção de um bom clima de escola e transversais a todas as escolas portuguesas.

9.2.1 - Considerações sobre a motivação dos alunos

Um problema notório do nosso ensino, responsável pelo insucesso e abandono escolares, é sem dúvida a falta de motivação dos alunos para as atividades escolares. A realização, ou não, das atividades letivas será definida pela diferença entre os aspetos que impulsionam essa mesma realização e os que a bloqueiam, sendo o aluno confrontado por duas tendências opostas que lutam no seu interior.

Pensa-se que as motivações para as diversas ações do sujeito surgiriam da necessidade do indivíduo se desenvolver e sentir competente. Nos anos sessenta, estudos colocam algumas questões sobre as diferenças de motivação entre indivíduos e lançam alguma luz no assunto, desenvolvendo uma teoria da motivação conhecida como *Teoria da Expectativa x Valor* (Atkinson, 1964).

Segundo esta teoria, as ações de um indivíduo são devidas a expectativas dos resultados a obter e do valor atribuído a esses resultados. Tendo em conta esta hipótese axiomática sobre motivação, o indivíduo ao desenvolver determinada ação pretende a aproximação ao sucesso e o evitamento do fracasso. Posto perante determinada tarefa, o indivíduo decide que a vai realizar, se achar que isso contribui



para o seu sucesso, evitará a tarefa, se considerar que esta o vai conduzir ao fracasso (consultar a este respeito o anexo G).

No contexto educacional consideram-se vários tipos de metas que condicionam a motivação. Algumas destas metas são próximas e relacionadas com a tarefa: motivação intrínseca direcionada à competência e ao controlo, outras são mais relacionadas com a autoavaliação: motivação de rendimento, devido ao medo do fracasso e outras ainda estão relacionadas com a valoração social: motivação na aprovação do adulto e seus pares ao pretender evitar a desaprovação destes, finalmente existem metas relacionadas com recompensas externas: motivação no alcance de recompensas em causa e para evitar o castigo possível (Alonso, 1991).

A motivação é uma força que impele as diferentes manifestações psicológicas do indivíduo, são estas que unificam e orientam as capacidades e potencialidades do sujeito, corresponde a centros de interesse organizados em cascata, de acordo com valores interiorizados e assumidos pelo próprio (Fernandes, 1990).

Pensa-se que o estudo das causalidades, da falta de motivação de algumas camadas da nossa população escolar, seria muito proveitoso para o ataque assertivo ao insucesso e ao abandono escolares, além de melhor compreender as populações locais.

9.2.2 - Sugestões para a eficiência da supervisão docente

A preparação, formação e o apoio dos docentes é fundamental para o bom funcionamento do sistema educativo português. A supervisão dos docentes surge assim como natural exigência. Acredita-se que a profissão docente, complexa e difícil, deve ser acompanhada, duvida-se de avaliações avulsas e como forma essencial de promoção. Propõe-se, numa primeira fase, uma supervisão essencialmente formativa e construtivista, adequada às escolas e às pessoas concretas, que crie e estructure uma prática de supervisão que não existe no nosso sistema educativo: a supervisão clínica (Alarcão et al., 1995).

Esta supervisão aqui proposta incluirá, obrigatoriamente, a assistência direta do supervisor baseada em supervisão de pares, promoverá o desenvolvimento do currículo



e a formação contínua, recorrerá ao método de investigação-ação, com vista a colmatar erros e promover boas práticas. Será uma supervisão colegial, dos elementos do grupo, dos elementos do departamento, dos elementos da escola e será também uma supervisão autodirecionada para a melhoria do desempenho, para a melhoria dos resultados e para a qualidade do sucesso educativo (ver anexo H).

Embora regulamentada, a supervisão clínica será uma supervisão informal, de base formativa, reflexiva, ética e não competitiva. Terá que ser uma supervisão baseada na pesquisa, na inovação das práticas, na eficácia dos métodos, na assertividade das estratégias e, principalmente, na valorização do trabalho docente.

Somos de parecer que este modelo deveria ter um pendor de avaliação formativa, qualitativa e descritiva, de periodicidade anual. Esta constituiria a base e deveria abrir caminho a um modelo de avaliação sumativa posterior, quantitativa e global, mais seletiva e direcionada para uma seriação meritocrática, na mudança de escalão do docente.

Numa segunda fase, esta avaliação evoluiria para uma avaliação global que conduzisse a um processo classificativo aceite por negociação das partes, com vista aos concursos e “rankings” nacionais.

9.3 - Melhorias estruturais

Abordam-se agora algumas hipóteses de melhoria na estrutura a nível da escola pública local. Tecem-se algumas considerações sobre a Direção de Turma, como cargo de gestão intermédio fundamental, sobre a constituição do Conselho Pedagógico e sobre o Conselho Geral e Diretor. Com estas propostas de alteração pretende-se promover uma melhor eficácia no desempenho destas funções e na promoção e valorização da autonomia dos Agrupamentos de Escolas.

9.3.1 - Sugestões para o reforço da direção de turma

A escola inclusiva e de massas exige um novo conceito de professor, este deverá ter competências múltiplas, ser polivalente e multifacetado. A situação complexa das nossas escolas, o trabalho exaustivo, por vezes inglório, e não visível nem explicável



de um professor, é devido a um conjunto de fatores que ora se cruzam ora se adicionam. Como exemplo, se podem indicar turmas formadas por discentes heterogêneos, de culturas, meios económicos e sociais diferentes, com problemas familiares e sociais diversos, difíceis e complexos. Estas diferenças acrescem, à heterogeneidade de conhecimentos e de competências dos discentes, perspetivas diferentes e até antagónicas da realidade (Rua, 2008).

É num quadro de ascendente aumento de necessidades, exigindo o desempenho de uma pluralidade de cargos, que surge o atual Diretor de Turma (DT) a desempenhar o seu papel. Enquanto estrutura de orientação educativa, o cargo de DT, em termos de legislação, tem muitas exigências pois orienta várias funções, nomeadamente, coordenação pedagógica e articulação curricular, aplicação dos planos de estudo, acompanhamento escolar dos alunos, ligação com os pais e encarregados de educação, sendo a figura visível e responsável pelo Conselho de Turma.

As suas funções desenvolvem-se em interação com os seus alunos: dinamizando os projetos escolares, controlando a falta de assiduidade e o rendimento escolar dos alunos da turma, gerindo as dificuldades diagnosticadas, os contentamentos e os descontentamentos, as emoções e os conflitos (ver Anexo I).

O DT exerce ainda funções de coordenação e de articulação em interação com os seus pares, obtendo consensos na definição de regras de comportamento e procedimentos, critérios de avaliação e de exploração de metodologias dos conteúdos programáticos curriculares e dos recursos disponíveis, além de colaborações interdisciplinares para a realização de projetos escolares.

Para além destas funções e no âmbito do PCT, o Diretor de Turma será ainda o principal responsável pelos alunos da turma, tendo em vista: o seu desenvolvimento físico equilibrado, o desenvolvimento da personalidade dos jovens, de interiorização de comportamentos de cidadania, devendo encontrar estratégias transdisciplinares que promovam uma reflexão consciente sobre valores espirituais, estéticos, cívicos e morais (Rua, 2008).

E não se pode esquecer a ação do DT junto dos Pais, adultos encarregados de educação, com os quais comunica, além de informações sobre o funcionamento geral



da escola, os comportamentos dos discentes, a assiduidade, os resultados da avaliação, os planos específicos de cada aluno, as atividades desenvolvidas e a desenvolver (ver Anexo I).

Um Director de Turma dinâmico e inovador deverá ser capaz de dividir o trabalho de forma justa e compartilhar responsabilidades e liderança; permitir que os outros possam exercer também influência, obtendo uma liderança cooperativa e assim partilhando o poder (Thurler, 2001).

O DT só desempenhará convenientemente o cargo, se conseguir ser um líder assumido pois é alternadamente ou em simultâneo um coordenador, um orientador e um mediador. É de destacar a grande diferença entre as funções a desempenhar e os meios reais de que dispõe. O seu papel, para obter eficácia necessária, deveria ser valorizado e dotado de formação e de recursos materiais. Pensamos por isso que, nas atuais circunstâncias, o cargo deveria ser valorizado e reforçado nos seus recursos, deveria ser disponibilizada formação adequada e a atribuição do cargo ser objeto de critérios mais exigentes.

9.3.2 - Considerações sobre a alteração do Conselho Pedagógico

O sucesso educativo universal é o paradigma perseguido pelos diversos governos, no final do século vinte. Procurando soluções os governos decretam, reorganizam e modificam. Assim procedem os Ministérios da Educação sucessivos, num ensino que se dirige ao aluno, sua figura central essencial.

Os agrupamentos surgem como forma de congregar esforços e recursos para melhorar a eficácia do sistema educativo; os professores e funcionários têm algumas dificuldades de adaptação, mas, se o caminho individual se faz caminhando, uma grande caminhada faz-se com grupos determinados, com grupos de apoio, com planificações antecipadas, com metas prévias e realisticamente fixadas.

O Conselho Pedagógico, como antes, é constituído pelos Coordenadores de Departamento (cinco), por Coordenadores de Diretores de Turma (dois ou três), pelo responsável pelos recursos (Bibliotecas), pelo responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional, e outros dependendo, do Regulamento Interno.



Observando-se a legislação podemos constatar, por exemplo: o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro - organização do currículo no ensino básico, o Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro - organização do currículo no ensino secundário, o Despacho Normativo nº 30/2001 de 22 de junho – concretização do decreto-lei nº 6/2001 no respeitante à avaliação dos alunos do ensino básico, o Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro - alterações ao decreto-lei nº 6/2001 - avaliação sumativa interna e externa, a Lei nº 31/2002, de 20 dezembro - objetivos e responsabilidades da direção de escola. Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de outubro - avaliação dos alunos do ensino básico – planos de acompanhamento, recuperação e desenvolvimento. Podemos concluir que todos estes decretos são aplicados através da sua interpretação e controlo do Conselho Pedagógico, que também regula o desempenho e avaliação docentes, propõe implementa e avalia o PAA, analisa os desempenhos dos alunos e várias outras funções, além das relativas à avaliação do desempenho docente.

Não concordamos com a atual organização do Conselho Pedagógico, que coordena e supervisiona simultaneamente currículos, critérios de avaliação e supervisão de alunos e de professores, porque marcar um rumo, escolher uma rota, perseguir a meta através da rota com bom ritmo, persistente e sustentadamente sem desfalecimentos nem desistências, é muito difícil, e mais difícil se torna se depender de autoregulação.

Consideramos que, pelo números de alunos, pela variedade de disciplinas, de áreas do saber, de problemas diversos e múltiplas funções relativamente aos docentes, um agrupamento de escolas assemelha-se a um instituto superior e, como este, deveria ter Conselho Pedagógico e Conselho Científico, semelhante ao regulamentado, pela Lei nº 54/90, de 5 de Setembro (Gestão do Ensino Politécnico). Seriam assim melhor exercidas e executadas as diversas funções, numa gestão que é muito difícil e pouco reconhecida, e neste pouco reconhecimento incluiu-se os sacrifícios familiares e individuais, considerados vulgarmente como falta de bom senso dos mais empenhados.

O Conselho Científico seria constituído pelos Coordenadores de Departamento (cinco), pelo responsável dos recursos (Bibliotecas e outros), dependendo do Regulamento Interno. Supervisionava professores e grupos docentes, relacionando-se com estes através dos Coordenadores de grupo de recrutamento. Teria funções essencialmente



dirigidas à supervisão do nível científico, do cumprimento de programas letivos e de exames, além da avaliação e formação dos docentes.

O Conselho Pedagógico seria constituído pelos Coordenadores de Diretores de Turma (pelo menos quatro), por Coordenadores do PAA, pelo responsável dos Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional, e outros, dependendo do Regulamento Interno. Teria funções essencialmente dirigidas ao cumprimento do RI, do PAA e dos PCT, estando incluídos nestes, os processos de avaliação interna dos discentes.



Ambos os conselhos seriam corresponsáveis pelo insucesso e abandono escolar e, portanto, pelos resultados da avaliação interna e externa, quer dos alunos quer do Agrupamento de Escolas. Estes seriam dois órgãos essencialmente técnicos e nestes não se reconhece a necessidade de elementos representativos dos encarregados de educação nem dos discentes, que deverão ter lugar e ser participantes do Conselho Geral, pelo que se aplaude a recente decisão, a pôr em prática neste ano letivo 2012-13, destes não fazerem parte do Conselho Pedagógico e dos seus lugares serem atribuídos a uma maior representatividade dos Docentes.

9.3.3- Sobre a renovação organizacional

A participação social está consignada na lei, mas é pouco aceite e nada incentivada. Reduziu-se a política da educação a uma questão técnica de difícil compreensão e arquitetaram-se normas para que nada possa falhar; se falhar é porque os atores no

terreno não cumpriram os preceitos, implementaram práticas desajustadas ou não são competentes (Azevedo, 2011).

A este propósito, concorda-se com Barroso (1996), quando afirma que a autonomia da escola é sempre relativa: sempre foi limitada pela tutela regional e central e agora também é condicionada pelo poder local. De facto assim é, pois conforme podemos constatar, ao analisar a legislação enumerada, verifica-se que a direção executiva é constituída por um Presidente e Vice-Presidentes (e vários Acessores), os documentos essenciais da Escola, Projeto Educativo, Plano de Atividades e Regulamento Interno são de aprovação obrigatória pelo Conselho Geral, assim como as contas de gerência e os projetos de orçamento, embora os documentos essenciais sejam elaborados e analisados pelo Conselho Pedagógico, antes de serem enviados ao Conselho Geral, órgão deliberativo que os aprovará.

Neste modelo de administração escolar, a figura do Diretor do Agrupamento é refém das normas e dos colegas, refém ainda da limitada gestão dos recursos e nada pode fazer além de fazer cumprir as normas. Acresce que o Diretor tem geralmente débil formação em gestão e em liderança, não tem formação específica e não se mobilizam recursos para ultrapassar a situação (Azevedo, 2011).

Segundo Barroso (1996), o paradigma a perseguir deveria ser “poderes locais fortes, escolas fortes, cidadãos participativos e Estado atento e interveniente“ (p.30); isso seria necessário para que a escola se tornasse num local de políticas centradas no aluno e na educação plena deste como sujeito central, para o qual o sistema foi construído e os recursos atribuídos são justificados.

Perante os contextos problemáticos atrás aflorados parece-nos que, embora a situação de antes da autonomia não fosse satisfatória, a situação atual também não é, as críticas vão sobretudo na constituição e forma de eleição ou indigitação dos elementos do Conselho Geral, da forma de eleição do Diretor do Agrupamento de Escolas e da forma de indigitação e constituição dos elementos do Conselho Pedagógico.

A autonomia e a criação de mega-agrupamentos conduziu ao maior centralismo iluminado de toda a administração pública. Tudo se prevê à priori, mas nada se avalia



à posteriori, a dedicação e o mérito não se premeiam devidamente (Azevedo, 2011). Existe uma certa analogia na forma de eleição e designação semelhante à existente no sistema de cooperativas: existem listas, sujeitas ao escrutínio de todos os associados, composta de uma Assembleia, Conselho Fiscal e Conselho Administrativo; nas cooperativas, após as eleições a lista mais votada designa o Administrador ou Presidente, sendo os restantes elementos obtidos por aplicação do método de Hont.

Nas escolas, anteriormente, escolhia-se o Conselho Executivo de idêntica forma. Atualmente, no que diz respeito ao Conselho Geral, existem elementos representativos dos encarregados de educação, dos docentes e dos funcionários das escolas agrupadas, que não merecem reflexões profundas, salvo o número de elementos absoluto e peso relativo correspondente, não se vislumbra modificações significativas.

Mas, no que diz respeito aos elementos indicados pela Câmara Municipal, considera-se que estes, como os Vereadores Municipais, deveriam ser sujeitos ao escrutínio dos eleitores. E também consideramos que o Diretor deveria ser sujeito a análoga escolha: na lista da Assembleia Municipal, com programa eleitoral posto à consideração pública, com discussão a nível do Conselho Municipal onde o Agrupamento de Escolas está implantado, pois um Agrupamento de Escolas não é uma Parceria Público Privada .

Em qualquer destes casos não se concorda com a existência de elementos “convidados” ou cooptados em empresas locais. Não se concorda com esta forma de proceder, dado que estes elementos não estão vocacionados para a função proposta, nem motivados, pois a esta não se candidataram. Poderiam, no máximo, ser assessores, conselheiros ou observadores, mas nunca com direito de voto, em igualdade de direitos com os restantes elementos. Como atrás se referiu, sobre o Conselho Pedagógico, se aplaude a ideia que os encarregados de educação, não estarem representados no Conselho Pedagógico, mas apenas no Conselho Geral, onde o seu número deveria ser reforçado.



Conclusões

Sumário:

Sobre problemas prementes: desmotivação docente, insucesso e abandono escolar;
Considerações genéricas sobre o futuro.

Falou-se anteriormente na motivação dos discentes, como procura da resolução de problemas de insucesso escolar por parte dos docentes. Mas que dizer também da motivação dos docentes?

Como terá dito Confúncio, “ mais vale acender uma candeia do que maldizer a escuridão ...“ (Confúncio citado por Azevedo, 1994, p.175). Começemos pois por fazer algumas considerações sobre a atividade e motivação docente:

Será suficiente uma vocação inicial para a profissão? Como conseguir, ao longo de toda uma carreira com competência, capacidade de trabalho, de organização, de método, ser cumpridor, empenhado, responsável e muito interessado no sucesso ... de outros?

Somos de parecer que, nos tempos correntes e nos próximos, os professores, terão cada vez mais dificuldade de lecionar os programas impostos, pelos métodos tradicionais de obtenção de conhecimento teórico, sem ligação à prática útil. O seu insucesso conduzirá a uma desmotivação ascendente, sendo grande a tentação para recorrer a soluções de “facilitismo” crescente.

Em sucessivas turmas de alunos com pouco sucesso no percurso escolar, observou-se êxito em aulas práticas, de muitos desses jovens, que demonstraram aí competências e atitudes positivas que os professores, das diversas disciplinas não práticas, afirmavam não vislumbrar nesses alunos. Duvidava-se até das informações dos professores das disciplinas práticas, que afirmavam que eles cumpriam as tarefas com bastante sucesso e empenho. Também em turmas de cursos de vias profissionalizantes (por exemplo, eletrotecnia, mecanotecnia) se verifica que, nas aulas exclusivamente práticas, certos alunos não parecem ser os mesmos alunos que traumatizaram professores, sendo trabalhadores incansáveis e reconhecidos... .



Será talvez possível concluir-se que o ensino teórico não se enquadra bem em franjas significativas da nossa população escolar, que os métodos baseados em aulas convencionais de assuntos descritos pelo professor e ouvidos pelos alunos, não são apelativos, que métodos de pesquisa e os relacionados com a prática manual, terão de substituir grande parte dos métodos correntes tradicionalmente ainda praticados pelos docentes.

Os exemplos observados ao longo dos anos parecem demonstrar que as competências desenvolvidas pelo ensino tradicional, podem ser desenvolvidas noutras atividades, nomeadamente as profissionais e as de pendor artístico, sem virar costas ao ensino atual existente, que se adapta bem à maioria dos alunos. Não se pode tratar igualmente o que não é igual, numa perspetiva de segregação positiva dos mais fracos que o ensino inclusivo deve amparar. Parece ser realista admitir que um sistema dito *unificado*, por alguns complexos igualitários, tratou de forma uniforme o que era diferente e acabou por não cumprir os objetivos propostos, não constituindo um sistema educativo democrático para todos, segundo a nossa forma de ver.

Mas não esquecer os outros, os que continuam a ter sucesso e que são a maioria. O sistema terá de contar sempre com estes. E se, em atividades profissionais e artísticas se verifica, grosso modo, que as melhores turmas da escola têm geralmente uma aparição discreta, durante o ano são alunos muito colaborantes e têm as melhores classificações nos trabalhos, nos projectos, nos testes e nos exames.

O professor empenhado terá de encontrar dentro de si capacidades adaptativas para obter o sucesso possível com alunos diferentes, o que é difícil, e não se pode esperar conseguir de uma forma amadora, sem enquadramento legal objetivo. A Tutela não pode esperar que individualmente cada docente encontre a sua própria solução, muito menos pode esperar que no terreno se consiga “sol na eira e chuva no nabal“. O resultado será o aumento de situações de “baixa médica” e de reforma antecipada dos professores, por motivos de esgotamento psicológico e outros afins e estes mais não são que a ponta do *iceberg* de um problema de motivação dos docentes que não conseguem resolver as situações problemáticas com que, de forma sistemática, se vêem confrontados.



Podemos ainda tecer algumas considerações quanto ao insucesso e ao abandono escolares:

Durante o século XIX acreditava-se que a escola se deveria controlar através da existência de exames, na ideia de moralizar e melhorar o sistema por esta via. Ao longo do século XX, com o aumento das populações escolares, introduzem-se melhorias nas instalações e na formação de professores e tenta-se *standartizar* os exames, mas o peso dos custos na despesa pública torna-se determinante, sendo pouco sustentável a manutenção do sistema escolar existente.

O Estado Social fica cada vez mais dispendioso, e as dotações orçamentais necessárias à educação são cada vez mais volumosas. A sociedade exige condições e mais recursos para os alunos, mas o Ministério da Tutela, alguns grupos de pressão e os meios de comunicação questionam a sua real necessidade. As retenções de alunos são vistas como despesas pouco justificáveis e o abandono escolar como inoperância do sistema no terreno.

Na viragem do segundo milénio, a educação em Portugal não tem comparação com a de há cem anos atrás. Mas as dificuldades económicas endémicas e os fracos resultados escolares colocam problemas semelhantes e a situação é considerada genericamente má.

Após o “boom” na procura da Escola Pública, introduz-se a avaliação contínua, que pretende melhorar os resultados escolares e diminuir os custos do sistema, mas não é suficiente, pois demonstra alguns efeitos perversos. O processo de avaliação dos discentes foi posteriormente regulamentado e a Tutela pretende regular o sistema de avaliação agora, através da pressão e controle dos docentes e funcionários, tentando melhorar a qualidade do serviço e diminuir custos.

Parece que nas escolas, no caminho autonómico, se pretende instalar uma prática corrente de negociação, constata-se alguma estratégia implícita da negociação na proposta dos PEE e PAA, assim como o estabelecimento e aprovação dos critérios de avaliação. Mas neste contexto não se compreende a metodologia do estabelecimento de metas quantitativas do agrupamento, a partir do Diretor, que se repercutem em cascata pelos departamentos, disciplinas e turmas... onde fica a negociação? O sistema



deixa na penumbra didáticas, métodos e estratégias, que remete para a supervisão do desempenho docente, como parte fundamental.

Atualmente, o Ministério tenta moralizar e melhorar o sistema, elegendo duas frentes de combate: ultrapassar o insucesso e diminuir custos. São promovidas turmas de cursos de educação e formação (CEF) e o ensino profissionalizante, pretende-se incluir no sistema os inadaptados e aumentar o sucesso educativo; mas, simultaneamente a Tutela promove a alteração da gestão das escolas, porque, apesar de tudo, se apontam inadaptações dos professores às novas realidades, que não se acredita poder ultrapassar, pelo processo administrativo existente anteriormente e porque pretende também diminuir custos.

Apesar das modificações introduzidas, as melhorias quantitativas são insuficientes e não correspondem a melhorias qualitativas e o sucesso parece ser artificial. A pressão sobre as escolas leva a melhorias percentuais nos resultados escolares, mas este sucesso não é considerado suficiente.

Parece-nos ser correto supor as seguinte reflexões finais:

Como é sabido, a educação e a formação são condições fundamentais para qualquer política social e económica moderna. Surge então naturalmente a pergunta: como acreditar que o mercado global possa promover a escola e corrigir estes componentes do desenvolvimento?

O capital, inserido na sociedade democrática, é fator importante de desenvolvimento desta, mas é também fator da crise do sistema atual, em que se acentuam as divergências entre os mercados financeiros e a "comunidade do trabalho", simultaneamente consumidores desse mesmo mercado. Atualmente a economia prevalece subordinada aos preceitos da lei da oferta e da procura e a critérios de rentabilidade economicista. As empresas, sob o pretexto de reestruturação, geram número crescente de indivíduos em situação de trabalho precário, de desemprego encapotado ou efetivo, todos eles reduzidos a uma existência desprovida de garantias reais de sobrevivência. Observa-se a evolução para uma sociedade cortada em duas: uma minoria de proletários privilegiados, a quem o capital concede reais garantias



sociais, e outros que se verão cada vez mais a viver em condições muito precárias e difíceis.

O sistema governamental democrático reage com subsídios de desemprego e de formação, mas é detetável no movimento das sociedades submetidas a esse capitalismo, dito democrático, uma situação dual em que o número dos não privilegiados tende a aumentar, enquanto diminui o número de privilegiados; o sistema de segurança social vai, a médio prazo, ser posto em causa podendo mesmo deixar de ser eficiente.

O que se descreve nos dois parágrafos anteriores, não é uma questão de retórica: são questões imperativas de sobrevivência de uma cultura e de uma forma de vida, para a qual, apesar das insuficiências e imperfeições, não se vislumbra alternativa satisfatória e credível.

São os Estados que têm de investir nos setores fundamentais, mas pouco rentáveis a curto prazo, como é a educação, a saúde e a segurança social. Para contornar algumas dificuldades e dominar algumas lacunas já diagnosticadas, a sociedade terá de prover eficientemente a educação das gerações futuras; não necessitamos apenas de novos professores mas sim de Agentes Educativos novos e diversos, agindo em equipa interdisciplinar e multifuncional, inseridos em novos sistemas escolares.

O êxito da economia de um país qualquer depende dos investimentos nas infra-estruturas, na educação e na formação das suas populações (Maio, 1966). Mas coloca-se uma segunda questão: como acreditar que decisões emanadas "de cima", sejam motor dinâmico das transformações mais prementes?

Muito já foi feito e alcançado na nossa escola, mas foi e é necessário continuar, pois não é suficiente, dada a mudança constante da própria sociedade. Uma mudança comprometida e séria tem de conjugar o esforço dos professores com o dos pais e tutores, mas também obriga a mais investimentos em recursos humanos e físicos para a educação, que não se vislumbra facilidades de obtenção.

Uma reforma credível e fundamentada pressupõe maiores responsabilidades por parte de todos os parceiros sociais envolvidos, a mudança para ser eficiente e profunda



terá de conseguir o empenhamento real da escola e dos agentes nela interessados (dirigentes, professores, pais e auxiliares). Os objetivos deveriam ser sempre negociados pelo Estado, com as forças políticas e com os parceiros sociais em presença, por forma a não se esbanjarem recursos nem se perderem oportunidades.

Neste início de século a ignorância não beneficia os mais fracos, por isso é de acreditar nos benefícios que a sociedade da informação, criada pelas novas tecnologias informáticas, trará a toda a comunidade (Maio, 1996).

E outra questão premente se coloca: como recompensar os esforços com justiça, não deixando os alunos entregues à sua sorte, na mais profunda desigualdade de oportunidades?

Algumas crianças, devido a limitações derivadas das origens sócio familiares, não transportam consigo as competências linguísticas e outras, por forma a compreenderem cabalmente os conceitos veiculados pela escola, uns demonstram estranheza e incompreensão, enquanto outros se defendem memorizando a esmo e alguns desistem ou negam-se a aprender.

Ao longo da escolaridade, os adolescentes vão sendo capazes de raciocínios e de pensamentos complexos; entram no nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo, quando desenvolvem a capacidade para o pensamento abstracto (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Para um jovem, entre os dezasseis e os dezoito anos, as decisões que todos os intervenientes tomarem sobre a sua permanência no sistema educativo, vão influenciar definitivamente a sua vida futura. De notar que as escolhas do jovem e da sua família estarão dependentes da forma destes verem a realidade, que será influenciada pelo seu próprio processo de socialização, as decisões dependerão ainda da sua informação, da formação e experiências, para além dos contextos económicos, familiares e globais da altura.

A escola atual, democrática no acesso, não parece ser democrática no sucesso, a teoria da “meritocracia” defendida por tantos, colocados em posições de



responsabilidade, aparentemente correta em termos absolutos, sendo de fácil sustentação teórica e de difícil contra argumentação, quer ideológica quer política, não demonstra resultados satisfatórios em função dos estratos escolares diversos e da relação custo benefício do sistema.

Ainda é de considerar uma quarta questão muito importante: as famílias mostram-se descontentes, terão elas razão?

As famílias têm razões para estarem descontentes, mas a escola é um sistema complexo. E mesmo sem conhecer profundamente o nosso sistema educativo, pode-se concluir que temos um longo e difícil caminho a percorrer, que é mesmo necessário mudar de rota em várias situações determinantes, que existe falta de articulação entre entidades importantes no processo e que as várias metas a alcançar não estão identificadas com clareza nem realismo.

Os saberes e conhecimentos valorizados pela escola não são muitas vezes valorizados pela sociedade em parte ou no todo, não são considerados como os mais relevantes e necessários e por isso não são motivadores e não são procurados e nem desejados por alguns estratos populacionais.

Os resultados obtidos são insuficientes, quando comparados com os resultados a nível internacional. O prolongamento da escolaridade não tem aumentado as capacidades dos adolescentes na mesma proporção (Sá-Chaves, 1989).

Os pais e os alunos dirigem-se à escola para adquirir ferramentas para o acesso a uma profissão e, embora não nos devemos divorciar da formação cultural, teremos de combinar de forma articulada e harmoniosa o ensino e a preparação para o mundo do trabalho. Existem duas formas de política de formação para o emprego: primeiro o saber, depois o saber fazer e finalmente o fazer no trabalho, alcançando o *now how*; ou entrecruzar o saber com o fazer no trabalho, alcançando o saber fazer em simultâneo com o *know how*. As famílias de estratos económicos mais baixos, acreditam neste segundo processo, que se aproxima da forma ancestral de obtenção do saber por parte do aprendiz, através do mestre.



Mas então surgem, por arrasto, mais duas questões: poderá esta escola continuar a reafirmar que serve a comunidade? Poderá continuar a existir, reivindicando a defesa de interesses comuns superiores?

Os sistemas educativos, têm em si várias responsabilidades implícitas: transição de saberes, formação de indivíduos em cidadãos e preparação dos trabalhadores do futuro. Ao entregar estes mandatos à escola, pede-se muito à instituição, na prossecução destas metas. Deve dar-se especial realce às relações entre os processos de individualização e de cidadania do sujeito, com vista à sua integração posterior no mercado de trabalho da sociedade a que pertence (Azevedo, 2011).

É evidente, a premente necessidade de dotar as gerações mais jovens com as competências fundamentais que os preparem para o futuro e assegurem uma adaptação às novas profissões, que correspondam às novas exigências e permitam a realização plena e uma inserção social completa (Sá-Chaves, 1989).

De notar, a este respeito, que o direito de usufruir dos benefícios do sistema educativo público, das suas capacidades e dos seus recursos físicos e humanos, não pode ser dissociado do dever de contribuir para a comunidade que acolhe os seus educandos, que os valoriza e que dá relevo às suas capacidades e realizações.

Poderemos, finalmente, questionar: como interessada no desenvolvimento e sucesso das populações, à escola abre-se o caminho da cooperação, mas como agradar a todos?

A rápida evolução das sociedades, em simultâneo com a dinâmica acelerada das mudanças económicas, requer uma situação de quase "revolução permanente" na educação, obrigando a ajustamentos contínuos nas políticas e nas práticas de ensino e de aprendizagem. Uma saudável e eficaz cooperação implica promover entendimentos entre pais e professores, entre escola e autarquias, entre escola e empregadores.

Parece ser inteligente concluir que é escusado cair na tentação de mais conteúdos programáticos, mais horas letivas e mais exames, no pressuposto de que mais rigor e exigência conduz a melhor qualidade do ensino: se assim fosse há muito tempo que seríamos o melhor sistema educativo do mundo! Está à vista o que décadas de



avaliações quantitativas baseadas em provas escritas (individuais e sem consulta), controlo sobre os alunos e elevada seletividade resultaram!

É imperioso coerência e realismo políticos, por isso, é fundamental que as reformas sejam acompanhadas das metodologias e estratégias adequadas para os fins a que se destinam. É essencial que se planifiquem os processos de implementação no terreno tendo em conta o ritmo, a sensibilização e a motivação. Para a correta implementação, é imperioso que se prevejam e consigam antecipadamente, os recursos financeiros e humanos necessários e suficientes, é também necessário que os projetos sejam monitorizados no seu desenvolvimento e que sejam avaliados pelos intervenientes e por entidades exteriores competentes.

Ao longo da nossa vida docente presenciamos situações em que alguns adolescentes, de pais em condições de bastante pobreza, foram erradicados da escola por maus comportamentos sucessivos e desinteresse patente. Mas vimos também outros com as mesmas condições económicas, triunfarem nessa mesma escola, mas estes últimos possuíam traços comuns: eram discretos, simpáticos, disciplinados, bem educados!... Eram “acomodados”... parecendo integrar-se bem como os adolescentes oriundos das classes médias.

Estudos da Comissão Nacional de Educação (CNE) consideram que o sistema escolar continua muito ineficaz e ineficiente, a taxa de abandono escolar precoce é superior à dos outros países, tornando-se necessário criar oportunidades de ensino e formação adequadas aos diferentes públicos (Azevedo, 2011).

Ao olhar reflexivamente para as situações de alunos indisciplinados, diagnosticados como hiperativos, ou mais prosaicamente os “casos perdidos”, somos conduzidos a uma encruzilhada complexa: será que os responsáveis dos macro-sistemas educativos não têm conhecimento destes estudos, ou deliberadamente os ignoram? Que conceito de escola inclusiva é o seu? Que recursos físicos e humanos estão dispostos a fornecer? Estão deveras interessados na promoção dos jovens, ou o seu discurso não passa de demagogia angariadora dos votos populares?



Os problemas que subsistem ainda são muitos. Problemas devidos essencialmente ao atraso relativamente aos nossos vizinhos europeus e ao insucesso e abandono escolar precoce, devidos ainda à crónica dificuldade das escolas em acolher a diferença e a diversidade cultural, de saber lidar com estas realidades, de manter o quadro de qualidade para cada um e para todos (Azevedo, 2011)

Maravilhosas reformas educativas sucedem no nosso país a outras excelentes reformas educativas, com as quais a sociedade concordou ou pelo menos admitiu. Verbas enormes foram dispendidas, os resultados são discutidos, ampliando-se geralmente os pontos menos positivos. Apressadamente alguns concluem que a escola se mostra pouco sensível às questões sociais e que nem sempre ensina com a modernidade e eficiência requeridas.

Não perfilhamos estas opiniões, antes consideramos que o caminho percorrido foi pedregoso mas ascendente e conduziu a um plano superior ao existente anteriormente. Porém, só o futuro poderá dizer se esta escola cumpriu o seu papel e qual o seu grau de eficiência.

Encerra-se aqui o trabalho. Pensa-se ter alcançado os objetivos de reflexão, propostos no início, e com ele cumprir também os pressupostos do relatório reflexivo.

Viseu, novembro, 2012



Ensinando por “navegação à vista”

***Bibliografia
e
Legislação***





BIBLIOGRAFIA CONSULTADA e UTILIZADA

A

- Adair, J. & Reed, P. (2006). *Liderança para o Sucesso*. Lisboa: Editorial Presença.
- Afonso, C. (1979). *Professores e Computadores*. Lisboa : Publicações Alfa.
- Aguiar, J. (2011). *O Sistema de avaliação de desempenho docente: tensões e desafios nas escolas e nos professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J. & Tavares, M. (1995). *A Formação De Professores No Portugal De Hoje*. Lisboa: Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alfonso, J. (1979). *A pobreza nas grandes cidades*. Lisboa : Publicações Alfa.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Universidade Autónoma.
- Alves, J. (2009). *Os exames no ensino secundário como dispositivos de regulação das aspirações. A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as ações insensatas*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa : Editora MacGraw-Hill L.^{DA} .
- Alves-Pinto, C. (2001). *Socializações e identidades docentes*, in TEIXEIRA M. (org.), *Ser Professor no Limiar do século XXI (pp. 19-80)*. Lisboa: Editora MacGraw-Hill L.^{DA} .
- Angelo, H. (1994). *Introdução à gestão Participativa*. S. Paulo: Editora Sts Publicações.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora MacGraw-Hill L.^{DA} .
- Arias, M. (1979). *Os movimentos pop* . Lisboa: Publicações Alfa.
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to valor motivatio.*, New York: Van Nostrand.
- Azevedo, J. (2001). *Avenida de Liberdade – Reflexões sobre política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Directores das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão FML.

B

- Backman, E. & Trafford, B. (2007). *Governança Democrática das Escolas*. Lisboa: Editora CNE (Conselho Nacional da Educação).



Barreira, C. (2001). *A avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Coimbra: Faculdade de psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Barreira, C. & Pinto, J. (2005). *A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Barroso, J. (1996). *Do Pacto Educativo à Educação como Pacto*. In A. Teodoro (org.). *O Pacto Educativo: Aspirações e Controvérsia* (pp.79-89). Lisboa: Texto Editora L^{DA}.

Barroso, J. (2005). *Política educativa e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta..

Benavente, A. Costa, A. Machado & F. Neves, M. (1987). *Do outro lado da Escola*. Lisboa: Edições Rolim.

Berger, P. & Luckmann, T. (2010). *A Construção Social da Realidade – um livro sobre a sociologia do conhecimento* (3ª. edição). Lisboa: Dinalivro.

Bessa, D., Espada, J. Pires, E. & Stavenhagen, R. (1996). *Nos 10 Anos da Lei de Bases Memórias e Projectos*. Porto: Edições ASA.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educacional goals*. New York: McKay.

C

Campenhoudt , L. (2003). *Introdução á análise dos fenómenos sociais*. Lisboa: Gradiva.

Cardoso, L. (2003). *Gestão Estratégica das Organizações, como vencer nos negócios do século XXI* “. Lisboa : Editorial Verbo.

Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar e Caetano* (4ª. edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cavaleiro, N. & Beleza, D. (2002). *Princípios da Reorganização Curricular*. Porto: Edições Asa.

Chiavinato , I. (2000). *Administração nos novos tempos* (5ª. edição). Rio de Janeiro :Editora Campus.

Clímaco, M. (1988). *A gestão do sistema escolar. A gestão dos estabelecimentos de ensino não superior: análise do modelo e das práticas de gestão*. Lisboa: Ministério da Educação – CRSE seminários GEP.

Coelho, A. & Oliveira, M. (2010). *Novo Guia de Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa : Texto Editora L^{DA}.

Coménio, J. (1957). *Didáctica Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (2ª.edição). Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Cornu, R. (2001). *Educação Saber e Produção*. Lisboa: Instituto Piaget.

Covey, S. (1994). *Liderança Baseada em Princípios*. Lisboa: Editora Campus L^{DA}.

Cruz, C., (1991). *Questões de Matemática*. Porto: Edições Asa.



Cunha, M., Rego, A., Cunha R. & Cabral-Cardoso C. (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH L^{DA}.

Cusins, P. (1994). *Supervisão com Sucesso*. Lisboa : Editora Pergaminho L^{DA}

D

Delamont, S. (1985). *Os papéis sexuais e a escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Delamont, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

Dweck, C. (1986). *Motivational Process Affecting Learning*. In: American Psychologist, V 41, nº10, 1040-1048.

Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.

Diogo, A. (2008). *Investimento das Famílias na escola – Dinâmicas Familiares e Contexto Local*. Lisboa: Celta Editora .

Ducoin, P. (2007). *A formação de professores e de profissionais da educação: sobre as noções de formação* (pp.321-336). In: A. Estrela (org.) *Investigação em educação. Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.

E

Erickson, E. (1976). *Identidade Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Estadella, A. (1980). *Esporte e sociedade*. Lisboa : Publicações Alfa.

Estrela, A., Eliseu, M. & Amaral, A. (2007). *Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação* (p.309-420). In: A. Estrela (org.). *Investigação em educação. Teorias e Práticas(1960-2005)*. Lisboa: Educa.

Estrela, M. & Amado, J. (2002). *A turma-espaco de encontros e negociações* (pp. 197-220). In: M.Lemos & T.Carvalho (orgs.). *O Aluno na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora

F

Fernandes, E. (1990). *Psicopedagogia e Psicanálise da Educação – para uma pedagogia humanista*. Aveiro: Editora Estante.

Figari, G. (2007). *Avaliação: história e perspectivas de uma dispersão epistemológica* (pp.227-260). In A. Estrela (org.). *Investigação em Educação. Teorias e Práticas(1960-2005)*. Lisboa: Educa.

Figueiredo, A., Sarmiento, A., Silva, I. & Rocha, J. (2004), *Administração Escolar, trabalhos de grupo*, Viseu : Politécnico de Viseu.

Formosinho, J. (1986). A contribuição das perspectivas Sociológica e Organizacional para a Formação de Professores. *Cadernos da FRENPROF*, nº7, 79-85.

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

Fraba, M. (1979). *A nova pedagogia*. Lisboa : Publicações Alfa.

Freinet, C. (1996). *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes



Fridberg, E. (1993). *O Poder e a Regra – dinâmica da acção organizada*. Lisboa : Instituto Piaget.

Fullat, O. (1979). *A Educação Permanente*. Lisboa: Publicações Alfa.

G

Gargaté, C., Macedo, G., Lemos, J. & Silveira, T. (2003). *Projecto Curricular de Turma Sugestões Práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Garrido, J., Carneiro, R., Fowell, S., Chung, F. & Landsheere, G. (1995). *A Educação do Futuro O Futuro da Educação*. Porto: edições ASA.

Gelices, F. (1979). *A Televisão*. Lisboa: Publicações Alfa.

Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Porto: Temas e Debates, L^{DA}.

Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

Guerra, M. (2003). *Uma seta no Alvo - A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

H

Haetinger, M. (2003). *Informática na educação – um olhar criativo*. Cachoeirinha: Gráfica Odisseia.

Hinojal, I. (1979). *A crise da instituição familiar*. Lisboa: Publicações Alfa.

K

Kendler, H. (1975). *Introdução á Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

L

Laroche, H. (1991). *A Tomada de Decisão (pp 3-39)*. In C. Alves-Pinto (org.) *A Decisão nas Organizações*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho ISET.

Laverne, J. (1983) *La Decision Psychologie et Methodologie – Aplicações Práticas*, Paris : European Science Foundation ESF/FSE.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escola: um estudo á organização da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga : Universidade do Minho.

Lima, L. (2011). *A Educação na República*. Porto: ProfEdições L^{DA}.

Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão FML

Lindinho, C. (2003). *Os Poderes da Escola – Análise das relações de poder da Assembleia de Escola e do Conselho Executivo*. Braga: Universidade do Minho.

M

MacBeth J., Schratz M., Meuret D. & Jakobsoen L. (2005). *A História de Serena*. Porto: Edições ASA.

Maio, A. (1996). *Os poderes e os novos desafios*. Aveiro: Editora Estante.

Marsal, J. (1979). *A Sociologia*. Lisboa: Publicações Alfa.

Martins, J. (2005). *Das competências legais às práticas organizacionais do Director de Turma (Vol. I)*. Lisboa: Universidade Aberta..



Montero, L. (2001). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.

Moreira, J. (2010). *Portfólio do Professor – O portfólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

N

Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review* nº 91, 328-346

O

Oliveira, J. (1993). *Inteligência e Aprendizagem - Funcionamento e Disfuncionamento*. Coimbra : Livraria Almedina.

Oliveira, R. (2009). *Mulheres e(m) Liderança: Género, Educação e Poder* (pp.44-58). In Macedo, E. & Koning, M.(coord.). *Reinventando Lideranças: Género, Educação e Poder*. Porto: Fundação Cuidar O Futuro & LivPsic.

P

Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: Teoria e Praxis*. Braga : Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Pallach , J. (1979). *A explosão Educativa*. Lisboa: Publicações Alfa.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (1999). *O Mundo da Criança* (8ª. edição). Lisboa: McGraw-Hill.

Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes - Motivar para o sucesso*., Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.

Perrenoud. P., (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Pinto, F. (2004). *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pintrich, P. & Dale, S. (2002). *Motivational in education: theory, research and applications strategie and mathematics achievement*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill.

Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). *Motivational and self-regulated learning. International Journal of Educational Research*, nº 31, 459-470.

Pintrich, P. & Maehr, M. (2002). *New directions in measures and methods*, New York: Eseevier Science.

Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo - apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa .

Popekewitz, T. (2011). *Políticas Educativas e Curriculares Abordagens Sociológicas Críticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

R

Regales, M. (1980) *A explosão demográfica*. Lisboa : Publicações Alfa.



Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa : Ministério da Educação-Conselho Científico para a Avaliação de Professores CCAP.

Revez, M. (2004) *Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho* , Chamusca: Edições Cosmos.

Robbins, D. (1991). *Acción Sin Fronteras – Guía Práctica para Proyectos*. Bath: Devenish & Company.

Rogers, C. (1961) *Tornar-se Pessoa*, Lisboa: Moraes editores

Rocha , F. (1987). *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português - Período de 1820 a 1926*. Aveiro: Estante Editora.

Rothés, L. (2009) *Liderança, Género e Poder em Contexto Educativo* (pp. 165-178). In: M. Macedo & M. Koning (coord.). *Reinventando Lideranças: Género, Educação e Poder*. Porto: Fundação Cuidar O Futuro & LivPsic.

Rua, M. (2008). *O Diretor de Turma: um desempenho de papel labiríntico*. Lisboa: Universidade Aberta.

S

Sá-Chaves, I. (1989). *Professores, eixos de mudança – O pensamento pedagógico na pos-modernidade*. Aveiro: Editora Estante.

Sá, L. (1999). *Introdução á Ciência Política*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sampaio, J. (1980). *PORTUGAL – A educação em números*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sanches, M. , Veiga, F., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2008). *Cidadania e Liderança Escolar*, Porto: Porto Editora.

Santos, M. & Brandão, M. (2007). *Conceito de supervisão*. Porto: ESSE Paula Frassinetti.

Sergiovanni , T. (2004). *O Mundo da Liderança Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escalas*. Porto: ASA Editores S.A .

Simão, J. Santos, S., & Costa, A.(2005). *Ambição para a Excelência – A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva – Publicações L^{DA}.

Smith, A. (1950). *Inquérito sobre a natureza e as causas da Riqueza das Nações* . Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall , N.& Sprinthall , R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem Desenvolvimentista*, Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal L.^{DA}

Stoer, S. (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Hotizante.

Stoer, S. (1986). *Estado e Mudança Social em Portugal 1970-1986*. Porto: Edições Afrontamento.

T

Teixeira, J. (2004). *Mudança de Concepções dos Professores*. Lisboa: Instituto Piaget.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa: Editora MacGraw-Hill L.^{DA} .



Teixeira, M. (1996). *Participação :um objectivo estratégico* (pp. 33-44). In : A.Teodoro (org.), *Pacto educativo . Aspirações e controvérsias*. Lisboa : Texto Editora L.^{DA}.

Teixeira, M. (2001). *Os Professores Face à Profissão: gosto ou desgosto?* (pp.183-266). In : M.Teixeira (org.). *Ser Professor no Limiar do século XXI*. Lisboa: Editora MacGraw-Hill L.^{DA}.

Thurler, M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre : Artmed Editora S.A..

V

Vega , J. (1979). *Lazer e Turismo*. Lisboa: Publicações Alfa.

Vieira, F. & Moreira, M.(2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação-Conselho Científico para a Avaliação de Professores CCAP.

W

Weber, M. (1979). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Weiner, B. (1986). *An Attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

White, R. (1959). *The Concept of Competence*. *Psychological Review* n° 66, 297-323.





Legislação consultada e utilizada

	Referência da legislação DECRETOS	Observações
	Decreto- Lei nº 513 / 73 de 10 de outubro	Órgãos de gestão: Presidente CD e Diretor
	Decreto- Lei nº 221 / 74 de 27 de maio	Órgãos de gestão: CD
	Decreto-Lei nº 176 / 74 de 29 de abril	Órgãos de gestão: comissões de Gestão
	Decreto-Lei nº 735-A / 74 de 21 de dezembro	Órgãos de gestão: CD, CP, CA
	Decreto-Lei nº 796 -A / 76 de 6 de novembro	Gestão das Escolas: Órgãos CD,CA,CP
	Decreto-Lei nº 43 / 89 de 3 de fevereiro	Autonomia das escolas
	Decreto-lei nº 115-A/ 98 4 de maio	Gestão das Esc. e constituição dos Agrupamentos
	Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril	Estatuto da Carreira Docente ECD
	Decreto-Lei nº 172 / 91 de 10 de maio	Gestão das Escolas (modelo experimental)
	Decreto-Lei nº 319 / 91 de 23 de agosto	Integração de alunos deficientes
	Decreto-Lei nº 6 / 2001 de 18 de janeiro	PCT e avaliação unificado
	Decreto-Lei nº 7 / 2001 de 18 de janeiro	Revisão ens. secundário
	Decreto-Lei nº 30 / 2001 de 19 de julho	Avaliação alunos
	Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto	Qualificação para a docência
	Decreto-Lei nº 209 / 2002 de 17 de outubro	Avaliação sumativa de alunos
	Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro	Alterações ao ECD
	Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de dezembro	Centro Novas Oportunidades CNO
	Decreto-Lei nº 3 / 2008 de 7 de janeiro	Apoios especializados (edc.Inclusiva)
	Decreto-Lei nº 75 / 2008 de 22 de abril	Gestão de Agrupamentos
	Decreto-Lei nº 270/2009 30 de setembro	Alterações ao ECD
	Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho	Progressões
	Decreto-Lei nº 18 / 2011 de 2 de fevereiro	Fim de AP , FC e EA
	Decreto-Lei nº 94/2011 de 3 de agosto	Alteração currículo 2º e 3º ciclos
	Decreto-Lei nº 137 / 2012 de 2 de julho	Gestão: Agrupamentos(altera DL75/2008)
	Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho	Gestão do currículo (B+S) aval Alunos
	Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de julho	Competências das Estruturas Educativas
	Decreto Regulamentar nº 2 /2008 de 10 de janeiro	ADD: Avaliação Docente
	Decreto Regulamentar nº 11 /2008 de 23 de maio	Procedimentos ADD
	Decreto Regulamentar nº 1-A /2009 de 5 de janeiro	Procedimentos ADD
	Decreto Regulamentar nº 14 /2009 de 23 de agosto	Procedimentos ADD
	Decreto Regulamentar nº 2 /2010 de 23 de junho	Avaliação Docente (simplificação)
	Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro	ADD: avaliação atual



Referência da legislação DESPACHOS	Observações
Despacho nº 43/SERS/88 de 30 de setembro	Avaliação dos alunos
Despacho nº 8 / SERE / 89 de 8 de fevereiro	CP: composição e apoios
Despacho nº 173 / ME / 91 de 23 de outubro	Avaliação dos alunos: NEE e PEI
Despacho nº 206 / ME / 92 de 10 de dezembro	Conselho de Acompanhamento e Avaliação
Despacho nº 115 / ME / 93 de 23 de junho	Redução da componente letiva
Despacho nº 5020/2002 de 6 de março	Avaliação dos alunos
Despacho nº 14758/2004 de 23 de Junho	Profissionais secundário
Despacho nº 30265/2008 de 24 de novembro	Aplicação do estatuto do aluno
Despacho nº 4913-B/2010 de 15 de março	Mudança de escalão do docentes
Despacho nº 11120-B/2010 de 6 de julho	ADD: cargo de relator
Despacho nº 14420/2010 de 15 de setembro	ADD
Despacho nº 10580/2011 de 23 de agosto	Revogação do relator ADD
Despacho nº 6042/2011 de 8 de maio	Alteração aos destacamentos
Despacho nº 9815-A/2012 de 19 de julho	Profissionais no ensino secundário
Despacho Normativo nº 162/ME/91 de 9 de setembro	Avaliação de alunos
Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de junho	Avaliação dos alunos
Despacho Normativo nº 27/97 de 12 de maio	Agrupamentos de 1º e 2º ciclos
Despacho Normativo nº 30 /2001 de 22 de junho	Avaliação de alunos
Despacho Normativo nº 1 /2005 de 5 de janeiro	Avaliação de alunos
Despacho Normativo nº 50/2005 de 20 de outubro	Aval. Básico (planos)
Despacho Normativo nº 24/2010 de 16 de setembro	ADD: ponderação curricular
Despacho Normativo nº 16034/2010 de 22 de outubro	ADD simplificada (padrões)
Despacho Normativo nº 13-A/2012 de 4 de julho	Org. ano letivo 2012
Despacho Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho	Estruturas educativas:CD,CG,DT



Referência da legislação LEIS e PORTARIAS	Observações
Lei nº 2115/1962 de 18 de julho	Previdência Social
Lei nº 5/1973 de 25 de julho	Reforma Veiga Simão
Lei nº 46 / 86 de 14 de outubro	L B S E
Lei nº 54 / 90 de 5 de setembro	Gestão Ens Politécnico
Lei nº 24 / 99 de 22 de abril	Alterações ao DL nº115-A/98
Lei nº 30/2002 de 20 de dezembro	Estatuto do aluno ens. não sup.
Lei nº 31 / 2002 de 20 de dezembro	Avaliação als. do ensino não sup.
Lei nº 3/2008 de 18 de janeiro	1ª alteração ao Estatuto do aluno
Lei nº 60/2009 de 6 de agosto	Educação sexual
Lei nº 39/2010 de 2 de setembro	2ª alteração Estatuto do Aluno
Lei nº51/2012 de 5 de setembro	Novo estatuto do aluno
Portaria nº 921 / 92 de 23 de setembro	Estruturas Educativas (competências)
Portaria nº 196-A/2010 de 9 de abril	Educação sexual
Portaria nº 926/2010 de 20 de setembro	ADD: casos especiais



Ensinando por “navegação à vista”

Anexos ao Relatório

Reflexivo e Teoricamente

Fundamentado





Anexos	TÍTULO do ANEXO	Sumário do Anexo	Paginas
A	Considerações sobre a evolução da família	Do século XIX ao século XX. Evolução filosófica; evolução económica; evolução social. As questões sociais do século XX .	163 a 164
B	Formação científica	Formação científica obtida ao longo dos anos: graus académicos e instituições frequentadas. Formação específica obtida ao longo dos anos como formadora: instituições frequentadas e formação. Formação científica de base. Formação creditada obtida ao longo dos anos: instituições frequentadas e formação obtida . Formação não creditada obtida ao longo dos anos: instituições frequentadas e formação obtida	165 a 167
C	Serviço docente atribuído	Fases A, B, C relativas à evolução docente Resenha dos factos profissionais mais significativos, relativos ao serviço docente distribuído e executado.	169 a 173
D	Cargos exercidos e projetos	Fase A, B, C da profissão docente Resenha dos factos profissionais mais significativos; Cargos exercidos e desenvolvidos no contexto escolar; serviço de exames.	175 a 178
E	Projetos educativos	Projetos extra-curriculares; outros projetos implementados Visitas de estudo.	179 a 180
F	A renovação da escola portuguesa	Teoria da renovação empresarial; Processo de renovação empresarial da escola	181 a 186
G	A necessidade de motivar os alunos	Considerações sobre a motivação; Teoria da Expectativa x Valor ; Teoria de Realização dos Objetivos ; Teoria da Atribuição do Sucesso e do Fracasso.	187 a 191
H	Reflexões sobre a supervisão e avaliação docentes	Sobre a subjetividade da avaliação; Algumas das diversas culturas em presença.	193 a 195
I	A importância do diretor de turma	Sobre as diversas funções do diretor de turma; Liderança, supervisão e chefia do DT; Dificuldades inerentes ao cargo DT.	197 a 200
J	Fichas e relatórios CAP	Grelhas de autoavaliação dos alunos Grelhas de relatório da turma AP Grelhas de relatório ciclo CAP	201 a 209





ANEXO A

Título: Considerações sobre a evolução da família

Sumário:

Do século XIX ao século XX; evolução filosófica; evolução económica; evolução social. As questões sociais do século XX.

Até ao século XVIII, a família dita patriarcal, existe como forma quase paradigmática na Europa. Caracteriza-se por residência comum, onde vivem vários núcleos de duas ou três gerações de ancestral comum. Tem uma base económica elevada, onde os homens têm estatuto superior, exercem o poder e tomam decisões (Marsal, 1979).

Como comunidade viva e dinâmica, a família tinha então, diferentes funções: reprodutivas, económicas, religiosas, políticas e outras. A função reprodutiva implica função educativa dos mais novos, a função económica conduz à divisão do trabalho e da administração do património; as funções religiosa e política são exercidas pelos chefes e de acordo com a sua influência local, podem promover também segurança e bem-estar, oferecendo amparo em caso de enfermidade e na velhice dos seus membros (Hinojal, 1979).

Estas unidades sociais, também chamadas correntemente “família tradicional“, existem nas sociedades não industriais, sendo determinantes nas sociedades agrícolas e permanecem nas sociedades pré-industriais. Como verdadeiras instituições necessitam de elevado suporte patrimonial para existirem e sobreviverem; portanto, só famílias de setores económicos elevados o conseguem e por isso, poucas famílias atingem o modelo descrito (Regales, 1979).

Também existia a família restrita, coincidente com a família conjugal. Estes pequenos grupos familiares caracterizam-se por dois adultos heterossexuais, casados, vivendo em residência autónoma e com filhos. Vários destes núcleos familiares, constituem uma família extensa (mais ou menos dispersa geográfica e afetivamente). Tendo residência próxima de outros casais seus parentes próximos e com estes geralmente mantendo relações frequentes e numerosas atividades comuns.



A principal forma de ensino era a observação pelo aprendiz, geralmente familiar, ao qual se transmitia o conhecimento, considerado património. O tipo de agrupamento familiar descrito existia já em coexistência com a família patriarcal e sobrevivia economicamente como satélite desta, oferecendo as suas capacidades e força de trabalho (assalariados rurais, artífices, domésticos etc...) (Regales, 1979).

Ao longo do século XIX, a descoberta de instrumentos, máquinas e técnicas de produção determina a divisão do trabalho, criando especialistas no respetivo setor, e criando outras oportunidades de sustento.

A divisão técnica do trabalho conduz à divisão social do trabalho: determinados indivíduos exercem funções de direção, enquanto que a outros cabem tarefas de execução. Esta evolução foi exemplar desde a pré-industrialização e toda a industrialização, até à atualidade (Vega, 1979). E, à medida que avança o século XIX na Europa, avança simultaneamente a Revolução Industrial, a família (extensa) deixa de ser a instituição que organiza a atividade produtiva e a família extensa patriarcal perde então importância, pois deixa de exercer as funções económicas que a justificavam e fica mesmo sem outras funções para exercer.

O contexto social modifica-se paulatinamente e os instrumentos de trabalho passam a pertencer a outro setor social (o capitalismo), decaindo a importância da tradição, dada a nova forma de divisão do trabalho. Nesta evolução social, ao longo do século XIX, os indivíduos ganham autonomia económica, o que se traduz num aumento da possibilidade de escolha dos elementos do futuro casal. No decorrer do século XX, os casamentos fazem-se mais tardiamente e baseiam-se em compromissos sentimentais e emocionais (amor romântico) e não em combinações de interesses patrimoniais de cada uma das partes (Regales, 1979).

Agora, nas zonas industriais, a família restrita/conjugal, passa a ter existência independente e exerce várias funções: sustentabilidade económica (pai), apoio doméstico (mãe) e educação dos filhos (ambos). A educação dos filhos fica agora dependente dos progenitores e tem tratamento diferente de antes: os filhos deixam de ser um recurso potencial para o património familiar e prolongamento do nome e passam a ser parte importante dos gastos familiares e consumo de energias do casal.



ANEXO B**Título: Formação científica***Sumário:**Formação científica obtida ao longo dos anos: graus académicos e instituições frequentadas.**Formação específica obtida ao longo dos anos como formadora: instituições frequentadas e formação. Formação científica de base.**Formação creditada obtida ao longo dos anos: instituições frequentadas e formação obtida.**Formação não creditada obtida ao longo dos anos: instituições frequentadas e formação obtida*

FORMAÇÃO CIENTÍFICA OBTIDA		QUADRO I	
Anos letivos	Instituição frequentada		Grau académico obtido
1960 - 1964	Ensino Público	Escola primária nº 2	Escolaridade obrigatória
1964 - 1971	Ensino Público	Liceu Nacional Almirante Lopes Alves Liceu Nacional Camilo Castelo Branco	Curso liceal
1971 - 1976	Universidade do Porto	Faculdade de Engenharia	Licenciatura em Engenharia Química
1990 - 1993	Universidade Portucalense	Instituto Infante D. Henrique Pólo de Lamego	Bacharelato em Informática
2007 - 2008	Universidade do Porto	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Pós graduação em Gestão e Animação de Projetos
2010 - 2011	Porto	Instituto Superior de Estudo e Trabalho	Curso de Formação Especializada em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores



FORMAÇÃO CREDITADA ESPECÍFICA		QUADRO II	
OBTIDA AO LONGO DO PERCURSO PROFISSIONAL			
Anos letivos	Instituição frequentada		Grau obtido
1977 – 1978	Funchal	Liceu João Jardim	Diploma de estágio
1983	Braga	Universidade do Minho UM	Informática no ensino (projecto Minerva)
1989	Vila Real	Universidade de Trás os Montes e Alto Douro UTAD	Informática (projecto Minerva)
1990	Porto	Direção Regional de Educação do Norte DREN	Curso de Avaliação
1993	Peso da Régua	Centro de Formação Socalco	Informático no ensino
2003	Universidade do Porto	Faculdade de Ciências	Química dos alimentos
2010	Vila real	Centro de Formação	Quadros interactivos multimédia
2010	Universidade do Porto	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	A Educação Sexual em contexto escolar
2011	Universidade do Porto	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Práticas Inovadoras na Escola



FORMAÇÃO NÃO CREDITADA			QUADRO III
Anos letivos	Local e Instituição		ATIVIDADE
1985	Braga	UM – Universidade do Minho	Congresso 8º Encontro anual da Sociedade Portuguesa de Química
1986	Porto	Hospital Magalhães de Lemos	Encontro Ibérico de Terapia Comportamental
1986	Aveiro	UA – Universidade de Aveiro	Congresso 9º Encontro anual da Sociedade Portuguesa de Química
1987	Ericeira		Seminário: Promover a Intercultura
1988	Lamego	Escola Secundária de Almacave	Isomeria – Prof Carlos Correia SPQ
1990	Vila Real	Geociências UTAD	Seminário: Métodos Nucleares
1991	Porto	Faculdade de Ciências FCUP	Palestra: Meio século de Química no Porto
1991	Vila Real	Geociências UTAD	Seminário: Tecnologia do papel e sua importância em Portugal agora e no futuro
1991	Coimbra	UC – Universidade de Coimbra	Congresso 12º Encontro Anual da Sociedade Portuguesa de Química
1992	Vila Real	Geociências UTAD	Modelação com DINAMIX
1992	Lisboa	Fundação Calouste Gulbenkian	O novo sistema de avaliação MEC
1992	Vila Real	Geociências UTAD	Seminário: Materials seminar – role of surfaces and interfaces in materials
1993	Espinho	Esc. Secundária Manuel Gomes de Almeida	Divulgação do Curso Tecnológico de Informática
1994	Aveiro	Universidade de Aveiro	Ação de formação sobre problemas de Física e de Química





ANEXO C**Título: Serviço letivo distribuído***Sumário :**Fases A, B, C relativas à evolução do docente**Resenha dos factos profissionais mais significativos, relativos ao serviço docente distribuído e executado.*

Fase A – INÍCIO da PROFISSÃO DOCENTE		QUADRO I
Ano letivo	Estabelecimento de ensino	Serviço letivo distribuído
1976 - 77	Escola Secundária de Mirandela (Ex-Liceu de Mirandela) Mirandela	2 turmas 5º ano liceal CFQ 1 turma 7º ano liceal matemática 1 turma 7º unificado matemática
1977 - 78	Liceu João Jardim Madeira - Funchal	1 turma CFQ 9º ano unificado 1 turma CFQ 8º ano unificado
1978 - 79	Escola Secundária de Alijó Alijó	3 turmas CFQ 9º ano unificado 2 turmas CFQ 8º ano unificado
1979 - 80	Escola Secundária Fernão de Magalhães Chaves	1 turma FQ do 1º ano do curso complementar do Liceu (noturno) 1 turma FQ do 2º ano do curso complementar do Liceu (noturno)
1980 - 81	Escola Secundária Dr. João Araújo Correia Peso da Régua	3 turmas CFQ 9º ano unificado 1 turma CFQ 8º ano unificado 1 turma Física 12º ano 1 turma Química 12º ano



Fase B – DESENVOLVIMENTO 1ª PARTE		QUADRO II
Ano letivo	Serviço letivo distribuído na Esc. Sec. Dr. João Araújo Correia – Régua	Serviço letivo distribuído no Colégio Salesiano Poiares
1981 - 82	3 turmas CFQ 9º de ano unificado D, F, G 2 turma CFQ 8º de ano unificado A, B 1 turma Química de 12º ano A	2 turmas de de 5º ano de CN 1 turma de 6º ano de CN
1982 - 83	5 turmas CFQ de 9º ano unificado C,E,F,G,H 1 turma Química de 12º ano A	2 turmas de 6º ano de CN 1 turma de 5º ano de CN
1983 - 84	2 turmas CFQ de 8º ano unificado F, G 2 turmas CFQ de 9º ano unificado A, C 1 turma FQ do curso complementar 1 turma Química de 12º ano A	2 turmas de 5º ano de CN 1 turma de 6º ano de CN
1984 - 85	3 turmas FQ de 10º ano C, D, E 1 turma Química de 12º ano A	2 turmas de 6º ano de CN 1 turma de 5º ano de CN
1985 - 86	2 turmas CFQ de 9º ano unificado G, H 2 turmas FQ de 10º ano A, C 1 turmas de Química 12º ano A	2 turmas de 5º ano de CN 1 turma de 5º ano de Mat
1986 - 87	1 turma CFQ de 9º ano unificado G 1 turma Qtec de 9º ano unificado G 2 turmas Química de 12º ano B, C 1 turma de 12º ano Física F	2 turmas de 6º ano de CN 1 turma de 6º ano de Mat
1987 - 88	2 turmas FQ de 10º ano unificado B, D 1 turma Qmtec de 10º ano unificado B 2 turmas Química de 12º ano A, B	2 turmas de 5º ano de CN 1 turma de 5º ano de Mat
1988 - 89	1 turma FQ de 10º ano E 2 turmas Química de 12º ano A, B 1 turma 1ªA curso complementar noturno	2 turmas de 6º ano de CN 1 turma de 6º ano de Mat
1989 - 90	2 turmas FQ de 10º ano A, B 2 turmas Química de 12º ano A, B	2 turmas de 5º ano de CN 1 turma de 5º ano de Mat



Fase B – DESENVOLVIMENTO 2ª PARTE		QUADRO III
Destacamento na Universidade de Trás os Montes e Alto douro UTAD		
Ano lectivo	Serviço letivo distribuído	
1990 - 91	1 Turma de Práticas Laboratorias de Química do curso de Eng. Agrícola 2 Tumas de Práticas Laboratorias de Química do curso Eng. Zootécnica	
1991- 92	1 Turma de Práticas Laboratorias de Química do curso de Eng. Florestal 2 Tumas de Práticas Laboratorias de Química do curso Eng. Zootécnica	



Fase B – DESENVOLVIMENTO 3ª. PARTE		QUADRO IV
Ano letivo	Serviço letivo distribuído na Esc. Sec. Dr. João Araújo Correia - Régua	Serviço letivo distribuído no Colégio Salesiano Poiares
1992 - 93	2 turmas FQ de 11º ano C, E 2 turmas Química de 12º ano D, B	2 turmas CFQ de 8º ano unificado
193 94	1 turma L. Prog de 10º ano D 1 turma Química de 12º ano (A+B+C)	2 turmas CFQ de 8º ano unificado
1994 - 95	1 turmas FQ de 10º ano B 2 turmas Química de 12º ano A, B	2 turmas CFQ de 8º ano unificado
1995 - 96	2 turmas Química de 11º ano B, F 1 turma de 12º ano Física (nocturno) H	1 turma CFQ de 9º ano unificado 1 turma CFQ de 8º ano unificado
1996 - 97	2 turmas Química de 12º ano B, E 1 turma FQ de 11º ano G	1 turma CFQ de 9º ano unificado 1 turma CFQ de 8º ano unificado
1997 - 98	2 turmas FQ de 10º ano D, J 1 turma Física de 12º ano F	2 turmas CFQ de 9º ano unificado
1998 - 99	3 turmas Física de 12º ano D, E, F	2 turmas CFQ de 9º ano unificado
1999 - 2000	2 turmas Física de 12º ano D, E 1 turma Química de 12º ano A	2 turmas CFQ de 9º ano unificado
2000 - 01	3 turmas Física de 12º ano A, E, F	1 turma CFQ de 9º ano unificado 1 turma CFQ de 8º ano unificado
2001- 02	1 turma Química de 12º ano A 2 turmas Física 12º E,F	Fim do serviço em regime de acumulação
2002 - 03	2 turmas FQ de 10º ano A, B, C 1 turma Química de 12º ano A 1 turma Quimicotecnia 11º ano C	
2003 - 04	2 turmas FQ de 11º ano A, B	
2004 - 05	2 turmas Química de 12º ano A, C	
2005 - 06	1 turma FQ de 11º ano A 1 turma CFQ 9º ano B	



Fase C - CONCLUSÃO		QUADRO V
ESCOLA SECUNDÁRIA Esc. Sec. Dr. João Araújo Correia Peso da Régua		
Ano lectivo	Serviço lectivo distribuído	
2006 - 07	1 turma FQ 11º ano (11D+12A) 2 turmas CFQ 9º ano unificado C,D	
2007 - 08	3 turmas CFQ 7º ano unificado A,B,C 1 turma FC 7ºano C	
2008 - 09	2 turmas AP 8ºº ano unificado A,B 2 turmas CFQ 8º ano unificado A,B	
2009 - 10	1 turma AP 9º ano unificado A 2 turmas CFQ 9º ano unificado A,B 1 turma AP 12º ano B	
2010 - 11	1 turma CFQ 7º ano unificado C 2 turmas CFQ 9º ano unificado A,D 1 turma AP 7º ano unificado C	
2011 - 12	1 turma FQ 10º ano B 1 turma CFQ 8º ano unificado C	





ANEXO D**TÍTULO : Cargos docentes e projetos***Sumário:**Fase A, B, C da profissão docente**Resenha dos factos profissionais mais significativos;**Cargos exercidos e desenvolvidos no contexto escolar; serviço de exames.*

Fase A – INÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE		QUADRO I
Ano lectivo	Cargos exercidos e projetos	Serviço de exames
1976 - 77	Direção de Instalações do laboratório de Química	Elaborar e corrigir prova CFQ 5º ano Liceal Serviço de vigilâncias de exames
1977 - 78	Comissão de anonimato de exames de 9ºano	Corretor de provas de 9º ano CFQ Serviço de vigilâncias de exames
1978 - 79	Representante de disciplina no Conselho Pedagógico	Corretor de provas de 9º ano CFQ Serviço de vigilâncias de exames
1979 - 80	Representante dos cursos noturnos no Conselho Diretivo Monitora do ano propedêutico a Física e a Química Comissão de anonimato de exames de 2º ano complementar noturno	Corretora de provas escritas do 2º ano do curso complementar do Liceu Serviço de vigilâncias de exames Presidente de Júri de provas orais de FQ do 2º ano do curso complementar do Liceu
1980 - 81	Início à acumulação no ensino particular Diretora de turma 9º ano D	Corretora de provas escritas do 11º ano FQ do ensino secundário Serviço de vigilâncias de exames Vogal de Júri de provas orais de FQ do 11º ano do ensino secundário



Fase B – DESENVOLVIMENTO –		QUADRO II - a
ESCOLA SECUNDÁRIA DA RÉGUA		
Ano lectivo	Cargos exercidos e projetos	Serviço de exames
1992 - 93		Júri de correcção de provas de exame nacional de 12º ano de Química Júri de elaboração de provas de 11º ano de CFQ a nível de escola Júri de vigilância de provas e de exames
1993 - 94	Delegada de grupo (4ºA)	Júri de correcção de provas de exame nacional de 12º ano de Química Júri de elaboração de provas de 11º ano de CFQ a nível de escola Júri de vigilância de provas e de exames
1994 - 95	Delegada de grupo (4ºA)	Júri de correcção de provas de exame nacional de 12º ano de Química Júri de elaboração de provas de 11º ano de CFQ a nível de escola Júri de vigilância de provas e de exames
1995 - 96	Direção de Instalações de Física	Júri de correcção de provas de exame nacional de 12º ano de Física Júri de vigilância de provas e de exames
1996 - 97	Direção de Instalações de Física	Júri de correcção de provas de exame nacional de 12º ano de Química Júri de elaboração de provas de 11º ano de CFQ a nível de escola Júri de vigilância de provas e de exames
1997 - 98	Direção de Turma 12º F	Júri de correcção de provas de exame nacional de 12º ano de Química Júri de elaboração de provas de 12º ano profissional Júri de vigilância de provas e de exames
1998 - 99	Direção de Turma 12º F	Júri de correcção de provas de exame nacional de 12º ano de Química Júri de elaboração de provas de 12º ano profissional Júri de vigilância de provas e de exames
1999 - 00		Júri de correcção de provas de exame nacional de 12º ano de Química Júri de elaboração de provas de 12º ano profissional Júri de vigilância de provas e de exames



Fase B – DESENVOLVIMENTO continuação		QUADRO II - b
ESCOLA SECUNDÁRIA DA RÉGUA		
Ano letivo	Cargos exercidos e projetos	Serviço de exames
2000 - 01		Júri de correcção de provas de exame nacional de 12º ano de Química Júri de elaboração de provas de 12º ano Júri de vigilância de provas e de exames
2001 - 02		Júri de correcção de provas de exame nacional de 11º ano de FQ Júri de elaboração de provas de 11º ano profissional Júri de vigilância de provas e de exames
2002 - 03	Diretora de Turma do 10º ano B	Júri de correcção de provas de exame nacional de 11º ano de FQ Júri de elaboração de provas de 11º ano profissional Júri de vigilância de provas e de exames
2003 - 04		Júri de correcção de provas de exame nacional de 12º ano de Química Júri de elaboração de provas de 11º ano profissional Júri de vigilância de provas e de exames
2004 - 05		Júri de correcção de provas de exame nacional de 12º ano de Química Júri de elaboração de provas de 11º ano profissional Júri de vigilância de provas e de exames
2005 - 06	Orientadora de Estágio Integrado	Júri de correcção de provas de exame nacional de 12º ano de Química Júri de elaboração de provas de 9º ano Júri de vigilância de provas e de exames



Fase C – CONCLUSÃO		QUADRO III
Escola Secundária Dr. João de Araújo Correia Agrupamento de escolas João de Araújo correia Peso da Régua		
Ano lectivo	Cargos exercidos e projetos	Serviço de exames
2006 - 07	Direção de Instalações Laboratoriais POTE – Projeto de Ocupação dos Tempos Escolares	Júri de elaboração e júri de correção de provas de 9º ano CFQ Serviço de vigilâncias de exames
2007 - 08	Coordenadora de Áreas curriculares não disciplinares (NAC's) 3º ciclo Diretora de Turma 7ºano C Projeto Portugal Quinhentista Direção de Instalações Tutória	Júri de correção de provas de exame nacional de 11º ano de FQ Júri de elaboração e júri de correção de provas de 9º ano CFQ Serviço de vigilâncias de exames
2008 – 09	Coordenadora de Área de Projeto do 3º ciclo e 12º ano Coordenadora de Grupo Disciplinar 510 Direção de Instalações Tutória	Júri de elaboração e júri de correção de provas de 9º ano CFQ Júri de elaboração de provas de 9º ano AP Serviço de vigilâncias de exames
2009 – 10	Coordenadora de Área de Projeto do 3º ciclo e 12º ano Coordenação de projetos escolares Coordenadora de Grupo Disciplinar 510 Relatora de Avaliação do Desempenho Docente	Júri de correção de provas de exame nacional de 11º ano de FQ Júri de elaboração e júri de correção de provas de 9º ano CFQ Júri de elaboração de provas de 9º ano AP Serviço de vigilâncias de exames
2010 - 11	Coordenadora de Área de Projeto do 3º ciclo e 12º ano Equipa de Gabinete de Apoio aos Alunos Relatora de Avaliação do Desempenho Docente	Júri de elaboração e júri de correção de provas de 9º ano CFQ Júri de elaboração de provas de 9º ano AP Serviço de vigilâncias de exames
2011 - 12	Equipa de Apoio ao Centro de Recursos	Serviço de vigilâncias de exames



ANEXO E**TÍTULO : Projetos educativos***Sumário :**Projetos extracurriculares; outros projetos implementados**Visitas de estudo*

PROJETOS EXTRACURRICULARES		QUADRO I
Ano Letivo	Projetos participados	duração
2006-07	Projeto Oficina de Ciência (no cumprimento do Plano Anual de Atividades)	2 tempos não letivos por ano
2007-08	Dia da Química (no cumprimento do Plano Anual de atividades)	1 dia
2007-08	Projeto Oficina de Ciência (no cumprimento do Plano Anual de Atividades)	2 tempos não letivos por ano
2007-08	Projeto Portugal Quinhentista (anual, nas atividades letivas de Área de Projeto e Formação Cívica, no cumprimento do Plano Anual de Atividades) Projeto Feira Quinhentista (no seguimento do anterior projeto e também no cumprimento do Plano Anual de Atividades)	2 dias
2008-09	Dia da Química (no cumprimento do Plano Anual de Atividades)	1 dia
2009-10	Projeto de apoio aos alunos (no cumprimento do Projeto Educativo)	2 tempos não letivos no ano
2009-10	Dia a Física e da Química (no cumprimento do Plano Anual de Atividades)	1 dia
2009-10	Projeto Fórum da Saúde (Saúde SIM, no cumprimento do Plano Anual de Atividades)	1 dia
2010-11	Projeto Gabinete de apoio aos alunos (no cumprimento do Projeto Educativo)	2 tempos não letivos no ano
2010-11	Projeto Feira da Ciência (no cumprimento do Plano Anua de atividades)	2 dias
2010-11	Projeto Fórum da Saúde (Saúde SIM, no cumprimento do Plano Anual de Atividades)	1 dia
2010-11	Projeto Gabinete de Apoio aos Alunos (no cumprimento do Projeto Educativo)	1 tempo não letivo no ano
2010-11	Projeto Mediação de Conflitos	1 tempos não letivo no ano
2011-12	Projeto Feira da Ciência (no cumprimento do Plano Anual de atividades)	2 dias
2011-12	Projeto Gabinete de Apoio aos Alunos e Mediação de Conflitos (no cumprimento do Projeto Educativo)	1 tempo não letivo no ano



PROJETOS EXTRA-CURRICULARES		QUADRO II
Ano Letivo	Trajetos das visitas de estudo	duração
1976 - 77	Mirandela - Coimbra: visita à Universidade - Leiria : visita ao Castelo - Lisboa : visita ao Castelo, ao Planetário, à Universidade Clássica, ao Jardim Botânico, aos Jerónimos e à Torre de Belém – Almada: visita ao Cristo Rei – Leiria --Viseu -- Mirandela	3 dias
1976 - 77	Mirandela - Vila Real – Guimarães: visita ao Castelo – Gerês – Chaves : visita às Termas e passeio pelo bairro histórico - Mirandela	1 dia
1980 - 81	Régua – Vila Real – Bragança: visita ao Castelo – Alijó -- Régua.	1 dia
1982 - 83	Régua -- Vila Real – Guimarães – Gerês: passeio pelo parque – Vila Real – Régua.	1 dia
1984 - 85	Régua – Mesão Frio -- Paredes – Porto: visita ao Museu Soares dos Reis e visita ao Palácio de Cristal – Paredes – Meão Frio -- Régua.	1 dia
1986 - 87	Régua - Viseu: visita à Sé e ao Museu Grão Vasco -- Covilhã – Serra da Estrela: visita ao cume -- Covilhã – Viseu – Régua.	1 dia
1988 - 89	Régua – Viseu – Coimbra : Exploratório – Porto – Mesão Frio - Régua	1 dia
1989 - 90	Régua – Mesão Frio - S. Maria da Feira : Visionário - Porto – Vila Real – Régua.	1 dia
1993 - 94	Poiães – Vila Real - S. Maria da Feira: Visionário - Porto – Vila Real - Poiães	1 dia
1994 - 95	Régua – Porto -- S. Maria da Feira: Visionário – Coimbra: visita à Universidade -- Leiria – Lourinhã : rota dos dinossáurios -- Lisboa: Planetário , Exposição de Dinossáurios , Jardim Botânico, Torre do Tombo, Jerónimos e Torre de Belém – Leiria --Viseu -- Régua.	2 dias
1995 - 96	Poiães – Chaves – Valladolid – Miranda de Ebro – Bordéus – Chartres: visita à catedral – Abbeville – Calais: viagem no shuttle até Dover -- Londres: visita ao museu da Tecnologia , ao museu Britânico, a Convent Garden e Picadilly, à Torre de Londres, ao Parlamento, à abadia de Westminster e Catedral de S. Paulo; ver o render da guarda no Palácio de Buckingham -- Oxford : visita á Universidade e Biblioteca; Warwick Castle: visita ao castelo – Startford-upon-Avon : visita à casa e museu de Shakespeare – Calais – Paris : visita ao museu do Louvre e Catedral de Note Dame , ao Arco do Triunfo, campos Elísis e Torre Eiffel ; Vesailles: visita ao palácio – Poitiers – Bayonne -- Valladolid - Chaves – Poiães.	12 dias
1996 - 97	Régua- Vila Real – Porto: Feira das profissões (Exponort) – Maia -- Mesão Frio – Régua.	1 dia
1998 - 99	Poiães – Vila Real – Porto --Lisboa: visita á Expo98 (2 dias); passeio a Belém e visita ao Oceanário -- Leiria -- Porto – Vila Real – Poiães.	3 dias
2000 - 01	Régua – Vila Real – Porto : visita ao museu de Serralves – Vila Real - Régua	1 dia
2001 - 02	Poiães – Viseu – Salamanca – Barcelona – Mónaco - Marselha – Milão – Treviso (dormidas) -- Veneza : visita ao museu Leonardo da Vinci, fábrica artesanal de vidro de Murillo, Palácio dos Doges, Catedral de S. Marcos e Torre – Pádua: visita à Basílica do Santo, visita ao Convento, Claustro Geral e Museu Antoniano – Treviso -- Alpes Suíços -- Nimes – Toulouse – Lurdes –Bayonne – Miranda de Ebro – Burgos – Verim -- Chaves -- Poiães.	10 dias
2002 - 03	Régua – Vila Real – Bragança: visita ao Castelo, à Casa da Seda e ao Centro Ciência Viva – Vila Real -- Régua	1 dia
2006 - 07	Régua – Mesão Frio – Porto: visita ao museu de Serralves – Mesão Frio – Régua.	1 dia
2007 - 08	Régua – Vila Real – Bragança: visita ao Castelo, à Casa da Seda e ao Centro Ciência Viva – Vila Real -- Régua.	1 dia
2009 - 10	Régua – Porto – Coimbra -- Leiria – Lourinhã -- Cacém – Loures: visita ao Parque Ecológico -- Lisboa: visita ao Oceanário – Porto – Mesão Frio – Régua.	2 dias



ANEXO F

Título: Sobre a renovação da Escola

Sumário:

Teoria da renovação empresarial;

Processo de renovação empresarial da escola

Considerações introdutórias

Uma organização económica produz bens ou serviços que vende baseado nas leis do mercado, a preço superior ao custo, de acordo com a *Lei da Oferta e da Procura* e os regulamentos nacionais e locais. Ao longo do tempo os seus métodos ou os seus produtos deixam de ser competitivos e a empresa tem duas hipóteses: ou renova-se e mantém-se no mercado, ou desiste e fecha.

A escola não é uma empresa qualquer, não é uma indústria de transmissão de conhecimentos. Mas considerando a escola como uma organização humana ela tem vários elementos comuns com as outras organizações e como elas, tem também de se renovar.

Num processo de renovação empresarial os dirigentes têm que atempadamente diagnosticar e detetar a curva descendente da procura dos seus produtos ou serviços e enfrentar a questão da desatualização dos conhecimentos (saber que já não sabe) e deixando para trás os conhecimentos anteriores (processo de desaprendizagem) evoluir para uma aquisição de novos conhecimentos que permitam reformular os processos industriais envolvidos (processo de aprendizagem), conseguindo renovar a empresa e permanecer com sucesso no mercado (Cunha et al., 2004).

A uma fase positiva de expansão da empresa segue-se uma fase de quebra de procura, que levará à quebra de produção, os conhecimentos anteriores já não respondem às necessidades, e a ruptura do sistema é iminente. Entra-se num *processo de desaprendizagem* e, para manter a empresa em funcionamento, terá de adquirir nova informação atualizada e pertinente, assimilar processos novos adequados e chegar a uma solução de inovação no mercado, para sobreviver alcançando um novo estado de



produção, a um preço competitivo, *processo de aprendizagem* e alcançando uma situação de curva ascendente de oferta - procura (Cunha et al., 2004).

Claro que este “final feliz” implica com várias decisões adequadas dos dirigentes da empresa, baseados numa correta representação da realidade, de objetivos realistas e de uma ética empresarial de pendor social.

Ao longo da sua existência a escola portuguesa tem evoluído nem sempre na continuidade. Ruturas políticas provocaram mudanças fundamentais e os protagonistas políticos provocaram a desaprendizagem do conhecimento anterior e iniciaram um processo de nova aprendizagem. É de refletir sobre a renovação da escola, esta não pode permanecer imutável, tem de se reformar e inovar ou será uma organização e instituição museu, não cumprindo as metas de preparar as gerações para a compreensão e transformação do futuro. A primeira rutura foi sem dúvida provocada pelo Marquês de Pombal. A segunda rutura do sistema deu lugar à reforma Liberal. A reformulação de princípios, de métodos e de recursos não acontece aleatoriamente, depende das contingências políticas estruturais e conjunturais da época e tem uma evolução em ciclos.

Introdução ao processo de renovação organizacional

A evolução da sociedade obriga a uma renovação quase permanente dos sistemas educativos. As políticas educativas dependem das ideologias políticas dos decisores; a primeira república não podia considerar o sistema educativo existente como eficaz respondente às solicitações da época. Por isso, a primeira república iniciou um processo de renovação democrática da escola pública, muito moderno para a época e ambicioso para os recursos disponíveis .

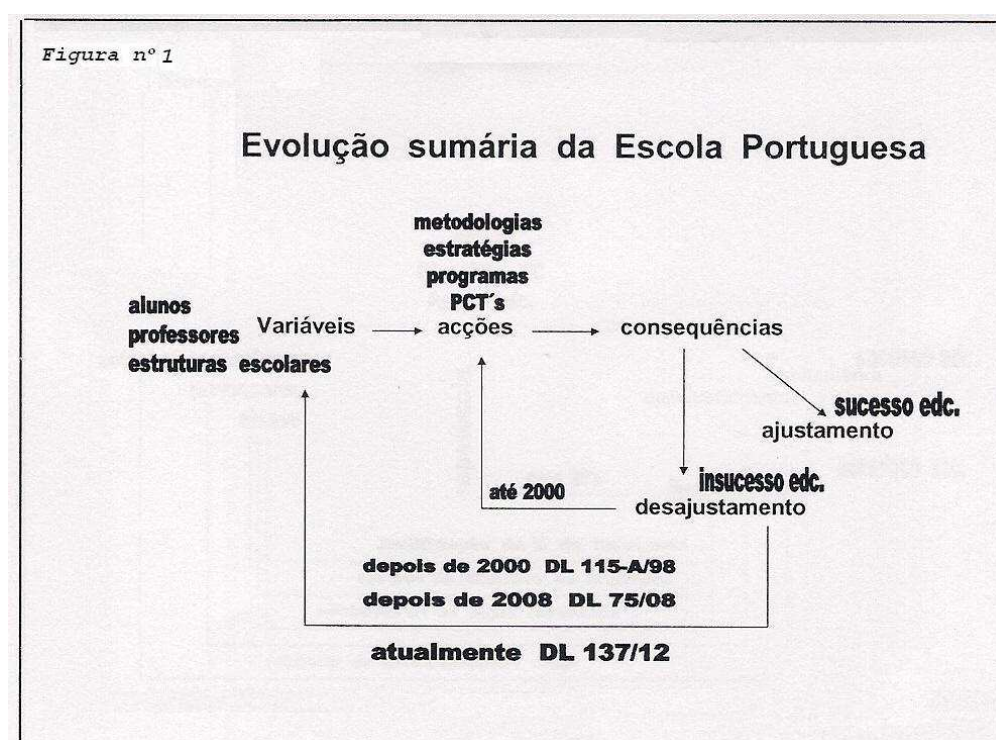
O Estado Novo rompeu com os objetivos deste sistema educativo republicano, impondo outro, segundo pressupostos éticos diferentes e tendo uma representação da realidade completamente oposta. Com a revolução de Abril a ruptura é óbvia, o sistema democrático rompe com o sistema existente. A situação de ruptura criada e desejada provoca um processo de desaprendizagem imediato que necessita, urgentemente, de conhecimento adequado à nova situação.



Existem vários modos de aprendizagem organizacional: nesta época específica a aprendizagem baseou-se na intuição e no todo, sendo sintética, combinando os conhecimentos parcelares, relacionados entre si de forma diferente do passado imediato; aprendeu-se também de forma interativa, intuitivamente, por tentativa e erro, aprender fazendo (Cunha et al., 2004).

Na escola em revolução e evolução permanente, a aprendizagem foi sistemática, pois utilizou a experiência anterior, remodelando e tentando melhorar, numa renovação interior da organização. Para compreender o percurso seguido recorre-se aqui à metodologia de aprendizagem em *ciclos simples e/ou duplo* (Cunha et al., 2004). Segundo este método, as *variáveis* de um sistema obrigam a *ações*, que têm *consequências*: se estas forem positivas, de acordo com os objetivos do decisor, as ações consideram-se ajustadas, mas se as consequências não corresponderem aos objetivos que se propunham, consideram-se desajustadas e necessitam de alteração.

Ao modificar as ações para as adaptar às metas pretendidas, o decisor/administrador efetua um ciclo simples de aprendizagem, mas se tiver necessidade de ser mais radical e atuar sobre as próprias variáveis do sistema, então efetua um ciclo duplo (Cunha et



al., 2004). A figura nº 1 esquematiza a nossa adaptação da teoria para o caso escolar.

Aplicando o esquema às diversas fases do sistema educativo, teremos de definir as variáveis no terreno: estruturas escolares, professores e alunos; indicar as ações levadas a cabo: programas, metodologias, estratégias, apoios materiais e outros. Listar as consequências: o ajustamento corresponde ao sucesso educativo e o desajustamento corresponde ao insucesso educativo, e pode propiciar o abandono escolar.

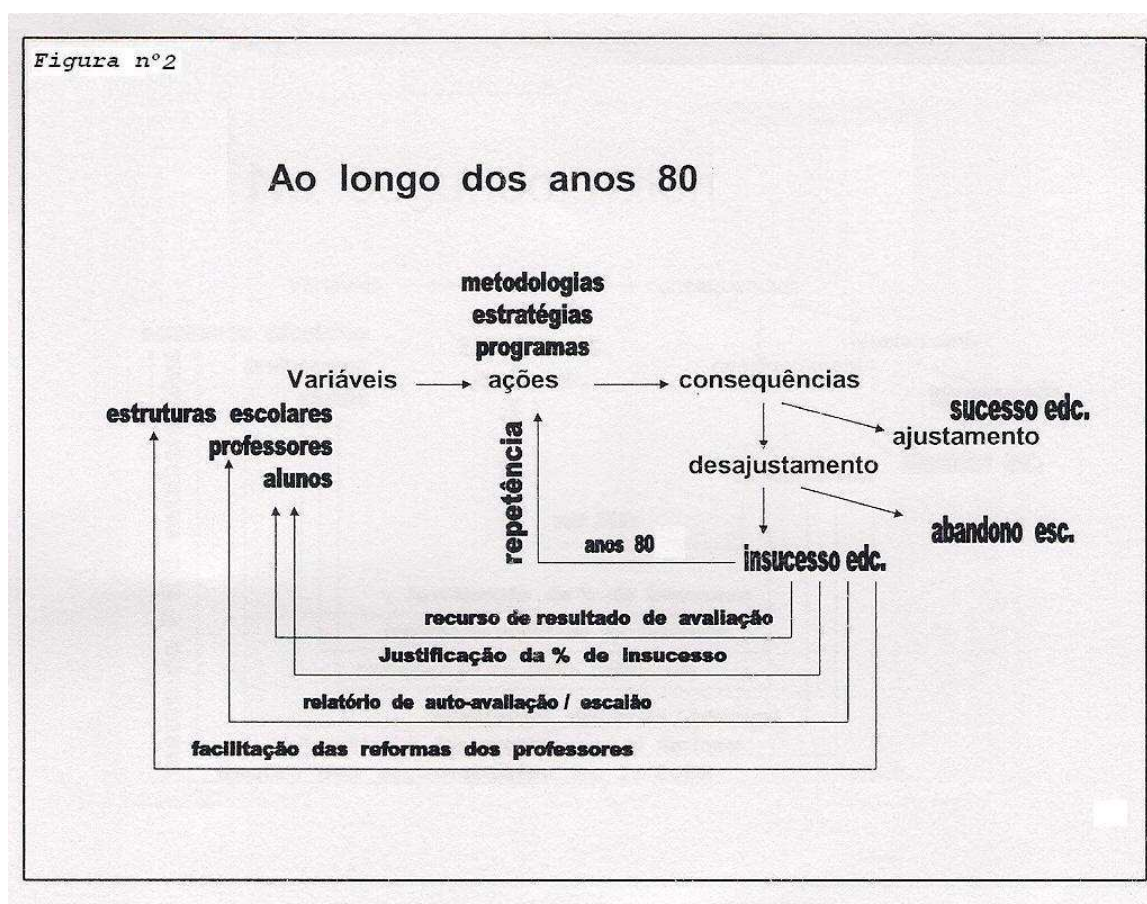
1ª situação ao longo dos anos 80:

Atua-se contra o insucesso exigindo-se algumas justificações e insistindo em planificações adequadas.

Exige-se autoavaliação dos docentes mas nesta não constam os resultados educativos deste docente.

A figura nº 2 esquematiza globalmente as ações implementadas

A situação evolui nos anos seguintes com reformas sucessivas em vários domínios.



2ª Sobre a situação nos anos 90:

Aprofundam-se as exigências no contexto sala de aula, adicionam-se horas ao currículo para recuperação de atrasos (Estudo Acompanhado e Área de Projeto), aumentam-se as justificações por relatório do professor e do Diretor de Turma e faz-se intervir o Conselho Pedagógico em questões de dupla repetência e excesso de negativas, como esquematizado na figura nº 2, no ponto 5.3.1, página 90, do texto principal deste trabalho.

Os resultados considerados insatisfatórios, levam a análises diversas e divergentes que sustentam e conduzem a mudanças mais profundas e até radicais.

A tutela considera que não é pois suficiente reformar programa e disciplinas, decidindo reformar a estrutura.

3ª A situação que evolui nos anos 2000:

Agora, para além das ações anteriores, atua-se também a nível da variável “estrutura escolar”, alterando-se a relação de força dos professores; a estrutura é hierarquizada e o Diretor propõe as metas educativas, que são aprovadas em Assembleia, depois Conselho Geral; os professores são impelidos a conseguir as percentagens de sucesso estabelecidas porque os seus objetivos individuais têm de se enquadrar nos objetivos da escola; os objetivos de sucesso, são centrados no Diretor e aplicados em cascata aos diversos ciclos e níveis de ensino.

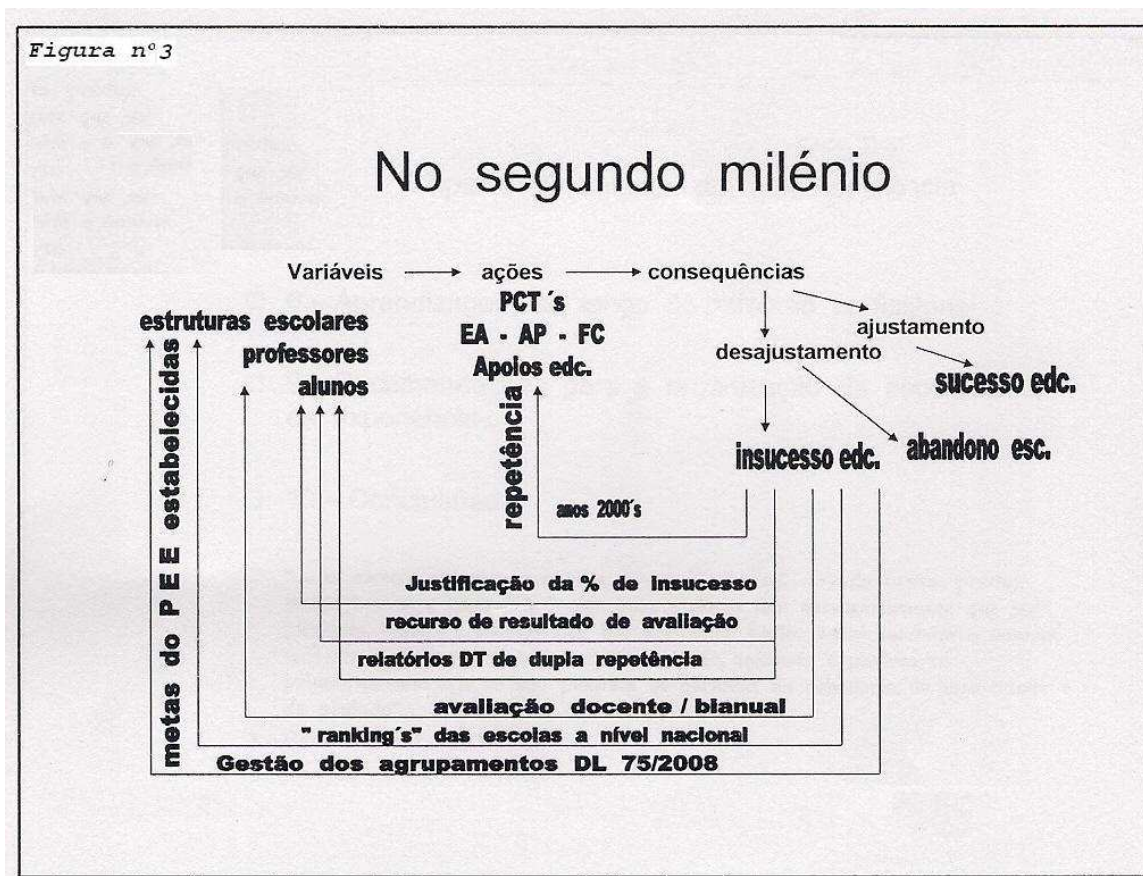
Alcançou-se uma situação complexa, proveniente da evolução das décadas anteriores, adicionando ações e procedimentos.

Torna-se um sistema bastante burocrático e de difícil compreensão do exterior.

O esquema da figura nº 3 pretende sintetizar a situação.



Figura nº3



Nota :

Os esquemas aqui apresentados nas figuras são uma aplicação e interpretação livre das teoria de renovação empresarial à escola como a vemos e interpretamos; embora sendo baseadas nas teorias de renovação empresarial, não existem estes esquemas na literatura consultada e utilizada.

ANEXO G

Título: A necessidade de motivar os alunos

Sumário:

Considerações sobre a motivação;

Teoria da Expectativa x Valor ; Teoria de Realização dos Objetivos; Teoria da Atribuição do Sucesso e do Fracasso.

As competências são fundamentais para que os seres humanos se possam adaptar ao meio envolvente e o ser humano dominar a Natureza. Entende-se por competência a capacidade para executar tarefas, inferir conhecimentos, tirar conclusões alcançando determinado nível de “mestria” (White, 1959).

Da necessidade do indivíduo se desenvolver e sentir competente nasceriam as motivações para as diversas ações do sujeito. Estudos sobre o empenho nas ações dos indivíduos, colocam algumas questões sobre as diferenças de motivação, desenvolvendo uma teoria conhecida como *Teoria da Expectativa x Valor* (Atkinson, 1964).

Pensemos, por exemplo, no caso dos alunos de terceiro ciclo, parece-nos evidente que o aluno pré-adolescente, adolescente ou juvenil, tem necessidade de contactar e interagir com seus pares, quer divertir-se, praticar desporto, participar em atividades lúdicas, ou simplesmente não fazer nada e observar a natureza à sua volta. Numa aplicação livre da teoria, a realização, ou não, das atividades letivas, será definida pela diferença entre os aspetos que impulsiona essa mesma realização e os que a bloqueiam. O aluno é confrontado por duas tendências opostas que se digladiam no seu interior, pode-se afirmar que o sujeito que se empenha nas tarefas letivas do processo ensino/aprendizagem pretende ter bons resultados escolares porque atribui valor a esses resultados e pretende desse modo alcançar o sucesso educativo, querendo evitar o fracasso correspondente aos maus resultados escolares.

Aprofundando e reforçando a *Teoria da Expectativa x Valor*, consideram-se posteriormente três pontos fundamentais, que estruturam a motivação para o empenho na realização de certa atividade. Em primeiro lugar, o valor atribuído pelo sujeito à tarefa, relacionando-a com a importância e utilidade (este valor define o interesse que



o indivíduo demonstrará na realização desta); em segundo lugar, a expectativa do sujeito, relativamente às suas capacidades e competências necessárias à realização dessa mesma tarefa. O sujeito terá de demonstrar capacidade para a realização da tarefa, demonstrando atingir ou possuir as competências necessárias, associadas à realização desta e ao estudo relacionado com as questões; por último, a afetividade perante a tarefa e relativo a si próprio, define reações emocionais relacionadas com a percepção que o sujeito tem da sua auto-imagem, auto-estima e autoconceito (Pintrich & De Groot, 1990).

Hoje considera-se que o sujeito exerce um papel ativo em todo o processo de motivação, baseando-se no conhecimento geral da conduta humana, que é prepositiva e intencional, tendo como motor processos internos importantes, guiada por crenças, sendo importante contextualizar o indivíduo e o seu sistema de valores, sentimentos e relações sociais. A motivação é orientada pelas metas do indivíduo, que são a sua particular razão para aprender, dependente das atribuições causais do êxito e do fracasso desse mesmo sujeito, sendo conduzida pelas expectativas de projeto de vida e limitada pelas percepções de competência e de controlo (Pintrich & Dale, 2002).

Ao aplicar esta teoria à prática educativa, o sujeito/aluno deve ser visto no contexto sócio económico e cultural familiares. Tendo como pano de fundo estas realidades, é necessário compreender as metas do aluno e a energia que este possui para as alcançar.

O professor deverá então orientar as estratégias motivacionais do seu ensino, identificando as metas do educando e criando condições para este perseguir essas metas. A estratégia docente deve desenrolar-se no sentido de promover a vontade de aprendizagem do adolescente, criando condições de percepções positivas e de competências relativas aos conteúdos, promovendo a automotivação do aluno.

A motivação do discente pode ser prevista, estudando as tendências ou indícios comportamentais do aluno, utilizando vários parâmetros: (a) a direcção da atenção (ação do aluno), colocando este face a diversas atividades e verificando os objetos de seu interesse; (b) a persistência e esforço do aluno face a uma tarefa: medindo o tempo e a energia que este dedica a certa tarefa e se é capaz de a continuar sem incentivos



exteriores; (c) a motivação continuada: verificando se o aluno é capaz de retomar uma tarefa após um período de interrupção; (d) o nível de atividade corresponde à quantidade de coisas ou de tarefas que o aluno é capaz de executar; (e) o rendimento obtido do aluno, visto como a capacidade deste persistir afincadamente nas tarefas para obter bons resultados, em oposição ao aluno que abandona facilmente estas tarefas (Pintrich & Groot, 1990).

Na década de oitenta do século passado, surge a *Teoria da Realização dos Objetivos*, que pretende explicar a motivação relacionando-a com as pretensões de realização do sujeito. Consideram-se as metas como as principais fontes motivadoras. O indivíduo direciona as suas atividades e escolhas, de acordo com o seu projeto de realização: aproximar-se do êxito, que na sua perspetiva são todos os atos ou atividades capazes de alcançar os seus objetivos e portanto dar passos no sentido da sua realização pessoal e afastar-se do fracasso, que ao inverso da anterior, serão as atividades ou tarefas que o afastarão dos seus objetivos, ou que não contribuirão para a sua prossecução, e portanto, contrariarem ou não favorecerem a realização pretendida (Nicholls, 1984).

Em consequência, para se compreender a motivação do sujeito, ou a falta dela, é necessário compreender os objetivos de realização desse mesmo sujeito. Atualmente, esta é a principal abordagem utilizada nos estudos em contexto escolar, sendo essencial perceber os motivos de ordem académica que impelem ou inibem os alunos de aprender e portanto os levam a participar de forma ativa, a participar de forma passiva ou mesmo a negar-se a participar.

Para melhor aplicação da Teoria de Realização dos Objetivos ao ensino, sintetiza-se esta teoria em três fases: numa primeira fase, perceber o conceito que os alunos têm da própria inteligência, seguidamente, compreender quais as metas que o aluno persegue e para as quais se orienta e, por último, ser capaz de compreender se os padrões motivacionais são adaptativos ou desadaptativos ao contexto educacional (Deweck, 1986).



As metas aqui são os propósitos individuais do estudante, que dependem das percepções que este sujeito tem acerca do significado do trabalho escolar e das predisposições que condicionam as suas tendências motivacionais.

Agrupam-se as metas em três conjuntos: metas de aprendizagem, metas de reforço social e metas de rendimento. Consideram-se metas de aprendizagem as relativas ao ato de estudar para aprender conhecimentos, evitando a mediocridade e a ignorância; supõem-se como metas de reforço social o esforço de estudar para obter a aprovação dos adultos significativos e dos amigos e evitar a desaprovação destes; estudar para obter bons resultados e ultrapassar os diversos patamares do ensino, alcançando os patamares seguintes, são definidas como metas de rendimento (Weiner, 1986).

No que se refere ao ensino, é de notar que a perspetiva geral se baseia nas teorias construtivistas. No nosso país, vulgarmente, as bases teóricas são dadas por Bloom, Landshear e Bruner, sem negar as influências de Vygotsky. No caso da motivação, a sua existência ou a falta dela, diagnostica-se através do comportamento em sala de aula e reflete-se nos resultados de avaliação.

Um comportamento pode ser medido diretamente pela atividade fisiológica ou indiretamente, através dos seus efeitos. A aprendizagem significativa obriga a uma aceitação do aluno como ele é e a proporcionar, à criança ou adolescente, uma atmosfera de simpatia e de entusiasmo de modo a elevar o nível das suas aspirações (Kendler, 1975).

A sensibilidade é o alfa e o ómega de todo o processo de ensino aprendizagem, os diversos sentimentos do aluno devem ser aceites pela escola e seus agentes, pois educar não significa apenas uma transmissão de conhecimentos, mas implica também estimular e fomentar o raciocínio, o julgamento, a imaginação criadora, para indicar apenas as capacidades mais reconhecidas (Kendler, 1975).

Em psicologia define-se atribuição, como o processo de encontrar explicações para o comportamento humano. Define-se atribuição causal como o processo de encontrar as causas percebidas pelo próprio agente, quando questionado sobre determinado comportamento. Em 1986 surge a *Teoria da Atribuição de Sucesso e de Fracasso* que



pretende explicar e compreender as atribuições causais dos sujeitos a sua própria execução em tarefas determinadas.

Segundo esta teoria, as causas indicadas pelo indivíduo, para explicar o seu desempenho numa área específica (bom, médio ou mau), podem reunir-se em dois grupos distintos: qualidades disposicionais e fatores situacionais. As qualidades disposicionais estão relacionadas com características reais ou imaginárias do indivíduo e os fatores situacionais estão relacionados com características reais ou imaginárias do contexto envolvente físico ou social (Weiner, 1986).

Podem distinguir-se seis fatores como as principais explicações encontradas pelos alunos para explicar o seu sucesso escolar: capacidade, esforço, facilidade, sorte, estratégias de estudo, ajuda do professor; e podem apontar-se ainda os fatores contrários como indicados pelos alunos para explicação do seu fracasso nos estudos: inaptidão cognitiva, falta de esforço, dificuldades, pouca sorte, métodos de estudo inadequados, inexistência de ajuda do professor (Weiner, 1986).





ANEXO H

Título: Reflexões sobre a supervisão e avaliação docentes

Sumário :

Sobre a subjetividade da avaliação;

Algumas das diversas culturas em presença.

A supervisão relaciona-se, direta ou indiretamente, com os conceitos e teorias de avaliação vigentes e também com os conceitos e teorias de organização e de supervisão do trabalho (Santos & Brandão, 2007).

A educação pública enquadra-se no serviço público, que por ser pago pelas contribuições dos cidadãos, deve ser regulamentado, monitorizado, avaliado e controlado. Trata-se, no fundo, de reconhecer e aceitar o princípio da *contratualidade política* como base da democracia moderna.

Os pontos de vista sobre a avaliação resultam da cultura privada, adquirida por cada um, docente ou discente, no seu ambiente familiar, social, etc., pode-se referir, como principais neste contexto, a cultura da segurança, a cultura da objetividade e a cultura do êxito (Guerra, 2003).

No que diz respeito à cultura da segurança, é de notar que todos os procedimentos decisoriais humanos contêm um certo grau de subjetividade. A avaliação é inevitavelmente pouco objetiva o que introduz insegurança no avaliador consciente e, principalmente, no sujeito avaliado. A subjetividade que afeta os processos de avaliação é proporcional aos conteúdos relativos a domínios atitudinais e procedimentais. A segurança, ou a sua falta, afeta a aprendizagem e os desempenhos por parte dos avaliados e também a aplicação dos critérios por parte dos avaliadores (Guerra, 2003).

Esta cultura escolar evolui e está em transformação permanente, através de mecanismos muito complexos, que transcendem cada indivíduo como tal. Mas todos a influenciam, e



não existe uma só cultura escolar; numa escola específica, várias serão as "culturas" observáveis, porque nesta convivem diversas subculturas (Guerra, 2000).

Pensamos que a supervisão tem de incluir: uma melhoria do desempenho do docente (em formação ou em funções) e uma melhoria dos contextos em que o professor opera, o que não é visualizado através da legislação. O supervisor tem de ser capaz de distinguir as duas vertentes anteriores, de compreender as influências que estas exercem entre si e as implicações mútuas, prognosticar as relações no caminho formativo dos avaliados, fazer as críticas necessárias, sem diminuir nem ofender os intervenientes, elogiar sem promover o narcisismo ou naturais expectativas (Santos & Brandão, 2007).

Como conceito polissémico, a supervisão inclui a orientação das práticas e o seu acompanhamento; uma definição consensualmente admitida, compreende-a como um processo em que um professor experiente, orienta em contexto escolar, um outro professor (Alarcão et al., 1995). Mas somos de parecer que a supervisão "de pares", vista simultaneamente como formação contínua e como seriação de competências para promoção na carreira, terá de ser criteriosa e cuidadosamente repensada, para não desorientar o que pretende orientar.

De notar, que este processo de avaliação das capacidades e métodos de ensino do docente, ao promover a aprendizagem dos alunos, exige para seu adequado desempenho, variados aspetos de formação multivariada e de múltiplos saberes necessários ao exercício da profissão. Implica, além dos conhecimentos científicos necessários para a(s) disciplina(s), a didática específica desta(s); é a didática que orienta os recursos necessários, para que, em contexto educativo, o docente escolha os instrumentos de atuação essenciais, dentro dos recursos disponíveis. Esta, implicando o conhecimento de como tratar pedagogicamente o conteúdo científico disciplinar, responsabiliza-se pela ligação entre os objetivos educacionais, os conteúdos da aprendizagem e a construção do saber a realizar pelos alunos, recorrendo a estratégias diversas.

Ela resulta de um "mix" da cultura pública, da cultura académica, da cultura social e pressões quotidianas da cultura escolar, enquanto instituição específica. Neste pequeno espaço cultural formatam-se as metodologias e as práticas correntes de avaliação. Pensa-



se mesmo que a principal influência relaciona-se exatamente com a forma como os intervenientes sentiram, ao longo do tempo, a avaliação (de alunos, de funcionários, de docentes).

Os princípios, em que se baseia qualquer sistema avaliativo, têm implicações éticas e mesmo morais. A ética faz a diferença entre o parecer técnico e a decisão humanizada.

No contexto realista concreto, a avaliação ultrapassa os critérios metodológicos e entra no domínio da moral e dos valores cívicos (liberdade, autonomia, solidariedade, responsabilidade...), ela promove o afastamento de métodos irracionais e injustos, consegue fazer o contraditório das propostas apresentadas, tendo duas perspetivas opostas: perspetiva ascendente e perspetiva descendente, fazendo estas duas parte integrante e complementar de quem dirige e avalia, quer processos quer resultados (Guerra, 2003).





ANEXO I

Título: A importância do diretor de turma

Sumário:

Sobre as diversas funções do diretor de turma;

Liderança, supervisão e chefia do DT

Dificuldades inerentes ao cargo DT.

O ensino, como existe atualmente, provém da lenta evolução do ensino liceal, comercial e industrial, onde existiam os diretores de ciclo, em escolas administradas por um Reitor ou um Diretor coadjuvado por um Vice Diretor.

O cargo de Diretor de Turma introduziu-se no sistema educativo Português na instauração do ensino preparatório; este cargo era de reduzidíssimas competências. Tinha como funções controlar o número de faltas dos alunos, auxiliado por um funcionário e orientava os três Conselhos de Turma de avaliação dos alunos no final dos três períodos letivos; após o vinte e cinco de abril que vai-se enriquecendo a figura de diretor de turma, aumentando as suas competências (Rua, 2008).

Completamente se concorda com Rua (2008) quando afirma que : “ ...a figura do director de turma recai sobre a multiplicidade de contradições e de ambiguidades ainda por esclarecer sobre os papéis que desempenha (...), obedecendo tanto a racionalidades como a irracionalidades de diferentes ordens “ (p.5) .

A direção de turma faz parte da gestão intermédia de uma escola. O cargo apresenta facetas diversas, pelas várias funções de que se reveste. O Diretor de Turma exerce uma liderança em diferentes contextos: com os pais individualmente ou em grupo, em ambiente de sala de aula com os alunos ou em grupo restrito e em reunião com os seus pares frente a frente ou em Conselho de Turma (Thurler, 2001).

O Sistema Educativo parece não ter qualquer sensibilidade para dotar o cargo de recursos humanos especificamente preparados. Ao Diretor de Turma são atribuídos recursos materiais exíguos; o seu cargo é atribuído como antes da massificação do ensino público, completando horários, a maioria das vezes sem o devido cuidado.



A noção de liderança, como capacidade de influenciar decisões, conseguir a aceitação de normas ou diretrizes à partida contestadas, é testada e confrontada em todas as suas potencialidades. A liderança é aqui associada à capacidade de levar os diversos intervenientes a participar de forma ativa, tendo em vista objetivos comuns; conseguir uma equipa coesa e motivada que execute os projetos aprovados e por si influenciados ou mesmo propostos (Thurler, 2001).

A coesão e a motivação da equipa pedagógica será um dos objetivos principais do Diretor de Turma. Mas esta liderança tem vários traços de afastamento ao convencional: não se fazendo exigências de preparação específicas, considera-se que todos os docentes têm competências mínimas e perfil adequado para o cargo, que não se prestigia, considerado como uma condição intrínseca e acessível a todos os professores.

A direção de turma e respetiva liderança levanta a questão da necessidade de inovação; esta questão é posta aqui no plano da capacidade de gerar sinergias, identificar os intervenientes com os projetos, negociar margens de manobra, ser convincente angariando aliados eventuais e neutralizando forças inibidoras (Thurler, 2001).

Os DT de uma escola são geralmente supervisionados por um Coordenador, por ciclo de ensino existente na escola; pode, em alternativa, serem organizados por um Coordenador de ano. Mas, embora sejam designados/nomeados em condições idênticas às de Coordenador de Departamento, também não se fazem exigências de preparação para este cargo, supondo-se de execução fácil e essencialmente legalista e burocrática. Na altura da nomeação, a listagem das obrigações administrativas é cuidadosamente especificada. Mas a listagem das implicações de liderança e questões pedagógicas é “o acréscimo” que vem por arrasto, sendo automaticamente considerados inerentes ao cargo. Numa empresa, um cargo seria entregue desta forma? Pode considerar-se uma boa prática, esta forma não convencional e pouco racional de proceder?

Numa escola os professores apreciam ver o seu trabalho reconhecido, como forma de auto estima, mas a referência ao “poder” gera perturbações, pois embora



desejem que uma entidade reconheça a sua competência e o seu trabalho, esta autoridade para se ver reconhecida, deve ser capaz de liderar e mediar conflitos, de fornecer *feedbacks* construtivos e reforços positivos (Thurler, 2001).

Assim, é de notar que a articulação entre autoridade e liderança deve ser pensada e cuidadosamente planificada, nas atuações do diretor de turma. Este, sendo inovador, tenderá a implementar projetos depois de debater e negociar os objetivos, processos e recursos temporais. “A liderança consiste em: propor ópticas mobilizadoras, determinar eixos de desenvolvimento, conceber as estratégias de mudança“ (Thurler, 2001, p. 146).

Um professor que ocupe um cargo de gestão intermédia não deve inibir-se de negociar os objetivos as vezes que forem necessárias e de negociar as competências, as atividades e os recursos físicos e humanos necessários, quer com os professores da equipa pedagógica ou outros, quer com os encarregados de educação (Thurler, 2001).

O sucesso e o grau de execução de um projecto educativo dependerão da liderança intelectual dos professores implicados e dependerá da autoridade formal superior que poderá mobilizar recursos ou colocar dificuldades na sua prossecução (Cardoso, 2003).

Em situações de dificuldades o Diretor de Turma poderá investir na planificação reflexiva e tentar que se evitem problemas, pois as equipas reagem mal ao stress e às urgências, assim como ao desafio de ter de fazer inúmeras coisas ao mesmo tempo. Deve fazer os impossíveis para evitar um clima de mal estar entre os professores da turma, contrariar sentimentos de não reconhecimento dos esforços dos professores e do não reconhecimento do sacrifício da sua vida privada (Thurler, 2001).

De notar ainda que nenhum Diretor de Turma pode fugir às leis, aos regulamentos da escola, à cultura do estabelecimento. O DT não poderá, por si só, modificar a escola de que faz parte, nem implementar unilateralmente um projeto de mudança.



Em contraste com a liderança do Diretor de Turma devemos ter em conta que o órgão executivo (o Diretor) está envolvido em tarefas de gestão, numa lógica administrativa burocrática, tendo como estratégia a continuidade e que não tem geralmente consciência da necessidade de inovação (Thurler, 2001).

Assim, o sucesso do DT como líder dependerá essencialmente: da sua habilidade profissional como fonte de legitimidade, do seu carisma pessoal, do seu sentido de organização, da sua posição no sistema social escolar.

Um líder, ao desempenhar as funções de Diretor de Turma, terá de exercer a sua influência de várias formas e em várias modalidades: (a) liderança voltada para o acompanhamento, centrada no progresso dos alunos, liderança voltada para a cultura, funcionando como modelo, transmitindo valores e crenças; (b) liderança voltada para as transações, negociações das táticas e das estratégias entre os professores; (c) liderança voltada para a transformação, objetivando a modificação das práticas (Thurler, 2001).

Mas todas estas características não são aprendidas nas instituições universitárias. Como se aprendem? Como se transmitem? Como se supervisionam? Para além dos traços pouco convencionais, um outro traço não corrente do cargo de DT, é o facto de não ter verdadeira autoridade legal (nem junto dos docentes da equipa pedagógica, nem diante dos alunos) e, portanto, em caso algum poderá recorrer a esta. Haverá algum outro cargo com tantas responsabilidades e características semelhantes? Não é convencional ... nem parece real.

A mudança de desempenho do cargo do Diretor de Turma, pressupõe desejo de inovação e está relacionada com criatividade e não esqueçamos que os professores devem estar motivados e interessados para mudar, inovando as práticas. Mas uma mudança deve incluir os intervenientes; para isso deve reorganizar as relações de poder *top-down*, promover novos modos de fazer e de pensar, dividindo a parcela de poder, que tem com os outros professores diretamente envolvidos, permitindo um verdadeiro *empowerment* (Thurler, 2001).



ANEXO J

Título: Fichas e Relatórios CAP

Sumário:

- Grelhas de autoavaliação dos alunos AP;
- Grelhas de relatório turma de área de Projeto;
- Grelhas de relatório descritivo de ciclo em AP

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS NO FINAL DO PERÍODO

ANO e TURMA: / PERÍODO

RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DO GRUPO, EM ÁREA DE PROJETO

Componentes do grupo

(números) _____

INDICAÇÃO DAS PREFERÊNCIAS RELATIVAMENTE ÀS AULAS DE ÁREA DE PROJETO						
Utiliza a chave : NG – não gostei GP- gostei pouco; G – gostei ; GB - gostei bastante ; GM -gostei muito						
Assinala com X uma das opções	NG	GP	G	GB	GM	OBS
ESCOLHA DO TRABALHO						
TRABALHO DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA						
TRABALHO DE PESQUISA INFORMÁTICA						
TRABALHAR EM GRUPO						
PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO						
ORGANIZAÇÃO DOS TEXTOS						
PESQUISA NO TERRENO						
ORGANIZAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES						
APRESENTAÇÃO DO TRABALHO						

° período	RELATÓRIO ORIENTADO :
Trabalho (tema)	
Participação na elaboração do projeto	
Tarefas distribuídas ao longo do período	
Grau de execução das tarefas distribuídas	
Justificação de não cumprimento de tarefas ou prazos	



NÚMERO do aluno	PARTICIPAÇÃO na ELABORAÇÃO do DOSSIER ou PORTFÓLIO

HETEROAVALIAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO	
Quanto à participação global do trabalho, colocar por ordem decrescente os elementos do grupo	
1º	
2º	
3º	
Qual a menção a atribuir ao trabalho do grupo ? _____ (NS - S - SB)	

REFLEXÃO ORIENTADA	
Trabalho (subtema)	
Reflexão sobre o trabalho realizado	
Trabalho (subtema)	
Tarefas a executar Ao longo do ____º período	
Observações :	



RELATÓRIO DA DISCIPLINA DE ÁREA DE PROJETO



1. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DA TURMA

Ano: _____ Turma: _____

DOCENTE : _____ GRUPO : _____

2. CARATERIZAÇÃO SUMÁRIA DA TURMA

Número total de alunos _____	Nº de Rapazes _____	Nº de Raparigas _____
Número de alunos com:		
Problemas de comportamento _____ Nº de pauta _____		
Situação familiar problemática _____ Nº de pauta _____		
Graves problemas de saúde _____ Nº de pauta _____		
NEE	Com medidas previstas no Dec-Lei 319/91 (Plano Educativo Individual) Nº de pauta : _____ Projeto Curricular de Turma, Nº de pauta _____	
Retenções em anos anteriores, Nº de pauta _____		
Outra situação / Observações		

3. COMPORTAMENTO DOS ALUNOS DA TURMA

Conselhos de turma extraordinários realizados: Nº para assuntos disciplinares: _____ Nº para outros assuntos: _____	Participações disciplinares obtidas na turma: Problemas mais frequentes: _____ Tipo de medidas adotadas: _____
OBSERVAÇÕES :	

4. PROJETOS IMPLEMENTADOS AO LONGO DO ANO

Tema geral	
Temas Ou Sub-temas	

5. EXECUÇÃO DOS PROJECTOS APROVADAS

COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO (números- nomes)	TEMAS / SUB-TEMAS TRATADOS por cada grupo	AVALIAÇÃO QUALITATIVA Do trabalho realizado pelo grupo	Menções Obtidas (nº - menção)



6. APROVEITAMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS Á DISCIPLINA DE AP

Avaliação Ao longo do ano	NS Não satisfaz <i>Nº de alunos</i>	Percentagem de negativas	S Satisfaz <i>Nº de alunos</i>	SB Satisfaz bastante <i>Nº de alunos</i>	Percentagem de positivas
1º período					
2º período					
3º período					

Avaliação Ao longo do ano	NS – NS - NS	NS – NS - S	NS – S - NS	S – S - NS	SB – SB - S	Transitaram .de ano
Nº de alunos						

7. APROVEITAMENTO ESCOLAR GLOBAL DOS ALUNOS

Nº total de alunos avaliados : _____	
Nº de alunos que transitam: _____ Com NS a AP _____	Nº de alunos que não transitam: _____ Com NS a AP _____
OBSERVAÇÕES :	

8. RELAÇÃO PROFESSOR(A) / ALUNOS

Tipo de relação que estabeleceu com os alunos ao longo do ano

Participações disciplinares obtidas na disciplina; problemas mais frequentes e tipo de medidas adotadas:



REFLEXÃO CRÍTICA DO PROFESSOR DA DISCIPLINA DE ÁREA DE PROJETO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DA TURMA

Ano: _____ **Turma:** _____

NOME : _____ **GRUPO :** _____

2. CARATERIZAÇÃO SUMÁRIA DA TURMA

Número total de alunos _____	Nº de Rapazes _____
	Nº de Raparigas _____

3. SÍNTESE DESCRITIVA GERAL DOS PROJECTOS IMPLEMENTADOS

Tema geral	
Temas Ou Sub-temas	

4. REFLEXÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO COM A TURMA

Apresente uma reflexão crítica sobre o modo como decorreu o desenvolvimento trabalhos dos projectos dos alunos podendo referir entre outras :

4.1 - De que modo detetou dificuldades de adaptação dos alunos à metodologia

4.2 - Que estratégias utilizou para superar as dificuldades diagnosticadas.

4.3 - Que atividades desenvolveu no âmbito do projeto/turma (PCT) .

4.4 - Quais as visitas de estudo/intercâmbios escolares ou outros que organizou ou em que participou.

4.5 - Que atividades promoveu ou em que participou que considere relevantes .

4.6 – Quais as iniciativas que promoveu/participou na realização de experiências interdisciplinares com os professores da turma.

4.7 - Indique os recursos que utilizou ao longo do ano

4.8 - Indique que recursos necessitou e foram difíceis de obter

4.9 - Indique que recursos necessitou e não obteve

4.10 - Outras questões que considere importante



RELATÓRIO ANUAL DE ÁREA DE PROJETO DO 3º CICLO**1. INTRODUÇÃO / APRESENTAÇÃO**

Serve este documento para descrever as medidas levadas a cabo no âmbito das funções de coordenação das actividades docentes da disciplina não curricular de Área de Projecto desde o início do ano letivo. De acordo com o Regulamento da ESJAC, foram objetivos gerais :

- Promover o sucesso educativo e pessoal dos alunos da EscSecJAC
- Cumprir o Regulamento Interno Esc JAC
- Cumprir o PEE da EJAC
- Cumprir o PAA da EJAC proposto e aprovado
- Cumprir o disposto relativamente às áreas não disciplinares

2 . IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE A P - 3º CICLO

Coordenadora 3º CICLO	M^a. Conceição Cruz	Fis-Quim Q02
TURMA	PROFESSOR DOCENTE DA DISCIPLINA	Área Disciplinar
7º A		
7º B		
7º C		
7º D		
7º E		
7º F		
8º A		
8º B		
8º C		
8º D		
8º E		
9º A		
9º B		
9º C		
9º D		

3 . OBJETIVOS PRINCIPAIS

De acordo com os objetivos mencionados, após eleição, foi competência desta coordenação :

- ✓ Promover, realizar e presidir às reuniões de coordenação dos trabalhos.
- ✓ Recolher os critérios de avaliação dos alunos das turmas
- ✓ Promover consensos nos critérios de avaliação dos alunos
- ✓ Compilar e enviar os critérios de avaliação ao Conselho Pedagógico



- ✓ Atender semanalmente os professores de Área de Projecto
- ✓ Colaborar nos projetos sempre que for solicitada ou necessário
- ✓ Detetar necessidades ou insuficiências de recursos em falta ;
- ✓ Elaborar e manter atualizado um dossier com a informação e documentação referentes às reuniões, professores, turmas e assuntos envolvidos .
- ✓ Apresentar o relatório de desempenho no final do ano lectivo

4 . SÍNTESE GERAL DOS PROJECTOS IMPLEMENTADOS AP/3º

TURMA	Tema geral	Temas ou Sub-temas
7º A	VÁRIOS	O Cinema; O Sistema Solar; Distúrbio Alimentares; A violência; O consumo de Substâncias; A música
7º B	VÁRIOS	Recursos energéticos; Escassez de água potável; A desflorestação; Biodiversidade; A poluição .
7º C	O planeta maravilhoso	A Astronomia; Cataclismos naturais; Os animais; O rio Douro; A natureza; Os desportos no rio Douro.
7º D		VÁRIOS
7º E	A região Duriense: costumes e tradições	Gastronomia; Danças e cantares; Formas de superstição; Barragens; A escola: ontem e hoje.
7º F	VÁRIOS	Vinho do douro e porto; Sociedade: comportamentos desviantes; Biodiversidade: animais selvagens e marinhos; A terra e a vida; Comportamentos desviantes; Peixes do rio Douro;
8º A	Programa TIC	VÁRIOS
8º B	Programa TIC	VÁRIOS
8º C	Programa TIC	VÁRIOS
8º D	Programa TIC	VÁRIOS
8ºE	Programa TIC	Biodiversidade; Aquecimento Global; Recursos energéticos; A escassez de água potável; O mundo da droga.
9º A	A gravidez na adolescência	Gravidez e adolescência; As transformações na corpo dos rapazes; Métodos contraceptivos; Planeamento familiar; Ser avó aos quarenta .
		Construção, produção, realização e representação de um espetáculo multimédia “ Futuro Complicado “ a apresentar no fórum Saúde e Cidadania -- Vila Real
9º B	Problema e ambições dos alunos da escola	A moda; A alimentação na escola ; Bulling ; O alcoolismo na adolescência;
9º C	Saídas profissionais	Saídas profissionais; Marcas;
9º D	A gravidez na adolescência	Gravidez e adolescência ; Métodos contraceptivos; Nove meses; Alterações no corpo juvenil .
		Construção, produção, realização e representação de um espetáculo multimédia “ Futuro Complicado “ em filme vídeo, a apresentar no final do ano letivo.



5. REFLEXÃO AO TRABALHO DESENVOLVIDO COM AS TURMAS

5.1-Dificuldades de adaptação dos alunos às metodologias

5.2-Estratégias utilizadas para superar as dificuldades diagnosticadas.

5.3-Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto/turma (PCT) .

5.4-Visitas de estudo e/ou intercâmbios escolares organizados e/ou participados.

5.5-Atividades promovidas e/ou participadas consideradas relevantes

5.6-Iniciativas promovidas/participadas que implicaram experiências interdisciplinares com os professores da turma.

5.7-Recursos materiais utilizados ao longo do ano

5.8-Recursos necessitados e que foram difíceis de obter

5.9- Recursos necessitados e não obtidos

6. AVALIAÇÃO GLOBAL DO TRABALHO REALIZADO

6.1 - Foram realizadas as seguintes reuniões :

6.2- Avaliação do trabalho ao longo do corrente ano letivo

6.3- Reflexões pertinentes

6.4 – Sugestões para o próximo ano letivo

6.5- Conclusão



