



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DO DOCENTE

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Sofia Maria Azevedo Rodrigues Machado

Porto, outubro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DO DOCENTE

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Sofia Maria Azevedo Rodrigues Machado

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

Porto, outubro de 2012

Aos meus, por tudo quanto...

“Umas coisas nascem de outras, enroscam-se, desatam-se, confundem-se,
perdem-se, e o tempo vai andando sem se perder de si...”

(Machado de Assis)

Sumário Executivo

Este relatório consiste numa análise reflexiva do meu percurso profissional como docente do ensino básico e secundário. A minha reflexão é sustentada por referenciais teóricos que me permitiram enquadrar os diferentes níveis e contextos de atuação em que me envolvi no âmbito das várias funções que tenho vindo a desempenhar na escola Didáxis – Cooperativa de Ensino.

Ser professora de Português e de Francês tem sido a minha principal função, mas não a posso descontextualizar de todas as outras que tenho exercido e que, pelas dinâmicas que lhes estão inerentes, muito contribuíram para a formação da minha identidade profissional: diretora de turma, coordenadora de departamento curricular e coordenadora de orientação educativa.

Na minha atuação enquanto diretora de turma destaco a posição privilegiada que ocupo no estabelecimento de pontes nevrálgicas entre a escola e a família e entre o Conselho de Turma e a Direção Pedagógica.

As funções que tenho desempenhado ao nível dos órgãos de gestão intermédia têm-me permitido trabalhar com o objetivo de promover um ensino cuja organização curricular atenda às múltiplas realidades e motivações dos alunos.

A reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas, alicerçada em ações cíclicas de formação contínua, deve desencadear posturas explícitas da responsabilidade de se ser docente como forma de perfeccionar e gerir as permanentes oportunidades de aperfeiçoamento de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: educação, reflexão, funções, gestão, currículo, diversidade, igualdade, formação.

Executive Summary

This report presents a reflective analysis of my career as a teacher in the middle and secondary schools. My reflection is supported by several theoretical frameworks that allowed me to fit the different levels and contexts of action I got involved in the various functions that I have been performed in my current school: Didáxis – Cooperativa de Ensino.

Being a Portuguese and French languages teacher has been my main function. The dynamics inherent to the other functions that I have been performing have greatly contributed to the formation of my professional identity: head of the class, department curriculum coordinator and coordinator of educational orientation.

The role of head of the class has given me the privilege to build bridges both between the school and the students' homes and between the school educational board and the classroom teachers.

The roles that I have been playing at the middle-level management have allowed me to work towards the promotion of the school educational project to meet the multiple realities and motivations of the students.

The systematic reflection on teaching practices, supported by the frequent enrolment in continuing education classes, should drive teachers to explicitly assume the responsibility to catch the permanent existing opportunities to improve the teaching-learning process.

Keywords: education, reflection, functions, management, curriculum, diversity, equality training.

Índice

Sumário Executivo	4
Executive Summary	5
Índice.....	6
1. Introdução.....	7
1.1. Âmbito.....	7
1.2. Objectivos do Trabalho	10
1.3. Estrutura do Documento	11
2. A Função de Professor	13
2.1. A Formação Inicial.....	13
2.2. A Experiência Letiva	17
3. A Função de Diretor de Turma	27
3.1. A Génese da Função	27
3.2. O Exercício da Função.....	28
4. A Função de Coordenador de Departamento Curricular.....	45
4.1. A Função no Seio do Departamento	45
4.2. A Função na Relação com outras Estruturas.....	50
5. A Função de Coordenador de Orientação Educativa	53
5.1. O Enquadramento da Função na Escola.....	53
5.2. A Diversidade no Exercício da Função	55
6. Conclusões.....	62
6.1. Reflexões Finais	62
6.2. Síntese da Experiência Formativa	65
Referências Bibliográficas	67
Anexos	70

Capítulo 1

Introdução

*“Pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem
é que se pode melhorar a próxima prática.”*

(Paulo Freire)

Neste capítulo apresento o âmbito do trabalho e os objetivos que lhe estiveram subjacentes. Destaco o papel da escola e dos seus agentes educativos na formação e na promoção da igualdade de oportunidades dos jovens oriundos dos mais variados contextos sociais e culturais.

1.1. Âmbito

Questionando-me, após dezanove anos de experiência profissional, sobre os fatores que me terão conduzido, inconscientemente, à docência, o meu pensamento leva-me imediatamente para a escola que frequentei do 7º ao 12º ano. Recordo-me de uma escola que primava pela existência de um ambiente de satisfação e de uma dinâmica de trabalho que conduzia à criação de fortes laços afetivos entre toda a comunidade educativa.

Foi com esta imagem idílica de escola que ingressei na Faculdade de Letras da Universidade do Porto para frequentar o curso de Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses Franceses, ramo educacional.

Concluída a minha licenciatura, regressei como professora à escola que influenciara a minha escolha profissional e é nela que tem sido construída toda a minha identidade profissional.

Ao longo destas quase duas décadas ao serviço do ensino, as funções que tenho desempenhado ao nível dos órgãos de gestão intermédia têm-me permitido perspetivar a escola como um local de confluência de múltiplas realidades e motivações, reflexo da sociedade em que se insere, nomeadamente no que diz respeito à falta do apoio estruturante da família:

“[...] a aceleração do desenvolvimento histórico das comunidades humanas, bem como a complexização das estruturas e a diversificação de funções e tarefas da vida nas sociedades, cada dia mais povoadas e complexas, torna ineficazes e insuficientes os processos de socialização direta das novas gerações nas células primárias de convivência: a família, o grupo de iguais, os centros ou grupos de trabalho e produção.”
(Sacristán e Gómez, 2000: 13)

Subjacente à emergência da escola a tempo inteiro e à conseqüente chegada à escola de um leque de problemáticas que exigem especial atenção de toda a comunidade educativa, evidencio os seguintes fatores: (1) em 1981, o aumento da escolaridade obrigatória, de seis para nove anos e, mais recentemente, 2009, para doze anos; (2) o ingresso massivo da mulher no mercado laboral, na década de 70; (3) o trabalho precário; (4) o incremento de famílias monoparentais.

“Historicamente, a escola foi procurando compensar a fragilidade das famílias, e da sociedade, assumindo um número cada vez maior de missões. Tudo, mas mesmo tudo, foi passando para dentro das escolas. Como se fosse possível resolver todos os problemas das crianças e dos jovens no espaço escolar. Não é.” (Nóvoa, 2005)

Face a esta transformação da sociedade, a escola foi fazendo somente pequenos reajustamentos, não tendo, no entanto, havido uma verdadeira mudança, como destaca Maria do Céu Roldão:

“[...] a discussão científica em torno da escola, do seu papel social, e das interfaces em que é hoje colocada a sua ação, radica na constatação de que, cerca de século e meio depois da sua estabilização como instituição, no período pós-industrialização e pós-revoluções liberais, a forma escolar [...] ou a ‘gramática da escola’ como outros autores a designam, não se alterou na sua constituição estrutural. E, todavia, a realidade social e cultural dos públicos que a universalização e o reconhecimento da educação como um direito e um bem universal trouxeram, felizmente, para dentro da escola, é profundamente diversa.” (Roldão, 2009: 59)

Sendo o professor quem diariamente, através das múltiplas funções que desempenha, lida com estas novas realidades que o aluno transporta, é urgente um forte investimento no seu desenvolvimento profissional, para além de mudanças estruturais significativas ao nível da escola.

Ao longo do meu percurso profissional e no exercício das minhas funções tenho operacionalizado muitas das tarefas que têm sido atribuídas à escola numa tentativa de colmatar eventuais lacunas na formação integral dos jovens. António Nóvoa alerta para a problemática do excesso de missões da escola e fala do “transbordamento” desta instituição cuja missão deveria estar centrada na aprendizagem:

“Resumindo de maneira excessivamente simples a história do último século, podemos dizer que a Escola se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento* [...], que a levou a assumir uma infinidade de tarefas.

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores...

Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos...

Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicod dependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária...

Começou por um ‘currículo mínimo’, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no ‘saco curricular’ cada vez mais coisas e nada dele retirando...” (Nóvoa, 2007: 50)

O meu Relatório Reflexivo incidirá sobre as diversas funções que tenho desempenhado ao longo da minha vida profissional, retratando a minha

experiência na atuação perante tais problemáticas, no contexto da Escola percebida como num estado de “*transbordamento*” constante. Em concreto, falarei sobre a minha principal missão que é ensinar e sobre as funções que já exerci enquanto diretora de turma, coordenadora de departamento curricular e coordenadora de orientação educativa, cargos de gestão intermédia que assumem um papel relevante na promoção da igualdade de oportunidades entre todos os jovens estudantes.

Ao longo deste relatório, pretendo destacar que, embora nem sempre devidamente valorizado nem cabalmente desempenhado, o diretor de turma estabelece pontes nevrálgicas entre as atividades de ensino aprendizagem (associadas ao papel de docente, ao papel de aluno e ao papel de pai/encarregado de educação) e as de planeamento e controlo pedagógico (associadas à função de coordenador de departamento curricular e à função de coordenador de orientação educativa).

1.2. Objetivos do Trabalho

Ao longo do meu trabalho adoptei como lema a reflexão de Paulo Freire (1996) que citei no início deste capítulo “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. Segundo a minha perspectiva do que deve constituir uma atuação consciente e competente de um profissional do ensino, este lema traduz, de uma forma simples (mas não simplista), a postura a promover e adoptar pelos docentes em todos os contextos em que atuam e no âmbito do exercício de todas as funções que lhes estão adstritas. É perante esta perspectiva que adoptei os seguintes objetivos que são tratados ao longo deste relatório:

- (1) Sistematizar e analisar o meu percurso profissional, contemplando não só a minha função de professora, mas também todas as outras funções associadas a cargos de gestão intermédia da escola,

nomeadamente diretora de turma, coordenadora de departamento curricular e coordenadora de orientação educativa.

(2) Refletir sobre a minha atuação em alguns momentos significativos do meu percurso profissional, interpretando-a à luz dos referenciais teóricos aplicáveis.

(3) Projetar a minha atuação futura de acordo com as aprendizagens resultantes da reflexão exposta neste documento sobre a análise da minha experiência profissional.

1.3. Estrutura do Documento

Este relatório é constituído por seis capítulos. No *Capítulo 1: Introdução*, apresento o âmbito do trabalho e os objetivos que lhe estiveram subjacentes. Neste capítulo destaco o papel da escola e dos seus agentes educativos na formação e na promoção da igualdade de oportunidades dos jovens oriundos dos mais variados contextos sociais e culturais.

No corpo principal deste relatório, apresento uma reflexão, teoricamente sustentada, sobre a minha atuação em diversos contextos experienciados ao longo do meu percurso profissional no âmbito das várias funções que tenho desempenhado: professora (*Capítulo 2*), diretora de turma (*Capítulo 3*), coordenadora de departamento curricular (*Capítulo 4*) e coordenadora de orientação educativa (*Capítulo 5*).

No *Capítulo 6: Conclusões*, tendo como referência as reflexões constantes dos capítulos anteriores, teço algumas considerações sobre aspetos fulcrais na consecução do Projeto Educativo de uma escola. Com base na experiência formativa consubstanciada pela frequência deste curso de mestrado, perspetivo a minha atuação no âmbito da adequação do Projeto Fénix à Didáxis.

No final do documento são listadas as referências bibliográficas utilizadas para sustentarem a minha reflexão. Em anexo são incluídos alguns documentos relevantes para complementar a leitura deste relatório.

Este relatório faz diversas referências à Didáxis – Cooperativa de Ensino, local onde, com a exceção do estágio de profissionalização, eu perfiz toda a minha experiência docente. A identificação nominal da Didáxis neste relatório, nas circunstâncias e no modo como é contextualizada, ocorreu mediante a autorização expressa por parte da Presidência da Direção Pedagógica daquela escola.

Capítulo 2

A Função de Professor

“É fazendo que se aprende a fazer
aquilo que se deve aprender a fazer.”

(Aristóteles)

Neste capítulo apresento uma reflexão sobre a minha formação profissional e a minha atuação enquanto professora em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. O meu percurso enquanto professora descrito neste capítulo foi fundamental para o exercício das funções analisadas nos capítulos seguintes.

2.1. A Formação Inicial

Na história da educação, a segunda metade do século XVIII ficou associada a profundas reformas, destacando-se a estatização do ensino e a profissionalização dos professores. Estas medidas contribuíram para o reforço do estatuto do professor e para a criação de instituições de formação específica desta nova classe profissional.

“Durante longos anos imputou-se a génese da profissão docente à acção de sistemas estatais de ensino; hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como uma *ocupação principal*, exercendo-a por vezes a tempo inteiro. A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos:

é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício.”
(Nóvoa, 1999: 16-17)

Embora a evolução desta profissão esteja associada a momentos altos e baixos, nas últimas décadas instalou-se um mal-estar generalizado junto da comunidade docente provocado por uma multiplicidade de fatores que, associados à instabilidade profissional e à mudança constante de políticas educativas, em nada beneficiam a autoestima do professor.

“O problema tem contornos que abrangem aspectos vários do trabalho docente, desde a questão dos horários até às distintas formas de mobilidade (destacamentos, mudança de escola, etc.) passando pela estabilização profissional e pela organização interna das escolas.”
(Nóvoa, 1999: 24)

Ainda à margem do evoluir deste desconforto da comunidade docente, dei os meus primeiros passos como professora estagiária na Escola Secundária de D. Dinis, em Santo Tirso. Gradualmente, sob o olhar atento de duas professoras orientadoras do meu estágio pedagógico bidisciplinar, fui fazendo a ligação entre a teoria e a prática num ano de trabalho intenso cujas atividades absorviam por completo o meu tempo, mas que muito contribuíram para a consolidação das aprendizagens adquiridas na Faculdade no âmbito das disciplinas pedagógico-didáticas e para a formação da minha identidade profissional. Como dizem Alarcão e Roldão (2008) a supervisão deve promover ambientes propícios à construção e ao desenvolvimento profissional, levando ao progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.

Pela forma como o estágio estava estruturado, o período inicial da minha formação profissional conduziu-me a uma experiência gratificante pelo meu envolvimento nos seguintes contextos de ensino-aprendizagem:

(1) *Aulas não supervisionadas*. Lecionação de aulas como professora responsável das disciplinas de Língua Portuguesa e de Francês em duas turmas do Ensino Básico (8^o e 7^o anos, respetivamente).

(2) *Aulas supervisionadas nas minhas turmas.* No âmbito do ponto anterior, algumas das aulas lecionadas decorreram na presença de uma das professoras orientadoras; outras aulas contaram também com o supervisor da Universidade.

(3) *Aulas supervisionadas nas turmas das orientadoras.* Lecionação de algumas aulas das disciplinas de Português e de Francês em duas turmas do 11º ano do Ensino Secundário, com a presença de uma das professoras orientadoras (as titulares das turmas) e do supervisor da Universidade.

(4) *Presença nas turmas das orientadoras.* Diariamente assistia às aulas das disciplinas lecionadas pelas duas professoras orientadoras para aprender a fazer através da observação. Esta prática permitiu-me contactar com uma panóplia de estratégias às quais as orientadoras recorriam para lecionarem os conteúdos das respetivas disciplinas e para envolverem os alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem.

(5) *Reuniões com as orientadoras.* Semanalmente reunia com as professoras orientadoras para rever planificações, delinear estratégias de ensino-aprendizagem e refletir criticamente sobre o trabalho realizado.

(6) *Reuniões de Grupo Disciplinar.* Mensalmente participava nas reuniões do Grupo Disciplinar de Línguas, atualmente designado de Departamento Curricular, onde se debatia questões de carácter didático-pedagógico relevantes para o funcionamento da escola. A minha integração no grupo foi imediata, envolvendo-me na organização de atividades que visavam reforçar ou mobilizar os conteúdos lecionados no âmbito do meu Grupo Disciplinar. Foi neste contexto que fiz parte de um grupo de trabalho que dinamizou um intercâmbio entre

professores e alunos de Santo Tirso e professores e alunos de Mâcon, França.

Com agrado, tenho vindo a registar, ao longo dos anos, a disponibilidade e abertura das escolas para este tipo de iniciativas que permitem colocar os alunos em contacto direto com línguas e culturas diferentes. Continuo na atualidade a organizar visitas de estudo a França, com a convicção de que estas constituem uma fonte de experiências enriquecedoras e inesquecíveis, tanto para os alunos, como para os docentes.

(7) *Seminários na Faculdade.* Semanalmente, na Faculdade, os diferentes núcleos de estágio eram responsáveis pela dinamização de seminários cujos temas giravam em torno da prática pedagógica. O seminário apresentado por mim e pelos meus colegas do núcleo de estágio da Escola Secundária de D. Dinis intitulou-se “A pedagogia a partir do erro”. Este trabalho exigiu de todos nós estagiários um forte espírito de equipa e de entreaajuda ao longo de todo o processo: pesquisa bibliográfica, reflexão, debate, estruturação das ideias e apresentação.

Estes encontros na Faculdade fizeram-me perceber que por detrás de todo o processo ensino-aprendizagem há um leque extensíssimo de questões que incitam à reflexão sobre a prática educativa.

O modelo que esteve subjacente à minha formação inicial primou pela articulação entre teoria e prática, permitindo-me entrar na dinâmica de uma escola sob a orientação de pessoas experientes que me indicaram a parte inicial do caminho que eu teria que percorrer como docente. Este modelo vai de encontro ao preconizado por Canário numa conferência proferida na Universidade de Aveiro:

“Na base da minha argumentação estarão subjacentes duas teses: a primeira é a de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e a segunda (que decorre da primeira) é a de que o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência.” (Canário, 2000: 2)

Por sua vez, Maria do Céu Roldão mostra a sua inquietação relativamente à formação de professores como profissionais do ensino, defendendo a formação em contexto de trabalho sustentada por sólidos conhecimentos teóricos:

“A eficácia da formação inicial passa por assumir uma ruptura de paradigma nas nossas lógicas de trabalho nas universidades e nas instituições de formação: trata-se de perspectivar a formação, sustentada pelos saberes teóricos e teorizadores que a instituição produz e oferece, como desenvolvendo-se mediada pela imersão no contexto de trabalho, e transformando, por essa via, gradualmente, esses mesmos contextos de trabalho, portadores de uma cultura própria muito resistente, com as suas lógicas, rotinas e valores instalados, que, em poucos anos ou mesmo meses, submergem o professor principiante, condicionado, acima de tudo, pela necessidade de aceitação e socialização securizantes.” (Roldão, 2004: 105)

Para Isabel Alarcão a formação inicial deve desenvolver no futuro docente competências que o leve a investigar sobre a sua prática educativa. Alarcão preconiza o modelo de professor-investigador e confessa:

“[...] não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.” (Alarcão, 2001a: 6)

2.2. A Experiência Letiva

Findo o meu ano de estágio, fui admitida como docente na Didaxis - Cooperativa de Ensino, escola que frequentara do 7º ao 12º anos e que me era muito querida e familiar. Ainda recordo os meus primeiros dias de trabalho em que os meus professores passaram a ser meus colegas, sendo muito deles, ainda hoje, pontos de referência na minha atuação dentro da sala de aula.

Toda a minha atividade profissional tem sido desenvolvida nesta escola onde tenho tido oportunidade de lecionar em contextos diferenciados que me obrigam a um trabalho contínuo de pesquisa de metodologias e de construção de materiais diversificados (ver organograma da figura 1).

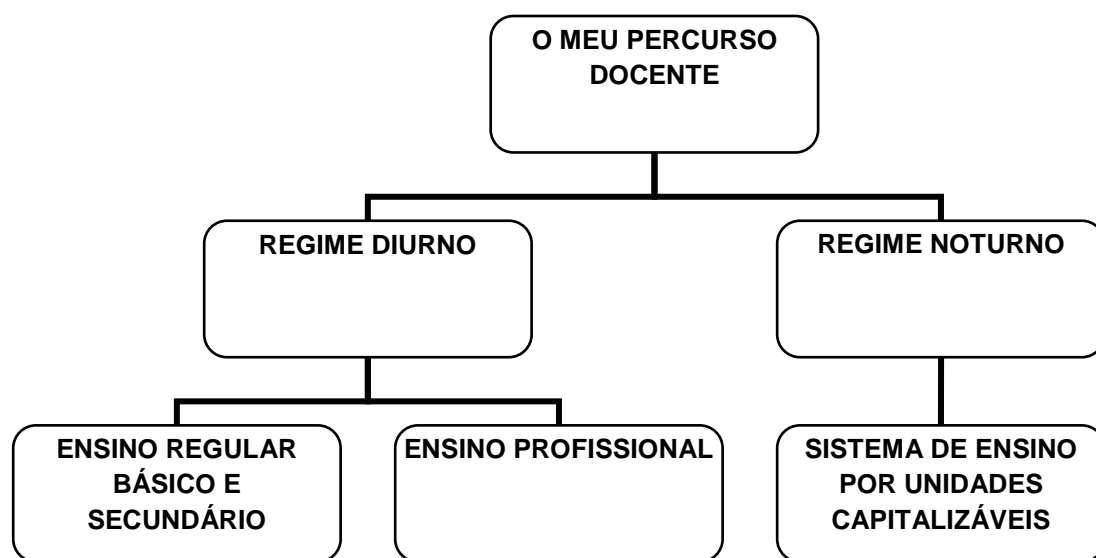


Figura 1: O meu percurso de docente.

Nos meus primeiros anos de professora lecionei simultaneamente em regime diurno (ensino regular) e noturno (Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis, vulgarmente conhecidos por SEUCS), exigindo esta variedade um grande trabalho na planificação das aulas cujos contextos de ensino-aprendizagem eram bem distintos.

O trabalho desenvolvido em regime diurno era uma continuidade do que havia experienciado no ano de estágio e, individualmente ou em grupo disciplinar, fui “construindo” as minhas aulas, planificando, elaborando instrumentos de avaliação e materiais didático-pedagógicos.

Ensinar em regime noturno foi, no início da carreira, um desafio enorme quer pelo perfil dos alunos, quer pela filosofia subjacente ao SEUCS:

“O sistema de ensino por unidades capitalizáveis caracteriza-se pela flexibilidade e permeabilidade, que permitem a valorização dos conhecimentos de que o aluno adulto é portador, quer esses conhecimentos tenham sido adquiridos na vida activa, quer em qualquer das componentes do sistema educativo. Caracteriza-se ainda este sistema pela aceitação de diferentes ritmos de aprendizagem, pela nova relação professor-aluno, pelo apelo à autoformação, sendo as suas actividades assentes sobretudo no centro de apoio e em meios pedagógico-didácticos adequados que visam a progressão do processo de aprendizagem segundo uma linha de individualização. O centro de apoio permite o desenvolvimento de actividades de recuperação e de diagnóstico das dificuldades demonstradas pelos alunos.”¹

Pelos mais variados motivos, os alunos do SEUCS tinham estudado apenas até ao 9º ano de escolaridade e, posteriormente, muitos deles, já com famílias constituídas, decidiram ingressar novamente na escola com objetivos bem definidos: uns pretendiam melhorar o seu desempenho no local de trabalho e outros pretendiam fazer o 12º ano para poderem candidatar-se ao ensino superior. Eram aulas muito diversificadas, eu ensinava Português ou Francês, dependendo da turma, mas também ouvia muito os alunos a falarem do seu trabalho diário e das suas funções; ouvia as jovens mães a falarem emocionadas dos seus filhos que tinham ficado com o pai ou com os avós para que elas pudessem regressar à escola para completar um ciclo de estudos.

A organização pedagógica do ensino secundário noturno pelo sistema de unidades capitalizáveis era para mim uma novidade e, enquanto docente foi o meu primeiro grande desafio, pelas seguintes razões:

(1) O programa das disciplinas estava estruturado numa sequência de unidades curriculares e o Ministério da Educação disponibilizava um *Guia de Aprendizagem* que visava orientar o aluno na sua progressão. Este *Guia de Aprendizagem* revelou-se insuficiente no processo de aprendizagem, pelo que, para todas as unidades, elaborei uma setenta com materiais de apoio à formação dos alunos.

¹ Despacho Normativo n.º 42/88, in Diário da República no. 136, série I, de 15 de junho de 1988, Ministério da Educação.

(2) As diferentes unidades apresentavam precedências entre elas e, quando o aluno se sentia preparado, solicitava a realização de uma prova de avaliação para capitalizar a unidade e, conseqüentemente, passar a frequentar a unidade seguinte. Promovendo o SEUCS um ensino com grande responsabilização, autonomia e individualização por parte de cada aluno, levava a que dentro da sala de aula eu tivesse diferentes unidades em lecionação, exigindo, da minha parte, uma construção permanente de instrumentos de avaliação capazes de responder às solicitações que me eram feitas.

Os tempos semanais previstos no plano curricular estavam repartidos por sessões informativas e por atividades de apoio. Nas sessões informativas, esclarecia o aluno sobre os objetivos e os conteúdos da unidade que iria trabalhar; nas atividades de apoio, embora a intenção fosse orientar os alunos no sentido de desenvolver estratégias pessoais de aprendizagem, acabava por formar diferentes grupos de trabalho, de acordo com a unidade que estavam a trabalhar, e, saltando de grupo em grupo, ia explicando as diferentes matérias, de forma a mobilizar as experiências que os alunos possuíam. Todos eles eram trabalhadores-estudantes, pelo que após oito horas de esforço profissional era difícil envolvê-los num processo autónomo de formação. Apesar de não ser obrigatória a frequência das aulas, eles eram assíduos e optavam por desenvolver todas as atividades na escola sob a minha orientação.

No ensino noturno, os professores eram, na maioria, acumuladores e, conseqüentemente, não desenvolviam uma cultura de escola que fomentasse a troca de experiências e a partilha de materiais entre eles. Por isso, recorro a minha passagem pelo ensino noturno como uma caminhada solitária em que fui ultrapassando os diferentes obstáculos sem o recurso à delegada de grupo disciplinar ou a um colega professor com mais anos de experiência profissional.

Um outro marco significativo no meu percurso de docente encontra-se alicerçado no ensino profissionalizante que surgiu em Portugal em 1989 sob a

responsabilidade de escolas profissionais, mas que em 2004 passou a ser também administrado nas escolas tradicionais.

As escolas profissionais surgem num contexto em que Portugal apresenta uma taxa muito baixa de escolarização e, na sequência da sua entrada na União Europeia, tem de investir na formação de mão-de-obra qualificada para se tornar competitiva junto dos seus parceiros comunitários.

Estas escolas introduziram no sistema educativo cursos com uma forte componente prática e com um modelo de financiamento aos estudantes que incentivou os jovens a prosseguirem os seus estudos após o 9º ano de escolaridade. Anteriormente, muitos dos estudantes, finda a escolaridade obrigatória, ingressavam no mundo do trabalho por questões económicas ou por não se identificarem com os cursos do ensino secundário ministrados nas escolas tradicionais.

Joaquim Azevedo, impulsionador das escolas profissionais em Portugal, apresentou-as como sendo promotoras de igualdade entre os jovens estudantes:

“Embora a questão da diversificação de oportunidades de educação e formação, após a escolaridade básica de nove anos, nunca tivesse sido uma questão ideológica incontroversa, ganhava consistência, entre muitos actores sociais e políticos, a convicção de que a diversificação pós-ensino básico se impunha, em nome de uma maior democraticidade e igualdade de oportunidades, como acontecia alias na maioria dos países europeus.”
(Azevedo, 2009b: 15)

Quinze anos após a criação das escolas profissionais, o ensino profissional expandiu-se para as escolas secundárias, indo ao encontro do crescente interesse dos alunos por este tipo de formação.

Foi nesta contextura que a escola onde trabalho se estreou no ensino profissional, constando atualmente da sua oferta educativa para o ensino secundário sete cursos profissionais cujos planos curriculares estão distribuídos por quatro componentes de formação: sociocultural, científica,

tecnológica e prática que se desenvolvem ao longo de três anos letivos numa estrutura modular constituída por unidades de aprendizagem autónomas.

Curiosamente, a minha atividade como formadora tem sido essencialmente desenvolvida no âmbito de parcerias entre a Didáxis e o Instituto de Emprego e Formação Profissional, vulgarmente designado de IEFP, nas componentes de formação sociocultural (lecionei o domínio Viver Português) e tecnológica (lecionei o domínio Língua Francesa – Francês Técnico).

Foi sobretudo na componente tecnológica que tive de desenvolver um trabalho que me exigiu um grande envolvimento enquanto professora responsável pela gestão de um currículo, nomeadamente na fase de conceção. Enquadrei a análise do meu envolvimento nos diversos níveis de atuação no currículo da disciplina Língua Francesa – Francês Técnico no trabalho de Maria do Céu Roldão sobre as etapas e os níveis de intervenção do professor enquanto gestor de currículo:

“Reportando-nos ao esquema tornado clássico por Hilda Taba (1962), podem distinguir-se no processo de desenvolvimento curricular duas grandes etapas: *design* ou *concepção* do currículo e *implementação* do currículo. À primeira fase do processo correspondem as etapas da análise de situação, definição de objectivos e seleção/organização de conteúdos, ou seja, a construção do currículo enquanto projecto de acção. Na segunda fase, a implementação, desenvolve-se a selecção e aplicação de estratégias ou tarefas de aprendizagem e por fim a avaliação, ou seja, a concretização da acção planeada em termos de organização e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.
[...] É no quadro deste esquema que se podem considerar diversos níveis de acção do professor como gestor do processo na sua globalidade [...]”
(Roldão, 1999b: 55)

Face ao desafio de lecionar a disciplina Língua Francesa – Francês Técnico ao curso profissional de Esteticista-Cosmetologista, comecei por consultar o referencial de formação da disciplina em questão (ver Anexo 1) disponível no Catálogo Nacional de Qualificações².

² <http://www.catalogo.anq.gov.pt>

Decorrente da escassez de informações existente relativamente aos conteúdos e à sua estruturação, a minha atuação iniciou-se com uma série de tomadas de decisão relativas à conceção do currículo, tal como já previsto no nº 3 do artigo 5º da Portaria n.º 550-C/2004 de 21 de maio, legislação de referência para a regulação dos cursos profissionais publicado no Diário da República n.º 119, série I:

“As escolas, preferencialmente em rede, propõem os programas das disciplinas da componente de formação técnica, tendo em conta o estabelecido no referencial de formação da família profissional em que se enquadra o respectivo curso.”

Assim, em termos de conceção do currículo, atuei da seguinte forma:

- (1) Para cada um dos conteúdos genéricos constantes no *Detalhe da UFCD*, estabeleci um módulo de aprendizagem para a UFCD e a respetiva duração. Tive em conta as características de cada módulo para delinear a sua sequência e o grau de aprofundamento dos conteúdos.
- (2) Para cada módulo, refinei o conteúdo genérico que lhe deu origem, indo ao encontro da terminologia e das práticas/atividades profissionais relevantes para o domínio de atuação do curso de Esteticista-Cosmetologista.
- (3) Para cada módulo, estabeleci um conjunto de objetivos relacionados com os conteúdos definidos, por mim, para o módulo e alinhados com os objetivos genéricos constantes no *Detalhe da UFCD*.
- (4) Para cada módulo, pesquisei e elaborei materiais de apoio à respetiva lecionação (implementação do currículo).

A título de exemplo, apresento em anexo (Anexo 2) o refinamento que fiz para o conteúdo genérico do módulo *Corpo Humano* e que consta da primeira página da sebenta com materiais de apoio que elaborei para o lecionar.

Na implementação do currículo a minha atuação pautou-se pelo recurso a uma diversificação de estratégias devido à heterogeneidade do grupo de alunas que frequentava o Curso de Esteticista-Cosmetologista. Apresentavam motivações e ritmos de trabalho muito distintos. Em relação aos conhecimentos de partida observados no início do curso, as alunas não se situavam todas no mesmo nível de aprendizagem da língua francesa, variando entre o nível um (correspondente a um ano de aprendizagem) e o nível três (correspondente a três anos de aprendizagem).

Muitas das alunas eram excelentes na componente de formação prática, mas nas componentes sociocultural e tecnológica revelavam grandes dificuldades. Pude diagnosticar que este desempenho não uniforme nas diversas componentes de formação decorria do percurso escolar atribulado experienciado ao longo do ensino básico e que, no contexto do ensino profissional, se acentuou pela falta de interesse que manifestavam.

Relativamente à escolha das estratégias a implementar, tive sempre a preocupação de lecionar novos conteúdos da disciplina de Língua Francesa – Francês Técnico a partir de contextos e experiências já conhecidos por parte das alunas. A título de exemplo, posso referir as aulas em que para trabalhar o vocabulário do domínio dos cosméticos, partimos da análise e tradução de boletins informativos de cremes e de maquilhagem que as alunas usavam habitualmente e que estavam redigidos em francês.

No que diz respeito à avaliação, diversifiquei e ajustei os instrumentos usados em função do nível de aprendizagem em que as alunas se situavam. No caso, por exemplo, das alunas que se encontravam no nível de aprendizagem mais avançado, o teste de cada módulo era integralmente ministrado num único dia, enquanto que noutros casos (relativos a alunas em níveis inferiores), a avaliação de cada módulo ocorria incrementalmente ao longo do tempo através de mini testes.

A abordagem que adotei para a concepção e implementação do currículo desta disciplina possibilitou que, ao longo de 50 horas, as alunas se familiarizassem com muito do vocabulário da língua francesa específico da área da estética e da cosmetologia e com estruturas gramaticais essenciais para a produção oral e escrita de pequenos enunciados que as poderão auxiliar ao longo do respectivo percurso profissional.

Enquanto gestora de todo o processo inerente ao desenvolvimento curricular da disciplina de Língua Francesa – Francês Técnico despendi muito mais tempo do que as 50 horas correspondentes à implementação do respectivo currículo. A especificidade dos cursos profissionais aliada à inexistência de materiais pedagógicos de apoio exigiu um enorme esforço temporal quer na fase da concepção como da implementação. Todo este esforço exigiu uma reflexão sistemática e permanente sobre as práticas educativas adotadas em contextos de uma grande especificidade de aplicação da língua francesa.

Esta minha experiência como professora do ensino profissional complementou a minha identidade profissional, uma vez que me permitiu vivenciar novas situações associadas, sobretudo, à concepção do currículo e que me possibilitaram evoluir enquanto professora. Neste contexto, Carlos Marcelo refere que o desenvolvimento profissional de um professor tem de ocorrer na escola através de experiências (formais ou informais, individuais ou em grupo) que promovam as suas competências de acordo com os desafios constantes da Educação:

“[...] ser professor do século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento dos alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.”
(Carlos Marcelo, 2009: 8)

O professor tem de acompanhar as constantes evoluções que se verificam no campo da Educação, sob o risco de se sentir desconfortável no seu papel e tornar-se penoso o exercício diário da sua atividade. O professor não pode ficar

indiferente à nova realidade e continuar a agir como se a escola não tivesse mudado:

“Mudanças organizacionais, curriculares, extracurriculares e outras, definidas no quadro de sucessivas reformas e políticas educativas, exigem dos professores novos papéis e novas competências.

[...] a questão da competência docente, no quadro de um desenvolvimento profissional responsável e comprometido, é crucial para a melhoria da qualidade da educação e também da motivação e da realização profissional dos docentes.” (Estrela e Freire, 2009: 3)

Neste processo contínuo de aprender do professor, a reflexão assume um papel de extrema importância, debruçando-se sobre as suas dúvidas, os seus anseios, os seus problemas. Esta postura corresponde em certa medida a uma postura de autoformação que deverá ser complementada com o envolvimento em atividades formais de avaliação contínua, tal como defendido por Jorge Nunes:

“[...] a formação contínua deveria [...] ajudar a colmatar o isolamento dos professores, estimulando o trabalho cooperativo, pelo que se assiste, por toda a Europa, a um movimento crescente que advoga a formação centrada na escola e nas práticas profissionais dos professores.”

(Nunes, 2000: 18)

A formação contínua é essencial para que o professor possa dotar-se de ferramentas, de estratégias que lhe permitam encontrar uma resposta eficaz para problemas com que se defronta e para cuja complexidade “não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas” (Alarcão, 2001b: 24). Para esta autora é necessário “uma leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação” para que através de “cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação” se encontrem soluções mais adequadas para a resolução desses problemas. Alarcão acrescenta, ainda, que a complexidade da escola atual “exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio de formação continuada”.

Capítulo 3

A Função de Diretor de Turma

“Aquilo que está escrito no coração não necessita de agendas
porque a gente não esquece.
O que a memória ama fica eterno.”

(Rubem Alves)

O trabalho que tenho desenvolvido no exercício da minha função de diretora de turma encontra-se analisado neste capítulo. Reforço o papel de diretora de turma enquanto elo de ligação primordial entre a escola e a família, ao longo de todo um ano letivo, com o objetivo de promover o sucesso educativo.

3.1. A Gênese da Função

Segundo Virgínio Sá, a figura do diretor de turma surge em 1968 num contexto de emergência de novas estruturas intermédias de gestão de uma escola que até então estava organizada em função de ciclos de aprendizagem. Devido ao aumento gradual da escolaridade obrigatória, iniciado nos anos 60, a turma passa a ser o núcleo de organização do processo de ensino-aprendizagem. Embora a designação seja nova e o seu campo de ação esteja restrito a uma unidade mais pequena, o diretor de turma surge com funções semelhantes às

que o diretor de ciclo desempenhava (a partir de 1936) que, por sua vez, já eram semelhantes às do diretor de classe (a partir de 1895).

“É com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário [...] que o cargo de diretor de turma é criado e regulamentado, conferindo-lhe responsabilidades em áreas aparentemente idênticas às que estavam sob a alçada do diretor de ciclo que, por sua vez, já tinham constituído o campo de intervenção do diretor de ciclo que, por sua vez, já tinham constituído o campo de intervenção do diretor de classe. A tradicional ‘tríplice função’: coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias constitui, também aqui, o núcleo duro das atribuições do diretor de turma.”
(Sá, 1997: 47)

As funções do diretor de turma ficaram definidas com a Reforma de Veiga Simão nos finais da década de 60 e têm sofrido pequenos ajustes ao longo dos anos. Para Maria do Céu Roldão, estas funções contemplam três vertentes:

- “1. Função na organização – ligação, mediação, coordenação.
2. Mediações funcionais – alunos, pais, professores.
3. Funções no currículo e na prática docente – gestão de uma equipa: *planeamento, acção docente, coordenação, supervisão e avaliação.*”
(Roldão, 2008: 14)

No entanto, a autora refere que na prática só tem sido observável o exercício das duas primeiras vertentes; no caso da segunda, a mediação não tem sido exercida junto dos professores.

3.2. O Exercício da Função

A minha experiência como diretora de turma, cargo que desempenho ininterruptamente há cerca de dezoito anos, permite-me afirmar que a terceira vertente acima referida é a mais difícil de exercer, pois implica uma relação de liderança (implicitamente hierárquica) relativamente aos professores da turma, que na cultura de escola (quer ao nível dos docentes da turma, quer ao nível dos outros órgãos de direção da escola) não corresponde a uma perspetiva interiorizada da função de diretor de turma.

Pela posição privilegiada que o diretor de turma ocupa na escola (estabelece a ligação entre os docentes de uma turma, os alunos e os encarregados de educação) é urgente valorizá-lo e reconhecê-lo como um elemento decisivo na conceção e implementação de medidas ao nível da turma conducentes ao sucesso educativo dos alunos.

A valorização do cargo de diretor de turma deverá contemplar medidas como:

(1) *Formação.* É imperativo constar do plano de estudos de um curso superior orientado para o ensino uma unidade curricular que prepare o futuro docente para o exercício de cargos como o de diretor de turma, uma vez que, para o desempenho das suas funções, são necessárias competências de gestão, comunicação, coordenação e relação interpessoal. Ao nível da formação contínua, a Direção Pedagógica das escolas deveria promover, anualmente, ações de formação que desenvolvam no docente competências que o auxiliem no exercício das suas funções como diretor de turma. Embora considere que haja professores com perfil inato mais ajustado ao de diretor de turma, acredito que com formação específica e dedicação todos poderão exercer as funções que estão associadas a este cargo de gestão intermédia. Curiosamente, num estudo realizado por Virgínio Sá numa escola do Norte do país, os professores consideram que:

“[...] o ‘director de turma não se faz’, que os factores organizacionais são relativamente secundários e que o que verdadeiramente conta são ‘as qualidades pessoais’, traduzidas na dedicação, na capacidade de diálogo, na capacidade de negociação, na sensibilidade para tratar de assuntos delicados, por outras palavras, o ‘bom director de turma’ é aquele que é um líder natural.”
(Sá, 1996: 153)

(2) *Redução da carga letiva.* Apesar do diretor de turma desempenhar um leque vastíssimo de atividades numa escola, mantém praticamente a mesma carga letiva de outro professor da turma que não exerça tal cargo, tornando-se difícil o exercício das suas funções. O diretor de

turma necessita de tempo para interagir com alunos, professores e encarregados de educação, concebendo e implementando medidas que conduzam ao sucesso educativo da turma.

(3) *Promoção na carreira.* Os docentes que exerçam com empenho (dando provas de liderança e competência) durante um período significativo de tempo cargos intermédios de gestão, tal como o de diretor de turma, deveriam ser considerados como sendo capazes (e merecedores) de atingir o topo da carreira (categoria de professor titular). No entanto, Maria do Céu Roldão, num trabalho sobre os órgãos de gestão intermédia das escolas, defende que o cargo de diretor de turma deveria ser exclusivamente atribuído a professores titulares:

“A natureza do cargo deveria [...], e dada a análise exposta da função de DT, requerer a exigência da sua atribuição a professor titular [...]” (Roldão, 2008: 14)

Roldão alerta para a necessidade de se reequacionar “o sistema de atribuição das direções de turma que não pode de modo algum ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é atribuída” (Roldão, 1995: 17). Efetivamente, a atribuição dos cargos de direção de turma é um trabalho que carece de muita reflexão, pois nem todos os professores têm perfil para exercer as funções que lhe estão inerentes. Como já referi, é de extrema importância que os Projetos Educativos de Escola contemplem a formação contínua do diretor de turma e que sejam trabalhados aspetos como liderança e relações interpessoais.

A legislação é insuficiente relativamente aos critérios a ter em consideração na atribuição deste cargo de gestão intermédia. Segundo a portaria n.º 921/92 de 23 de setembro:

“1 – O director de turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado nomeado pelo director executivo de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento.

2 – Sem prejuízo do disposto no número anterior, e sempre que possível, deverá ser nomeado director de turma o professor que no ano anterior tenha exercido tais funções na turma a que pertenceram os mesmos alunos.”

Os professores com mais anos de carreira, e que à partida têm todo um saber adquirido pela experiência, são aqueles que, frequentemente, demonstram a sua indisponibilidade para exercerem tal cargo. As direções de turma acabam por ser atribuídas a professores mais novos ou a professores que aceitam o cargo apenas para completar horário, não fazendo “qualquer sentido se queremos que o diretor de turma assuma as funções de gestão curricular e coordenação pedagógica que realmente lhe cabem” (Roldão, 1995: 17).

Compete ao diretor executivo definir o perfil de diretor de turma que melhor se adequa ao Projeto Educativo da Escola e implementar todas as medidas necessárias para que todos os docentes sejam dotados de um conjunto de competências que lhes permita exercer este cargo de gestão intermédia de forma ativa e participada.

Na figura 2 constam as competências que deve possuir um diretor de turma de 2º ou 3º ciclos do Ensino Básico da Didáxis, escola onde fiz toda a aprendizagem para o exercício das minhas funções enquanto responsável por uma turma.

Possuidor das qualidades exigidas pelo ser, pelo saber e pelo saber-fazer, o Director de Turma conhece as coordenadas culturais e multiculturais da actualidade, presentes nas diversas contexturas sociais: família, escola, meio envolvente, meios de comunicação social, etc. Deverá possuir, ainda, sólidos conhecimentos teórico-práticos no campo da psicologia, da pedagogia e das novas tecnologias que o ajudarão a desempenhar, capazmente, a sua função. Em intercomunicação com todos aqueles que estão implicados no processo educativo, o Director de Turma saberá planificar, coordenar, estimular e avaliar, em ordem ao sucesso.

O Director de Turma é o professor que atende aos aspectos do desenvolvimento, da maturação, da aprendizagem, da orientação da turma e de cada um dos seus alunos, proporcionando, através de uma educação integral, a sua formação como pessoa.

Conduz o aluno a descobrir os seus próprios valores e interesses, ajudando-o a assumir as suas dificuldades, orientando-o no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo como objectivo final a orientação do aluno em todos os aspectos da sua formação, trabalhará em estreita colaboração com todos aqueles que estão directamente implicados no projecto educativo e na vida escolar do aluno, contribuindo para a criação do ambiente mais adequado ao seu desenvolvimento, prevenindo possíveis desajustamentos.

Comunica com os pais, coordena as actividades dos professores da turma, conhece e interfere na organização escolar, transmitindo e recebendo informações indispensáveis a uma acção eficaz. Utiliza, para isso, técnicas adequadas e avalia o trabalho realizado.

Estabelece o ponto de união entre alunos, pais, professores e escola; é o dinamizador da colaboração entre estes agentes educativos, resultando desta colaboração evidentes benefícios não só para os alunos mas também para a escola, para os professores, para as famílias e para a sociedade, numa perspectiva de realização pessoal de todos e de cada um.

Implicado e motivado para a acção educativa, com preparação capaz, dispondo de recursos e instrumentos adequados, o Director de Turma necessita ainda de dispor de tempo suficiente para levar a cabo esta actividade de suma importância de suma importância para a eficácia pedagógica da sua escola.

Figura 2: Competências do diretor de turma.

O documento apresentado na figura 2 é elucidativo da responsabilidade que a escola onde trabalho atribui ao diretor de turma em todo o processo educativo e do reconhecimento de que é necessário tempo para que o professor que desempenha este cargo de gestão intermédia possa desenvolver a sua atividade.

Apesar de, na escola, serem frequentes as solicitações enquanto diretora de turma, a minha reflexão cingir-se-á a três espaços temporais, como ilustra a figura 3: (1) aulas de Formação Cívica, em que interajo com os alunos; (2) reuniões de Interação Pedagógica, em que interajo com os pais/encarregados de educação; (3) reuniões de Conselho de Turma, em que interajo com os professores da turma.

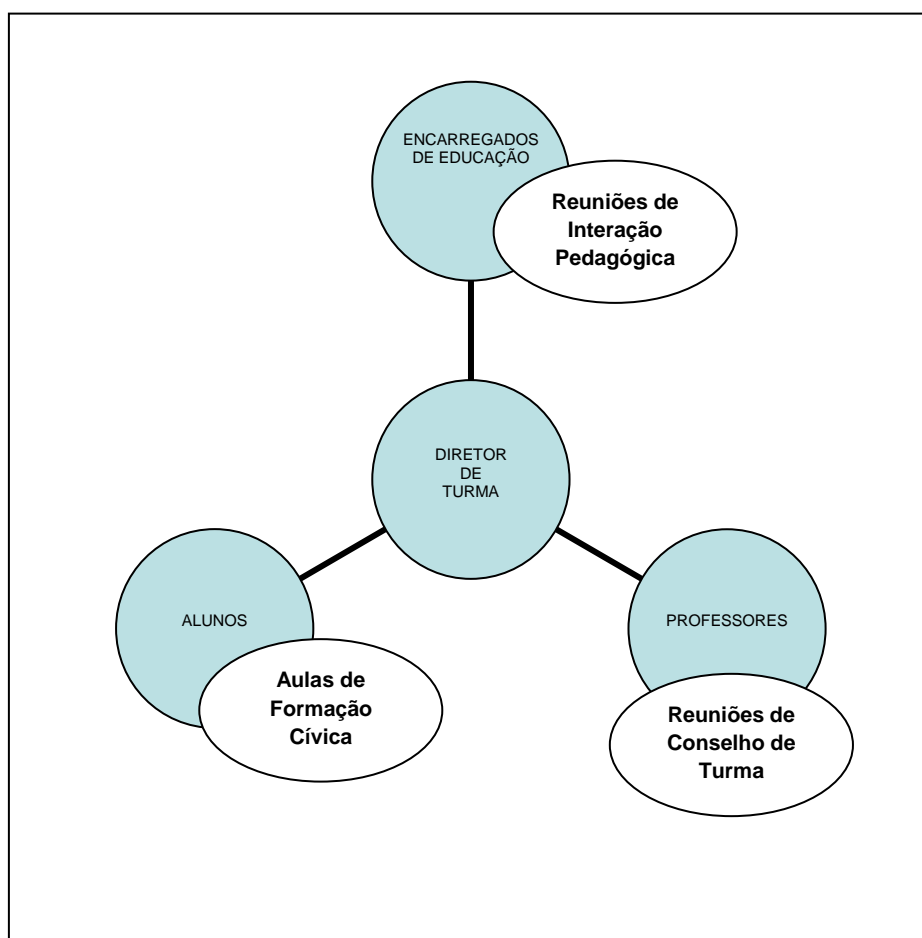


Figura 3: Âmbito de atuação do diretor de turma.

Ser diretora de turma de um grupo de cerca de 30 alunos é uma função que não consigo dissociar da minha atividade profissional de docente. Acolher esse grupo no primeiro dia de aulas sabendo que há todo um percurso a fazer sob a minha orientação é um desafio estimulante.

Como demonstra a tabela 1, a área curricular de Formação Cívica (ministradas em aulas semanais de 45 minutos) tem sido o espaço temporal privilegiado para eu resolver com os alunos tarefas burocráticas relativas a comunicação/informação (justificação de faltas, troca de mensagens DT/EE e vice-versa) e para trabalhar questões de natureza pedagógica, tendo sempre presente o princípio da educação para a cidadania contemplado na legislação que regulamenta a criação desta área:

“A Formação Cívica é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes.”³

Uma das iniciativas que dinamizo nas aulas de Formação Cívica é a atividade *Parlamento dos Jovens* que é promovida pela Assembleia da República, propondo às escolas o debate de um tema em sessões (escolar, distrital e nacional) que devem seguir as normas de funcionamento do Plenário daquele órgão legislativo. No ano letivo 2011/2012 a Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura propôs às escolas que os alunos do 2º e 3º ciclos debatêssem o tema *Redes Sociais: Combate à Discriminação*, pois considerou:

“[...] ser de particular interesse promover a reflexão dos jovens sobre as redes sociais e o papel que podem desempenhar na sociedade, ao nível local e global, no sentido da promoção de iniciativas individuais e colectivas direccionadas na adopção de estratégias que promovam sociedades sem diferenças e com iguais oportunidades para todos.”⁴

Num primeiro momento, o tema foi debatido em assembleia de turma, tendo todos os alunos tido a oportunidade de se expressarem sobre o assunto. De seguida, a turma elegeu uma equipa de oito elementos para a representar na sessão escolar do Parlamento dos Jovens com medidas no âmbito do tema *Redes Sociais: Combate à Discriminação* que gostassem que fossem discutidas na Assembleia da República.

³ Decreto - Lei n.º 6/2001.

⁴ <http://www.parlamento.pt/espacojovem/Paginas/ParlamentodosJovens.aspx>, consulta em 30-03-2012.

PLANIFICAÇÃO ANUAL DE FORMAÇÃO CÍVICA				
				Turma 8.1
Ano Letivo	Período	Atividades	Objetivos	Nº de aulas
2011/2012	1º Período	<ul style="list-style-type: none"> Análise e preenchimento do <i>Dossier do Aluno</i>; Eleição do delegado e subdelegado de turma; Resolução de questões de natureza burocrática e pedagógica; Análise do Regulamento Interno; Diálogo com os alunos sobre a importância de ter lares saudáveis; Preparação da atividade “Parlamento dos Jovens” subordinada ao tema <i>Redes Sociais: combate à discriminação</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a participação dos alunos na vida da turma, da escola e da comunidade; Promover atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos autónomos, participativos e civicamente responsáveis; Promover valores de tolerância e solidariedade; Consciencializar os alunos para a importância das relações humanas e a existência de regras de conduta social; Promover o diálogo e a reflexão sobre questões relativas ao quotidiano dos jovens; Adquirir hábitos de participação democrática ao nível do debate de ideias; Aprender a exprimir opiniões fundamentadas. 	13
	2º Período	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de questões de natureza burocrática e pedagógica; Preparação da atividade “Parlamento dos Jovens” subordinada ao tema <i>Redes Sociais: combate à discriminação</i>; Debate: <i>Redes Sociais: prós e contras</i>. 		11
	3º Período	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de questões de natureza burocrática e pedagógica; Diálogo com os alunos sobre a adolescência; Preparação da palestra subordinada ao tema “Nós e os Afetos”; Palestra “Nós e os Afetos”. 		9

Tabela 1: Planificação Anual da Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica.

As aulas de Formação Cívica são ainda o espaço temporal privilegiado para promover atividades que envolvam outros elementos da comunidade educativa como psicólogos escolares e pais/encarregados de educação. Pelo segundo ano consecutivo, tive a colaboração de uma encarregada de educação que, no

âmbito da sua profissão de enfermeira, dinamizou atividades sobre educação sexual. Neste contexto, destaco a palestra *Nós e os Afetos* que foi dinamizada no final do ano letivo 2011/2012, permitindo aos alunos esclarecerem dúvidas sobre sexualidade de forma lúdico-pedagógica.

O documento apresentado na tabela 1 foi elaborado por mim enquanto professora responsável pela turma 1 do 8º ano de escolaridade no ano letivo 2011/2012 e ilustra a dinâmica que eu promovi nas aulas de Formação Cívica.

Embora concorde com os princípios de que a formação cívica é uma matéria transversal a todas as disciplinas e de que todos os professores, nas mais variadas disciplinas, têm de contribuir para a transmissão de valores de civismo, não posso deixar de me manifestar contra o fim desta área curricular não disciplinar. O diretor de turma está numa posição privilegiada para desenvolver pequenos projetos que promovam nos jovens valores de solidariedade, amizade, respeito, cooperação e segurança. Além disso, é essencial a existência de um tempo letivo semanal para o diretor de turma estar com os alunos da sua diretoria. A resolução de conflitos e de problemas, a planificação do horário de estudo, o diálogo sobre o regulamento interno, a delineação de estratégias conducentes ao sucesso dos alunos, a preparação de atividades que envolvam a turma, a justificação de faltas são atividades que necessitam de um espaço temporal próprio, caso contrário o diretor de turma terá de usar a carga horária da disciplina curricular que leciona, comprometendo o cumprimento da planificação definida e condicionando o processo ensino e aprendizagem.

Como diretora de turma faço a ligação entre a escola e a família e estou consciente de que, frequentemente, o sucesso dos alunos está intimamente associado à interação feita com os respetivos encarregados de educação. Recordo o caso de duas alunas que, no início do 7º ano, estavam completamente desmotivadas para a aprendizagem da disciplina de matemática, revelando imensas dificuldades, situação que se encontrava

diagnosticada no Projeto Curricular de Turma (PCT)⁵ do 2º ciclo. Em reunião de Conselho de Turma, propus o debate e a análise da situação destas duas alunas e decidiu-se que, para além das estratégias de melhoria a serem implementadas dentro da sala de aula, as alunas teriam de desenvolver um estudo autónomo e contínuo, sob o controlo dos respetivos encarregados de educação. Estes passaram a reunir comigo com mais frequência para se inteirarem da evolução das respetivas educandas. As alunas, orientadas pela professora de matemática, envolveram-se em todo o processo de aprendizagem e, após dois anos letivos de intenso trabalho, terminaram o 8º ano de escolaridade com nível 4.

Habitualmente, no meu horário está contemplado um tempo letivo semanal para reunir com os encarregados de educação, mas poucos são aqueles que, por livre iniciativa, se dirigem à escola para se inteirarem da situação escolar dos seus educandos. No entanto, contacto os encarregados de educação dos alunos que, de acordo com as informações transmitidas pelos professores da turma, evidenciem falta de interesse e de empenho no desenrolar das atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Estas minhas ações têm como intuito compreender as causas desses comportamentos para que, quando necessário, solicitar a colaboração da família na resolução dos eventuais problemas.

Numa iniciativa que apela ao envolvimento dos encarregados de educação na formação dos respetivos educandos, a Direção Pedagógica agenda quatro reuniões entre o diretor de turma e os encarregados de educação. Estas reuniões, designadas de Interação Pedagógica, realizam-se em momentos cruciais de todo o processo de ensino e aprendizagem (ver tabela 2) e onde veiculo informações que permitem aos encarregados de educação inteirarem-se não só da situação escolar dos respetivos educandos, mas também de toda a dinâmica própria da turma e da escola. Embora o

⁵ Adequação das estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola ao contexto de cada turma.

coordenador de orientação educativa elabore um documento base orientador para cada um dos momentos, eu adequo-o ao Projeto Curricular da Turma em causa.

REUNIÕES DE INTERAÇÃO PEDAGÓGICA	
CALENDARIZAÇÃO	ASSUNTOS/DINÂMICA
Início ano letivo	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da diretora de turma e do respetivo horário atendimento; • Divulgação da constituição do Conselho de Turma; • Divulgação das planificações e dos critérios de avaliação das diferentes disciplinas; • Caracterização da turma; • Apresentação das estratégias de ação definidas em Conselho de Turma: apoios educativos e regras de atuação comuns a todos os professores da turma; • Apresentação do delegado e do subdelegado da turma; • Eleição do encarregado de educação representante da turma; • Divulgação do Regulamento Interno, calendário escolar e calendário de momentos formais de avaliação; • Atendimento personalizado a todos os encarregados de educação.
Início segundo período	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação global dos resultados de avaliação da turma; • Divulgação de estratégias de melhoria: planos de recuperação; • Divulgação do calendário de momentos formais de avaliação; • Atendimento personalizado a todos os encarregados de educação.
Início terceiro período	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação global dos resultados de avaliação da turma; • Divulgação de estratégias de melhoria: planos de recuperação; • Divulgação do calendário de momentos formais de avaliação; • Atendimento personalizado a todos os encarregados de educação.
Final ano letivo	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação global dos resultados de avaliação da turma; • Divulgação de estratégias de melhoria: planos de acompanhamento; • Formalização da matrícula para o ano letivo seguinte; • Atendimento personalizado a todos os encarregados de educação.

Tabela 2: Reuniões de Interação Pedagógica na Didáxis.

No caso das turmas que, ao longo dos anos, têm estado sob a minha responsabilidade, a taxa de presença de encarregados de educação nas reuniões de Interação Pedagógica tem sido, em média, de 85% e é com

satisfação que assisto ao interesse dos presentes pela discussão e análise da dinâmica que os professores da turma estabelecem nas aulas com os respectivos educandos.

A tabela 2 ilustra a preocupação da escola em entrosar os encarregados de educação na sua dinâmica. O diretor de turma, elo de ligação fundamental entre a escola e a família, esclarece os encarregados de educação dos procedimentos instituídos e envolve-o no projeto educativo.

As reuniões de Conselho de Turma são os momentos privilegiados para os professores, sob a orientação do diretor de turma, definirem estratégias de atuação que conduzam os alunos daquela turma ao sucesso. Este consiste num dos contextos em que as funções de diretor de turma se tornam consideravelmente complexas, uma vez que é impelido a atuar como orientador e coordenador de uma equipa de professores com o objetivo de gerir coletivamente o Projeto Curricular de Turma.

Se entendermos por currículo escolar o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão 1999a: 24), ao nível do Conselho de Turma, é necessário os professores analisarem as especificidades dos alunos e assegurarem a adequação dos conteúdos, das estratégias e das situações de aprendizagem às particularidades de cada um deles.

A gestão contextualizada do currículo é fundamental para a promoção do sucesso educativo dos alunos:

“Organizar o currículo em contexto e geri-lo de forma flexível significa, antes de mais, tomar decisões face à pergunta em torno da qual se deve construir o projeto curricular: que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos pôr de pé nesta escola ou situação?” (Roldão 1999b: 28)

Refletindo sobre a minha atuação, enquanto gestora de currículo, nas reuniões de Conselho de Turma, reconheço que houve sempre um forte investimento da minha parte relativamente à identificação de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e à consequente articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo, com vista à sua superação. Considero, no entanto, que no Conselho de Turma não tenho conseguido envolver de igual modo os professores numa dinâmica colaborativa de delineação de estratégias conducentes ao sucesso dos alunos.

Em setembro, na reunião de preparação do ano letivo, momento crucial para os professores obterem informações importantes sobre os alunos com que vão trabalhar, eu, como diretora de turma, caracterizo o perfil da turma a partir da consulta prévia dos Processos Individuais dos Alunos (PIA)⁶ e do Projeto Curricular de Turma do ano letivo transato. Nesta reunião, destaco os alunos cujo percurso escolar revela fragilidades em determinadas áreas curriculares e fomento a discussão no sentido de levar cada um dos professores a refletir sobre o seu contributo para a promoção do sucesso escolar desses alunos. Como diz Maria do Céu Roldão:

“Se o diretor de turma partir deste trabalho prévio de análise da situação, pode, em contrapartida, situar os docentes na realidade com que vão trabalhar e promover, nos conselhos, o debate sobre as estratégias a implementar para superar dificuldades identificadas.” (Roldão, 1995: 6)

Ao abrigo do Despacho Normativo n.º 50/2005, ao longo do ano letivo, nos Conselhos de Turma, promovo a elaboração e implementação de Planos de Melhoria que visam o sucesso dos alunos e que envolvem professores e encarregados de educação. Embora o Conselho faça uma análise minuciosa da situação escolar do aluno, as estratégias são, na sua maioria, definidas e

⁶ O percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática no processo individual a que se refere o artigo 16º da Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, que o acompanha ao longo de todo o ensino básico, proporcionando uma visão global do percurso do aluno, de modo a facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequados.

implementadas individualmente pelos professores que lecionam as disciplinas cujos conhecimentos não foram adquiridos.

A título ilustrativo, analiso a baixo (ver tabela 3) a minha atuação no Conselho de Turma de avaliação do final do 1º período relativo a uma aluna que será designada neste documento de “Ana”, nome fictício.

CAUSAS DO INSUCESSO	ESTRATÉGIAS DE MELHORIA	INTERVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Esquece frequentemente o material escolar. • Não realiza as tarefas propostas para casa como estratégia de consolidação das aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • A diretora de turma comunica situação ao encarregado de educação, solicitando a sua colaboração na verificação da realização dos trabalhos de casa e no controlo da preparação da mochila com o material escolar necessário para as aulas. • Os professores da turma registam na caderneta escolar o incumprimento da aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretora de turma • Encarregado de educação • Professores da turma • Aluna
<ul style="list-style-type: none"> • Distrai-se facilmente dentro da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna tem de ocupar um dos lugares da frente da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores da turma
<ul style="list-style-type: none"> • Não tem método de estudo: não seleciona informação, não relaciona conceitos e não aplica os conhecimentos adquiridos a novas situações. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora de Geografia, durante 45 minutos semanais trabalha com a aluna ao nível da realização das tarefas propostas pelos professores das diferentes disciplinas ensinando-a a selecionar informação, relacionar conceitos e a aplicar os conhecimentos adquiridos a novas situações. • A psicóloga escolar trabalha com a aluna na planificação e elaboração do seu horário de estudo e na implementação de técnicas de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora de Geografia • Psicóloga escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Revela dificuldades ao nível da interpretação e resolução de problemas matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora de Matemática presta semanalmente um apoio de 45 minutos à aluna, trabalhando, sobretudo, ao nível do raciocínio numérico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora de Matemática
<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta lacunas ao nível da produção oral e escrita em língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora de Inglês presta semanalmente um apoio mais individualizado à aluna, trabalhando a aplicação dos conteúdos lecionados a novas situações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora de Inglês

Tabela 3: Ao nível do Conselho de Turma, planeamento de estratégias de melhoria.

No final do 1º período, a Ana foi avaliada pelo Conselho de Turma com cinco níveis 2 às disciplinas de História, Inglês, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas. Como diretora de turma decidi conduzir a reunião com o intuito de: (1) analisar a situação da aluna; (2) diagnosticar as causas do seu insucesso; (3) definir estratégias de melhoria; e (4) estipular os intervenientes no processo de melhoria.

O reforço dos contactos entre a diretora de turma e o encarregado de educação e a ministração de um apoio mais individualizado (onde foi possível implementar estratégias direcionadas às dificuldades diagnosticadas ao nível da seleção da informação, da aplicação dos conhecimentos adquiridos a novas situações e do relacionamento de conceitos) contribuíram para uma evolução significativa da aluna, tendo terminado o ano com sucesso.

Acredito que o êxito dos alunos passa pela convergência de trabalho entre todos os professores da turma sob a orientação do diretor de turma, mas considero que ainda há um longo percurso a fazer para que este seja percecionado pelo Conselho de Turma como um gestor do PCT. Os professores continuam a trabalhar muito isolados, concentrando-se única e simplesmente nos conteúdos que têm de lecionar, não gostando de discutir, nem de ser questionados sobre a forma como lecionam ou como avaliam. É urgente que o diretor de turma promova “o debate e a convergência do trabalho” para que se defina “em conselho de turma um conjunto de *competências* para as quais todos os professores e disciplinas podem contribuir” (Roldão, 1995: 6).

Embora o diretor de turma seja o responsável pela coordenação do Projeto Curricular de Turma, a gestão do currículo a ser lecionado pelos professores que integram o Conselho de Turma continua a ser um objetivo a atingir. Também seria interessante que o diretor de turma conseguisse “desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua

consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual” (Roldão, 1995: 9).

Os professores desenvolvem um trabalho muito pouco colaborativo; isto é, planificam, lecionam e avaliam sempre isoladamente. A sala de aula continua a ser um local fechado onde os professores atuam de acordo com as suas convicções, não partilhando as suas metodologias nem solicitando a colaboração dos colegas na resolução dos problemas.

O modelo das “Equipas Educativas” preconizado por João Formosinho e Joaquim Machado em que um grupo de professores é alocado a um grupo de alunos potencializa precisamente o trabalho de equipa.

“O modelo de ‘Equipas Educativas’ apresenta-se como proposta organizacional capaz de responder aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social. A criação dos ‘agrupamentos educativos’ permite a criação de uma estrutura organizacional intermédia cuja principal vantagem é dar sustentabilidade à busca de novos modos de organizar o trabalho docente na escola, porquanto as experiências mostram que ‘as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas colectivamente, e não no isolamento individual’.
(Formosinho e Machado, 2008: 13)

Hargreaves, num trabalho sobre as culturas do ensino, analisa o “fenómeno do individualismo enquanto heresia genérica da mudança educativa” (Hargreaves, 1998: 185) e questiona-se sobre os fatores que, “não obstante os inúmeros esforços de aperfeiçoamento e de reforma que têm sido feitos”, explicam que o isolamento continue “a prevalecer teimosamente no seio da cultura dos professores” (p. 188). No entanto, para este autor, o individualismo não deve ser interpretado como um efeito nefasto e sugere que haja uma conciliação entre o trabalho colaborativo dos docentes e o trabalho individual. Cada um com a sua especificidade, ambos são importantes na atividade diária do professor:

“[...] sublinhei a insensatez de se presumir que todo o individualismo dos professores é perverso. Somos encorajados a pensar o impensável e a considerar activamente alguns dos seus pontos fortes potenciais, antes de nos apressarmos a purgar os nossos sistemas de ensino da sua presença. As culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando simultaneamente o potencial criativo do individualismo no ensino.” (Hargreaves, 1998: 205-206)

Capítulo 4

A Função de Coordenadora de Departamento Curricular

“A Escola da experiência é a mais educativa.”

(Molière)

Neste capítulo apresento uma reflexão sobre a minha atuação enquanto coordenadora de departamento curricular. Analiso o trabalho que desenvolvi no âmbito da promoção do currículo das línguas estrangeiras e o meu envolvimento em projetos promovidos pelo Conselho Pedagógico e pelo Gabinete de Qualidade.

4.1. A Função no Seio do Departamento

Desempenhei o cargo de coordenadora do Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras durante dois anos letivos (2002/2003 e 2003/2004). Na altura, de acordo com o regulamento do Departamento, o cargo era rotativo e tinha de ser desempenhado durante um biénio por um docente eleito por maioria, pelos colegas do Departamento. De dois em dois anos, o Departamento tinha de eleger um novo coordenador, mas os professores mostravam pouco entusiasmo em exercer tal função, pois implicava muitas reuniões e muito trabalho para além do habitual.

O Departamento era constituído por três grupos disciplinares (Inglês – 2º ciclo, Inglês – 3º ciclo e secundário e Francês – 3º ciclo e secundário), havendo uma delegada responsável por cada um deles, tendo eu acumulado as funções de delegada do grupo de francês e de coordenadora.

Enquanto responsável pelo Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras, coordenei as diferentes atividades dos três grupos disciplinares, privilegiando a aplicação do artigo 10º, alínea b) do *Regulamento Interno da Didáxis* que refere competir aos Departamentos Curriculares “planificar e adequar à realidade da Escola a aplicação dos planos de estudo estabelecidos no currículo nacional.” Efetivamente, o professor não pode ser um mero executor do currículo emanado pelo ministério da educação. De acordo com Maria do Céu Roldão, existem quatro níveis de decisão relativamente ao currículo:

“O **nível central** – Que é preciso aprender nas escolas de um país? Que modos de ensinar são recomendados?

O **nível institucional** – Como vai a escola A ou B assegurar eficazmente as aprendizagens aos seus alunos, no concreto? Que opções toma como escola? Que face quer ter para o público, valorizando e afirmando-se sobretudo em quê?

O **nível grupal** – Que decisões particulares é preciso tomar ao nível dos grupos de professores (formais, instituídos ou informais)?

O **nível individual** – Que fazer cada dia na acção educativa concreta, face aos alunos com que se trabalha?” (Roldão, 1999a: 40)

Foi precisamente ao “nível grupal” que, no Departamento, fomentei o trabalho em equipas constituídas por professores de diferentes ciclos e diferentes níveis de ensino para:

- Articularem o currículo entre os diferentes ciclos/anos de aprendizagem; sugerindo, quando necessário, ajustes às decisões tomadas a nível institucional;
- Planificarem a aplicação do currículo promovendo saltos qualitativos na aprendizagem;
- Definirem instrumentos de avaliação ajustados ao desenvolvimento dos alunos.

Este trabalho que promovi foi posteriormente debatido pelos professores no Departamento, nível de decisão grupal, tendo havido a preocupação de ajustar planificações e instrumentos de avaliação a cada ano de escolaridade. A nível individual, cada professor ajustou aos seus alunos o trabalho realizado no Departamento.

Este trabalho surgiu na sequência da análise dos resultados de avaliação dos alunos nas línguas estrangeiras e da constatação de que, em determinados anos, o número de níveis inferiores a 3 era consideravelmente elevado. Esta situação ainda era mais inquietante quando nos apercebíamos de que, no ano letivo anterior, grande parte dos alunos em questão tinha tido um bom desempenho. O problema estaria, pois, ao nível das planificações e de uma articulação desajustada entre os diferentes ciclos e anos de aprendizagem.

Esta prática fomentou a reflexão em grupo disciplinar e gerou uma dinâmica conducente a uma gestão harmoniosa do currículo e à definição de instrumentos de avaliação ajustados à faixa etária dos alunos.

Contudo, a construção, implementação e gestão do currículo de uma turma deveria apontar para um trabalho mais colaborativo entre os Conselhos de Turma, sob a responsabilidade dos diretores de turma, e os Departamentos Curriculares, sob a responsabilidade dos coordenadores de departamento.

Maria do Céu Roldão afirma haver a divisão nas escolas entre o Conselho de Turma e os Departamentos Curriculares, pois estes “e seus coordenadores cuidam da planificação científico-didáctica e, em muitos casos, de critérios para a avaliação, e os Conselhos de Turma, através dos seus directores, ocupam-se do funcionamento pedagógico, dos projectos curriculares de turma e das áreas transversais, dos problemas dos alunos e da relação entre as famílias” (Roldão, 2008: 1).

Ao longo do meu percurso profissional, nunca estive num Conselho de Turma em que participassem professores a desempenhar o papel de coordenadores

de departamento. Na análise de alunos que evidenciam situações problemáticas decorrentes do processo de aprendizagem, deveriam estar presentes, além dos professores da turma, os coordenadores de departamento. Esta prática agilizaria todo o processo de delineação de estratégias conducentes ao sucesso educativo dos alunos.

Com o objetivo de ativar o trabalho cooperativo entre Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma, Maria do Céu Roldão sugere que o coordenador de departamento eleja:

“[...] como linhas de agendamento das reuniões [...] a operacionalização do PCT nas disciplinas e métodos, o planeamento da acção de ensino e estratégias didácticas e sua diferenciação, as relações com os CT e a resposta às solicitações e problemas transportados pelos elementos do DC a partir das suas diferentes turmas [...]. E a avaliação.”
(Roldão, 2008: 8)

Apesar de considerar os Departamentos Curriculares e os Conselhos de Turma “poderosos instrumentos de gestão pedagógica”, Maria do Céu Roldão esclarece que as escolas têm feito destas duas estruturas organizativas “um uso muito mais centrado na transmissão de informações e directrizes no interior da hierarquia da escola do que na responsabilidade de gestão pedagógica, curricular e didáctica que efectivamente detêm.” (Roldão, 2008: 1). As informações sempre constaram do primeiro ponto da ordem de trabalhos das reuniões de Departamento que convoquei, pois era necessário transmitir em tempo útil as deliberações do Conselho Pedagógico. Atualmente, a generalização do correio eletrónico e o programa informático adquirido pela Didáxis, *E-schooling*⁷, simplificaram e aperfeiçoaram essa tarefa, podendo as reuniões de Departamento ser mais produtivas ao nível do planeamento de estratégias conducentes ao sucesso dos alunos. O coordenador deve ter sempre presente que nas reuniões de Departamento “se deve economizar [...] a carga informativa em favor da discussão informada das questões curriculares

⁷ O E-Schooling - solução de Software para Gestão Global de Escolas. Esta é uma ferramenta com múltiplas funcionalidades, entre elas a possibilidade de comunicação escrita.

e didáticas que possam contribuir para a melhor aprendizagem” (Roldão, 2008: 8).

As reuniões de Departamento Curricular decorrem, habitualmente, no final de um dia de trabalho em que os professores já estão cansados e começam a pensar no apoio que têm de dar às respetivas famílias. Sendo uma parte da reunião dedicada à transmissão de informações, há simultaneamente um desperdício de tempo e de motivação dos professores para analisarem, refletirem e debaterem assuntos relevantes para o desempenho da sua atividade de docência. Com antecedência, o coordenador de departamento deveria enviar para todos os professores um guião com as informações, os objetivos da reunião, os assuntos a serem tratados e a duração definida para o debate de cada um dos assuntos. Esta prática inibiria a dispersão dos assuntos a serem debatidos e permitiria que todos os participantes se preparassem para a reunião de forma ativa e consistente.

No âmbito das minhas funções de coordenadora de departamento e de acordo com o *Regulamento Interno da Didáxis*⁸, desenvolvi medidas no domínio da formação dos docentes, colaborando com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação do Departamento. Embora a formação contínua, administrada por formadores especialistas em determinadas áreas e externos à escola, seja essencial, considero que o coordenador deve fomentar o diálogo entre os docentes do Departamento e, apelando para a reflexão sobre a experiência e para a partilha de saberes, deve promover “espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1992: 14). Durante o meu biénio de coordenação, no final de cada ano letivo, fomentei a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, levando os professores a partilharem experiências e a destacarem os pontos fortes e os pontos fracos da sua atuação. Para mim, os Departamentos Curriculares

⁸ Artigo 10º, alínea j)

concentram em si todos os ingredientes necessários para uma autoformação dinâmica dos docentes e para pôr em prática o triplo movimento sugerido por Schon (1990) e citado por Nóvoa “conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção” (Nóvoa, 1992: 15).

4.2. A Função na Relação com outras Estruturas

Como coordenadora, na sequência de atividades promovidas pelo Gabinete de Qualidade da Didáxis, representei o Departamento de Línguas Estrangeiras em reuniões de intercâmbio pedagógico entre coordenadores da escola Didáxis de Riba de Ave e da escola Didáxis de S. Cosme do Vale. Este trabalho foi enriquecedor, pois colocou-me num contexto de reflexão sobre questões inerentes à operacionalização do currículo. Assim, tive oportunidade de desenvolver as seguintes atividades:

- Analisar as competências selecionadas pelos manuais escolares e as competências destacadas no currículo nacional para cada disciplina, identificando eventuais desvios;
- Rever as planificações anuais de cada disciplina tendo como referência o currículo nacional;
- Analisar as planificações anuais de cada disciplina tendo como referência os resultados do Programa Aves (programa de avaliação externa das escola promovido pela Fundação Manuel Leão).

Na sequência das reuniões mensais, quer do Conselho Pedagógico, quer da Direção Pedagógica com os coordenadores de departamento, fiz parte das seguintes comissões/projetos:

(1) *Projeto de Intervenção Curricular*. No ano letivo 2002/2003, a Direção Pedagógica solicitou aos Departamentos Curriculares que se fizesse um levantamento das principais dificuldades diagnosticadas aos alunos no âmbito das disciplinas lecionadas pelos diferentes grupos disciplinares. Concluiu-se que muitas das dificuldades

resultavam do mau domínio da língua materna. Após essa primeira fase de trabalho, fiz parte da comissão que concebeu o *Projeto de Intervenção Curricular* que traçou as linhas orientadoras no sentido de todos os professores adotarem estratégias comuns que ajudassem a superar muitas das dificuldades diagnosticadas.

(2) *Regulamento Interno da Escola*. Após a publicação em Diário da República da Lei n.º 30/2002 de 20 de dezembro relativa ao Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, fiz parte da equipa de trabalho que adaptou o Regulamento Interno da escola à nova legislação.

Ainda no exercício das minhas funções de coordenadora, colaborei na receção de um grupo de decisores de diferentes países da União Europeia cuja visita à Didáxis, no âmbito do programa Sócrates/Arion, permitiu a observação dos métodos utilizados na promoção da literacia e da numeracia. O Departamento de Línguas Estrangeiras foi responsável pela tradução para Inglês e para Francês de todos os documentos produzidos para a referida receção e teve ainda a função de fazer tradução simultânea das diferentes apresentações e discursos. Ficou à minha responsabilidade o planeamento das tarefas a realizar pelo Departamento e a formação das equipas de trabalho. Esta atividade envolveu não só os professores do Departamento como também os alunos do ensino secundário e foi uma experiência enriquecedora pois permitiu que a comunidade educativa da Didáxis contactasse com a grande diversidade linguística e cultural que caracteriza a Europa e se consciencializasse da importância da aprendizagem das línguas estrangeiras numa Europa plurilinguista.

A formação de jovens para o diálogo intercultural é um dos principais objetivos da educação de hoje e prova disso é a existência de inúmeros projetos que promovem o intercâmbio entre jovens estudantes e professores da União Europeia, permitindo a troca de experiências, a exploração de diferentes aspetos da diversidade cultural, social e económica dos países envolvidos.

Através das visitas de estudo ao estrangeiro também é possível explorar os aspetos culturais e linguísticos de um país e foi com estes objetivos que liderei a organização de uma visita para alunos do ensino secundário a França: Poitiers, Valée de la Loire e Paris, durante seis dias das férias da Páscoa. Enquanto coordenadora de línguas estrangeiras e delegada do grupo de Francês sempre considerei que era necessário promover outras formas de conhecimento além da sala de aula. Era necessário colocar os alunos num contexto em que eles mobilizassem e aprofundassem os conhecimentos linguísticos e culturais já adquiridos. Esta viagem representou uma experiência única na minha formação como coordenadora de departamento uma vez que exigiu uma planificação muito antecipada, capacidade de mobilização interna junto de professores e alunos e uma sistemática interação com o exterior, nomeadamente Alliance Française e encarregados de educação.

Como coordenadora de departamento, ao longo de dois anos, tive oportunidade de desenvolver um trabalho que me pôs em contacto com novas realidades da escola, contribuindo para a abertura de horizontes que me permitiram abraçar posteriormente projetos com uma dimensão mais alargada. Como referem Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão:

“[...] a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. A realização de actividades diversificadas, a experiência de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjuntos são componentes do processo.”
(Alarcão e Roldão, 2008: 34)

Capítulo 5

A Função de Coordenador de Orientação Educativa

“Nada se pode criar do nada.”

(Lucrecio)

Neste capítulo contextualizo a minha atuação enquanto coordenadora de orientação educativa e analiso o meu envolvimento em diferentes contextos de promoção de condições favoráveis à prática educativa. São referenciadas as interações com uma diversidade de órgãos, instituições e pessoas.

5.1. O Enquadramento da Função na Escola

No ano letivo 2004/2005 passei a desempenhar a função de coordenadora de orientação educativa na estrutura organizacional da Didáxis, exercendo-a até ao final do ano letivo 2009/2010. A escola é constituída por duas direções: administrativa e pedagógica. A Direção Administrativa é responsável pela parte financeira da cooperativa e pela gestão dos seus recursos humanos e materiais. A Direção Pedagógica depende diretamente da Direção Administrativa e é responsável pela organização e monitorização de toda a estrutura educativa da escola. Genericamente, a Direção Pedagógica tem sido constituída pela sua presidente e por quatro vice-presidentes, responsáveis por

níveis de ensino distintos, sendo três deles, os que exerciam funções no âmbito do regime diurno, assessorados pelos coordenadores de orientação educativa, como ilustra a figura 4.

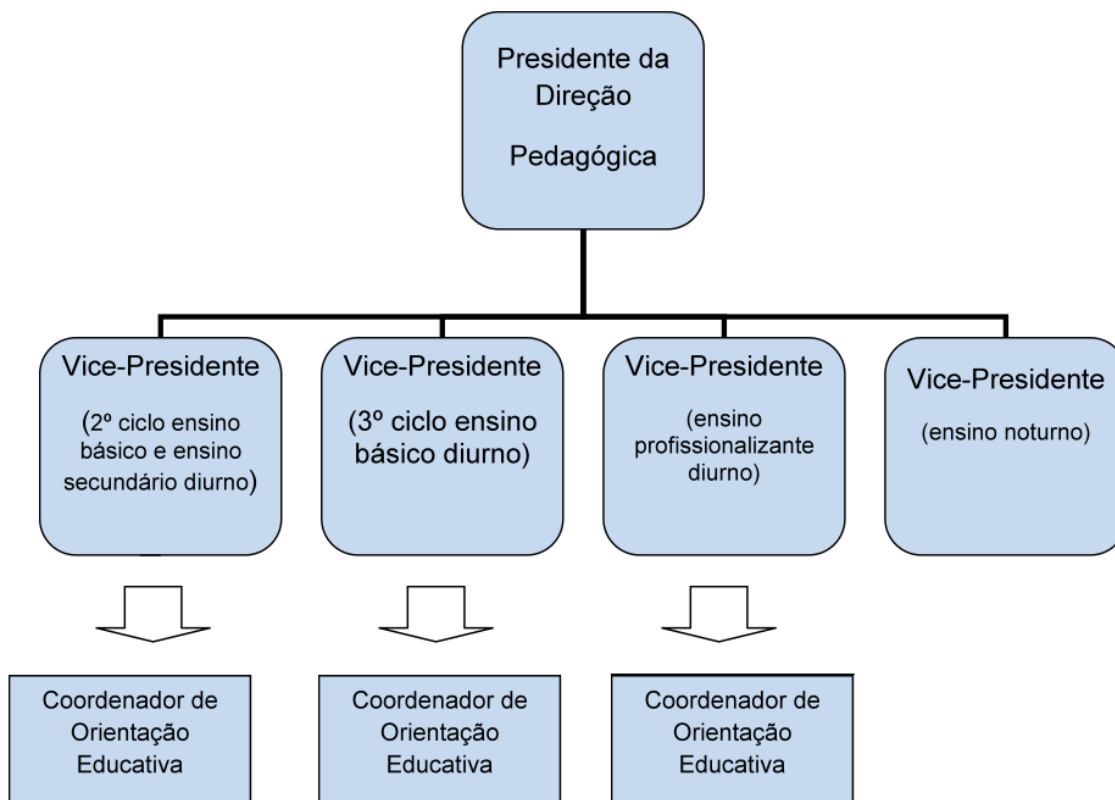


Figura 4: Estrutura da Direção Pedagógica da Didáxis entre 2004 e 2010.

Foi neste contexto que assumi o cargo de coordenadora de orientação educativa do 3º ciclo, desempenhando por inerência, e de acordo com o regulamento da escola, as seguintes funções:

- Acompanhar a atividade dos diretores de turma;
- Liderar a organização e atualização dos Processos Individuais dos Alunos;
- Acompanhar a elaboração e implementação dos Projetos Curriculares de Turma;
- Analisar situações de insucesso escolar do 3º ciclo, promovendo e implementando estratégias de melhoria;
- Acompanhar alunos com problemas de integração;

- Contactar com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens;
- Promover a disciplina e prevenir conflitos.

5.2. A Diversidade no Exercício da Função

Anualmente, são cerca de 2000 os alunos que efetuam a sua matrícula na Didáxis, sendo aproximadamente 650 os que frequentam o 3º ciclo do ensino básico. Numa escola de massas, onde atualmente o 12º ano é a escolaridade obrigatória, são múltiplas as realidades sociais, culturais e económicas que nela coabitam e que, direta ou indiretamente, contribuem para o desempenho dos alunos. Como coordenadora de orientação educativa, desenvolvi uma atividade muito próximo dos diretores de turma e foi, sobretudo, com os casos de insucesso que trabalhei regularmente. Segundo Alice Mendonça existem três tipos de variáveis que, na sua convergência, contribuem para o desigual desempenho dos alunos:

“O agrupamento das variáveis que consideramos influenciarem as desigualdades no sucesso escolar, também não foi pacífico, pois o seu entrosamento é facilmente detectável numa abordagem em que a existência de uma delas pressupõe necessariamente a existência de outras. Contudo, a nossa opção recaiu na sua divisão em três grandes grupos factoriais [...]: o enquadramento social do aluno, a estrutura e organização escolar e ainda o género.” (Mendonça, 2009: 93-94)

O trabalho que desenvolvi incidiu sobre a implementação de medidas que, ao agir sobre as duas primeiras variáveis (enquadramento social dos alunos e estrutura e organização escolar) visaram promover o igual desempenho dos alunos.

Relativamente ao enquadramento social, existe uma relação entre a origem social do aluno e o seu aproveitamento. O aluno oriundo de uma família socialmente desfavorecida tem de lidar habitualmente com uma variedade de problemáticas que o impedem de canalizar a sua atenção para a apreensão e consolidação de conhecimentos relevantes para a sua formação integral. A carência económica ou a falta de tempo dos pais (por exigências profissionais,

há famílias que vivem diariamente desencontradas) fazem com que muitos alunos não se alimentem convenientemente, havendo, conseqüentemente, um déficit de concentração na realização das tarefas desenvolvidas no âmbito do processo ensino e aprendizagem. Estes desencontros familiares estão também na origem da carência afetiva experienciada por muitos alunos: entram e saem de casa sem verem os pais e sem ouvirem uma palavra carinhosa que lhes alente o ânimo e aumente a autoestima. Os encarregados de educação dos alunos socialmente desfavorecidos tendem a não acompanhar a vida escolar dos seus educandos: desconhecem as regras de funcionamento da escola, não comparecem nas reuniões dinamizadas pelo diretor de turma e não criam as condições necessárias para os seus educandos estudarem. Habitualmente, o universo referencial destes alunos é muito restrito: não têm hábitos de leitura, o espaço geográfico em que se deslocam é muito restrito, não assistem a espetáculos culturais e os assuntos abordados em família são pouco relevantes para a sua formação. Estes alunos têm normalmente aspirações pouco ambiciosas e não desenvolvem um trabalho com um objetivo específico.

A escola tem por missão acolher toda esta diversidade de problemáticas e organizar-se de forma a criar condições para a promoção de situações de aprendizagem que garantam o direito dos alunos a uma efectiva igualdade de oportunidades no sucesso escolar.

Como coordenadora de orientação educativa colaborei com os diretores de turma na resolução das problemáticas que exigiam um nível de intervenção mais complexo e, conseqüentemente, fui interagindo com o Gabinete de Apoio Social Escolar (ASE), o Gabinete de Psicologia e Orientação Educativa da Didáxis e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Vila Nova de Famalicão, de Guimarães e de Santo Tirso. Dinamizei ações, nomeadamente, de recolha de bens essenciais, brinquedos e livros entre a comunidade educativa para auxiliar os alunos mais carenciados e as respetivas famílias.

Os alunos que acompanhei com histórias de vida complexas influenciaram a minha forma de ser enquanto docente. Habitualmente estes alunos, fruto da realidade em que vivem, têm uma autoestima muito baixa, não se envolvendo na dinâmica da aula e receando expor-se perante os colegas da turma. A relação pedagógica e a promoção da autoestima dos alunos são as linhas basilares da minha atividade diária na escola, pois são o ponto de partida para a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Um elogio, um gesto de afeto são muitas vezes suficientes para “captar” o aluno para a sala de aula. Lentamente, ele vai adquirindo autoconfiança e começa a envolver-se na dinâmica de todo o processo de ensino e aprendizagem. Matias Alves destaca a relação professor-aluno como sendo um dos fatores promotores do sucesso educativo:

“A relação pedagógica é um dos preditores mais poderosos do sucesso escolar. Muito do êxito dos alunos passa pela relação (pela interação) mantida com o professor.” (Alves, 2010: 67)

Como já foi referido, e de acordo com o trabalho desenvolvido por Alice Mendonça, a estrutura e organização escolar também condiciona o sucesso dos alunos. Efetivamente, no modelo estrutural e organizacional das escolas existem condicionantes à promoção do êxito dos alunos e a minha reflexão e a minha prática profissional levam-me a destacar as seguintes: (1) a uniformidade dos currículos; (2) o elevado número de alunos por turma e (3) as enormes restrições de acesso aos Cursos de Educação e Formação (CEF)⁹.

Apesar de estas três condicionantes estarem acima referenciadas de uma forma independente, a sua influência no contexto escolar ocorre de uma forma interdependente, sendo por vezes difícil perceber a sua atuação isolada.

Os alunos são agrupados em turmas numerosas, cerca de 30 elementos, e, independentemente dos seus perfis, são transmitidos os conteúdos que foram selecionados por uma equipa que se encontra distante do contexto em que a

⁹ Os cursos CEF são destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar.

escola se insere. Ao longo do processo, os alunos são sujeitos à mesma organização dos conteúdos e à mesma avaliação, apesar de terem ritmos de aprendizagem distintos. Esta uniformização atinge o seu auge na realização dos exames nacionais no final de um ciclo de estudos. A escola impõe um “currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987) para todos os alunos, modelo que apenas serve aos que se inserem nesse tamanho.

Joaquim Azevedo denuncia a incapacidade que a escola tem em lidar com os alunos que não seguem a norma imposta pelo sistema educativo e que acabam por abandoná-lo sem qualquer qualificação:

“[...] temos hoje evidências claras de que o insucesso escolar é ainda muito elevado, que persistem elevadas desigualdades sociais e fortes assimetrias regionais. Trouxemos todos à escola, mas não conseguimos acolher cada um dentro da escola.” (Azevedo, 2009a: 4)

Para Maria do Céu Roldão, é no âmbito da atuação do professor que a promoção das aprendizagens e o conseqüente sucesso dos alunos se opera, pois é ele o responsável pelo desenvolvimento e gestão do currículo, tendo o aluno como regulador de todo o processo.

“É pois, o aluno a instância reguladora de todo o processo, o referente central em torno do qual o professor terá de organizar toda a sua acção como gestor do currículo. Como destinatários actúantes num currículo que se concebe como um projecto integrado e contextualizado, são os alunos que constituem o campo de actuação do professor, e é sobre eles que tem de incidir a sua análise de situação de modo a permitir o desenvolvimento adequado do processo curricular.” (Roldão, 1999b: 56)

O professor, ao longo do processo, tem de planificar a sua atividade seleccionando estratégias e instrumentos de avaliação ajustados às necessidades específicas dos alunos levando-os a adquirirem aprendizagens significativas:

“Trata-se assim de acentuar o papel do professor como gestor do currículo, ao promover a *adequação curricular*, isto é, planificar os modos de promover as aprendizagens curriculares propostas de forma que estas sejam significativas e efectivas para todos os alunos, na sua diversidade.”
(Roldão, 1999b: 61)

Para que a escola consiga responder aos interesses e às necessidades de um maior número de alunos, é importante que os cursos CEF sejam uma opção aberta a todos os alunos que, a partir do 7º ano de escolaridade, pretendam frequentar uma vertente mais prática do ensino. Atualmente, para frequentar estes cursos no ensino básico é necessário que o aluno já tenha experienciado o insucesso, pois os cursos CEF estão orientados, sobretudo, para alunos que tenham um percurso escolar acidentado.

“2- Os cursos de educação e formação agora criados destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho.”
(Despacho Conjunto no. 453/2004, Diário da República no. 175, série II, de 27 de julho)

Ao nível da estrutura e organização escolar, o meu trabalho sempre se pautou por criar as condições necessárias para que os alunos gostassem de frequentar a escola e a percecionassem como uma fonte de múltiplos saberes essenciais ao seu desenvolvimento integral. Para isso, ao longo dos vários anos letivos, foram múltiplos os contextos em que me atuei, sendo de destacar:

- (1) *Liderar a constituição das turmas*. Exigiu da minha parte grande reflexão, sobretudo nos casos da inserção de alunos que frequentavam o mesmo ano pela segunda vez;
- (2) *Organizar a receção aos alunos*. Interagi com os diretores de turma e com os coordenadores de departamentos curriculares na promoção de atividades de integração dos alunos na escola;

(3) *Estruturar reuniões de interação pedagógica.* Preparei os conteúdos a serem apresentados nas reuniões entre os diretores de turma e os encarregados de educação com o objetivo de envolver estes na dinâmica da escola, colaborando ativamente na formação dos respetivos educandos;

(4) *Reunir com diretores de turma.* Promovi reuniões com os diretores de turma para análise de situações de insucesso de alunos e definição de estratégias de atuação conducentes à melhoria de desempenho;

(5) *Participar nas reuniões do Conselho Pedagógico.* Tendo em conta a minha visão transversal das atividades relativas ao 3º ciclo, decorrente dos diversos contextos em que atuava como coordenadora de orientação educativa, envolvi-me ativamente na discussão de estratégias conducentes à promoção do sucesso dos alunos;

(6) *Acompanhar os Projetos Curriculares das Turmas (PCTs).* Monitorizei o desenrolar dos PCTs e suportei a criação e a disponibilização de recursos e mecanismos capazes de dinamizar o apoio educativo, solicitado pelos Conselhos de Turma, a alunos com necessidades individualizadas;

(7) *Participar em reuniões entre a Direção Pedagógica e a Direção Administrativa.* Uma vez mais, tendo em conta a minha visão transversal das atividades relativas ao 3º ciclo, decorrente dos diversos contextos em que atuava como coordenadora de orientação educativa, fui envolvida, sempre que aquelas Direções acharam pertinente, na discussão da análise dos resultados escolares trimestrais ao longo dos diversos anos letivos¹⁰.

¹⁰ Foi daqui que decorreu o meu atual envolvimento na implementação do Projeto Fénix na escola Didáxis.

Este cargo, pela posição que ocupa na estrutura organizacional da Didáxis, permitiu-me perspetivar a escola numa outra dimensão e, tendo sempre como fim último a promoção do sucesso escolar dos alunos, possibilitou-me interagir com uma diversidade de órgãos, instituições e pessoas, como ilustra a figura 5.



Figura 5: Interações no âmbito da coordenação de orientação educativa.

Capítulo 6

Conclusões

*“Se eu vi mais longe,
foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.”*

(Isaac Newton)

Tendo como referência as reflexões constantes dos capítulos anteriores, teço, neste último capítulo, algumas considerações sobre os aspetos fulcrais na consecução do Projeto Educativo de uma escola. Com base na experiência formativa consubstanciada pela frequência deste curso de mestrado, perspetivo a minha atuação no âmbito da adequação do Projeto Fénix à Didáxis.

6.1. Reflexões Finais

A análise que fiz nos capítulos anteriores sobre as várias funções que tenho desempenhado ao longo da minha carreira de docente levam-me a perspetivar a escola como um todo onde o diálogo e a reflexão entre a comunidade educativa, através dos diferentes órgãos da escola, são primordiais para que todos, de acordo com as suas experiências e as suas áreas de atuação, colaborem na dinâmica de construção e implementação do Projeto Educativo de uma escola.

A definição de princípios orientadores conducentes aos objetivos definidos pela escola é essencial no processo de constituição das turmas, de elaboração dos

horários, de seleção de diretores de turma e de alocação de docentes às turmas.

A criação de um clima de escola favorável à aprendizagem depende do grau de envolvimento da comunidade educativa na construção desse Projeto. Professores, alunos, encarregados de educação e auxiliares de educação educativa comprometidos com o Projeto Educativo da Escola fomentam um ambiente de trabalho e de reflexão conducente à promoção de aprendizagens:

“O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola.” (Fox, em Brunet, 1995: 128)

As estruturas de gestão intermédia (diretores de turma e coordenadores de departamento curricular), lideradas por docentes que contactam diariamente com as problemáticas decorrentes do processo ensino-aprendizagem, são essenciais ao bom funcionamento de uma escola. Mas para que estes líderes de gestão intermédia possam desenvolver o seu trabalho de forma consistente, é necessário uma redução significativa da respetiva carga letiva e uma valorização explícita da avaliação do desempenho no exercício destes cargos.

É urgente que as escolas se organizem no sentido de contemplarem uma hora semanal, em horário laboral, comum a todos os professores que lecionam na mesma turma. Habitualmente as reuniões realizam-se ao final de um dia de trabalho em que os professores já estão cansados, não se envolvendo ativamente na discussão das problemáticas dos alunos. O trabalho em equipa ao nível do Conselho de Turma é fundamental na implementação dum Projeto Curricular de Turma que atenda ao ritmo e às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Acredito que o sucesso do aluno passa por esta convergência de trabalho entre todos os professores da turma, mas considero que ainda há um longo percurso a percorrer para que o diretor de turma seja percecionado pelo Conselho de Turma como um gestor do currículo. Os professores continuam a trabalhar

muito isolados, concentrando-se única e simplesmente nos conteúdos que têm de lecionar, não gostando de ser questionados sobre a forma como lecionam ou como avaliam.

Ao nível do Conselho de Turma seria muito importante que todos os professores “como principais especialistas do currículo” (Roldão, 2000: 17) refletissem sobre o que têm de ensinar e como o vão ensinar e qual poderá ser o contributo de cada um dos docentes na agilização de todo o processo.

A especificidade do professor é ensinar e é importante que haja um investimento do Conselho de Turma a este nível. É necessário conhecer muito bem o modo como a turma funciona, para posteriormente analisar a especificidade de cada aluno. O Conselho de Turma deve questionar-se sobre as estratégias, os métodos a ser implementados com este e com aquele aluno para que a tarefa de ensinar seja eficaz e tenha êxito. Esta perspetiva é corroborada pela responsabilidade que Maria do Céu Roldão atribui aos professores:

“[...] um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais - isto é, **gerindo o currículo**. De **executor** passa a **decisor e gestor de currículo** exercendo a atividade que lhe é própria - ensinar, isto é, fazer aprender.”
(Roldão, 1999a: 48)

A formação contínua é primordial para que órgãos de gestão, professores e auxiliares de ação educativa sejam dotados de um conjunto de referências que os oriente no desempenho das suas funções, cada vez mais complexas, numa escola onde diariamente confluem múltiplas realidades.

A autoavaliação do docente deveria ser uma prática inerente à sua profissão e não apenas em situações em que o professor, face a um problema, tem de o ultrapassar ou perante momentos formais de avaliação. Na minha opinião, no final de cada unidade temática lecionada, o professor deveria refletir sobre: (1) a eficácia das estratégias e dos recursos utilizados; (2) o seu desempenho

na transmissão dos novos saberes; (3) a reação dos alunos aos novos conhecimentos; (4) a forma como os alunos interagiram na construção do seu próprio saber. Como diz Jorge Nunes (2000: 15), a “necessidade de auto-avaliação não pode ser vista como algo que só faz sentido para os maus professores ou para os professores principiantes e estagiários, pois também os professores experientes têm muito a aprender com o acto reflexivo. Em muitos casos, os ditos ‘bons professores’ são impedidos de poderem ver mais além devido à áurea criada sobre a sua autoimagem”.

6.2. Síntese da Experiência Formativa

O trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação permitiu-me não só estabelecer o enquadramento teórico das atividades que desenvolvi ao longo de aproximadamente duas décadas, mas, também, adotar novos mecanismos de atuação que me guiarão ao longo de mais duas décadas ao serviço do ensino.

Este mestrado dotou-me de capacidade e de competências que doravante me permitirão regular a atividade profissional à luz de uma análise reflexiva e crítica dos paradigmas e das teorias emergentes da educação.

Atualmente, colaboro com a Direção Pedagógica da Didáxis na adequação e implementação do Projeto Fénix¹¹ à realidade da escola. Face a este novo desafio, tenho trabalhado ao nível da planificação e organização da dinâmica que lhe está inerente. O meu interesse pelo projeto foi imediato, pois acredito que, num ensino de massas, onde o número de discentes por turma é elevadíssimo, a adequação do currículo à especificidade de cada aluno passa

¹¹ “O Projeto Fénix surgiu no Agrupamento Campo Aberto, Beiriz,” e “assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com os resultados.”

<http://www.projetofenix.com.pt/>

por uma reorganização da escola e por um maior envolvimento dos professores e dos encarregados de educação em todo o processo.

“Todo o projeto começa com a ação de acreditar. Ou pelo menos com uma predisposição para experimentar algo de novo e diferente. Acredita-se que é possível fazer melhor. Acredita-se que todos os alunos podem aprender mais. Acredita-se que o insucesso não é uma fatalidade. Acredita-se que não obstante as variáveis curriculares, económicas e culturais, sociais e familiares, a escola e os professores podem fazer a diferença.”
(Alves, 2012: 84)

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (2001a). *Professor – Investigador: Que sentido? Que Formação Em B. P. Campos (ed.), Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel (org.) (2001b). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ALARCÃO, Isabel e ROLDÃO, Maria do Céu (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

ALVES, José Matias (2012). *O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar*. Em Alves, José Matias e Moreira, Luísa (org) *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.

AZEVEDO, Joaquim (2009a). *Repensar a Política para a Educação*. Em <http://www.joaquimazevedo.com>. - consulta em 21 setembro 2012

AZEVEDO, Joaquim (2009b). *O Ensino Profissional. Analisar o Passado e Olhar o Futuro*. Porto. Em <http://hdl.handle.net/10400.14/3100> - consulta em 02 de julho de 2012.

AZEVEDO, Joaquim e ALVES, Matias (Org.) (2010). *Projecto Fénix - Mais Sucesso Para Todos - Memórias e Dinâmicas de Construção do Sucesso Escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.

BRUNET, Luc. (1995). *Clima de Trabalho e Eficácia de Escola*. Em Nóvoa, António (org) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

CANÁRIO, Rui. (2000). *A Prática Profissional na Formação de Professores*. Aveiro. Em <http://www.fe.unicamp.br/falaoutra> - consulta em 12 de junho de 2012.

ESTRELA, Maria Teresa e FREIRE, Isabel (2009). *Nota de apresentação Formação de Professores*. Revista Sísifo, nº 08.

FORMOSINHO, João (1987). *O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único.*, in vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2008). *Currículo e Organização - As Equipas Educativas como Modelo de Organização Pedagógica*. Em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf. Consulta em 12 de setembro de 2012.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Alfragide, McGraw-Hill de Portugal.

MARCELO, Carlos (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro*. Revista Sísifo, nº 08.

MENDONÇA, Alice (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais - Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.

NÓVOA, António (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Em <http://hdl.handle.net/10451/> - consulta em 02 de março de 2012.

NÓVOA, António (1999). (org.) *Profissão Professor*. 1ª ed., Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António (2005). Entrevista Jornal Notícias em <http://www.apfn.com.pt/Noticias/Nov2005/281105c.htm> - consulta em 01 de agosto de 2012.

NÓVOA, António (2007). *Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo. Em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf - consulta em 11 de maio de 2012.

NUNES, Jorge (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva*. 1ª ed., Porto: Asa Editores II, S.A.

ROLDÃO, Maria do Céu (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (2000). *Formar Professores - Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Universidade de Aveiro Gestão, CIFOP.

ROLDÃO, Maria do Céu (2004). *Professores Para Quê? Para uma Reconceptualização da Formação de Profissionais de Ensino*. Revista Discursos, nº 2. Universidade Aberta.

ROLDÃO, Maria do Céu (2008). *Gestão Intermédia das Escolas – C. Turma e Departamentos Curriculares*.

Em http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/data/teip/recursos/materiais_de_trabalho_acnd.pdf - consulta em 5 de maio de 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu (2009). *Formação de Professores na Investigação Portuguesa – Um Olhar Sobre a Função do Professor e o Conhecimento Profissional*.

Em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/4/1> - consulta em 01 de julho de 2012.

SÁ, Virgínio (1996). *O Director de Turma na Escola Portuguesa: da Grandiloquência dos Discursos ao Vazio de Poderes* - Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho.

SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica – O Caso do Director de Turma*. Portugal: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, Pérez (2000). *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Anexos

Anexo 1: Detalhe da UFCD da Disciplina Língua Francesa - Francês Técnico do Curso de Esteticista-Cosmetologista do curso profissional de Esteticista-Cosmetologista disponível no Catálogo Nacional de Qualificações

Anexo 2: Capa da sebenta com materiais de apoio para a lecionação do módulo *Corpo Humano*

ANEXO 1

Detalhe da UFCD

3630 - Língua francesa - francês técnico

(*) Em Vigor

Designação da UFCD:

Língua francesa - francês técnico

Código:

3630

Carga Horária:

50 horas

Objectivos

-
- Reconhecer a terminologia específica associada à actividade em francês técnico.
 - Identificar a estrutura gramatical da língua francesa.
 - Identificar e redigir, em francês, pequenos textos.

Conteúdos

-
- O corpo humano
 - Os cosméticos
 - Leitura e interpretação de textos profissionais e do grande público, sobre cosméticos de
 - - Tratamento
 - - Embelezamento
 - - Perfumes
 - - Higiene
 - Exercícios da tradução e retroversão de textos relacionados com actividade profissional
 - Produção de textos orais e escritos
 - Análise crítica de imagens vivas e/ou representativas
 - Análise da publicidade, produtos de beleza, comentários
 - Acção verbal no relacionamento profissional-cliente
 - Regras gramaticais que permitam a construção de pequenos textos em língua francesa

Referenciais de Formação

[815198 - Esteticista-Cosmetologista](#)

Histórico de Alterações

(*) 2008-05-14 Criação de UFCD.

ANEXO 2



Esteticista – Cosmetologista

Língua Francesa

Francês Técnico (3630)

MÓDULO 1

CORPO HUMANO

DURAÇÃO:

- ✚ 15 horas

OBJETIVOS:

- ✚ Compreender e produzir enunciados orais simples em língua francesa.
- ✚ Compreender situações do quotidiano com base em diálogos autênticos que correspondam a necessidades simples e concretas do domínio da atividade profissional esteticista-cosmetologista.
- ✚ Descodificar globalmente enunciados e diálogos escritos relacionados com a temática Corpo Humano.
- ✚ Articular e ler corretamente os sons da língua francesa.
- ✚ Consultar documentos e auxiliares da aprendizagem, tais como folhetos e catálogos.

CONTEÚDOS:

- ✚ Alfabeto
- ✚ Diferentes partes do corpo humano
- ✚ Determinantes artigos definidos e indefinidos
- ✚ Cores, tamanhos e formas
- ✚ Verbos Être e Avoir no Presente do Indicativo
- ✚ Verbos do 1º grupo (-er) Presente do Indicativo
- ✚ Pronomes pessoais sujeito
- ✚ Flexão em género e em número dos adjetivos e dos nomes