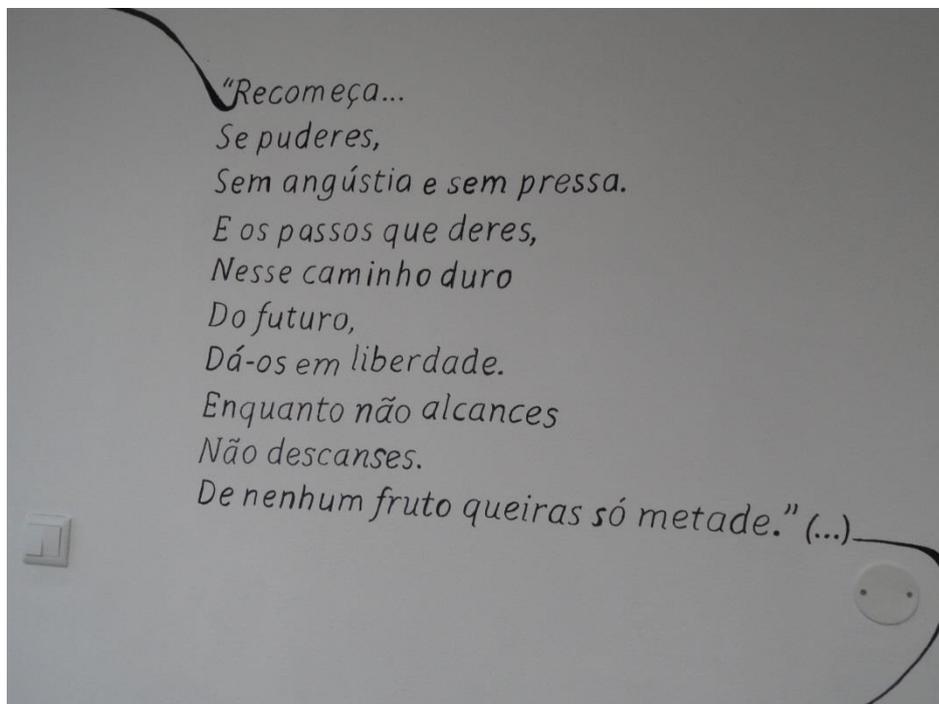


# *Desafios 4*

*Cadernos de trans\_ formação*

*Janeiro de 2014*



*Ousar ser autor nos tempos de crise*



## Equipa editorial:

**Direção:** José Matias Alves

**Coordenação:** Ana Paula Silva

**Edição:** Francisco Martins

**Colaboradores permanentes:**

Alexandra Carneiro  
Carla Pinto  
Cristina Bastos  
Cristina Palmeirão  
Fátima Braga  
Fernando Costa  
Filomena Serralha  
Ilídia Vieira  
Isabel Salvado  
João Rodrigues  
João Veiga  
Joaquim Machado  
Joaquina Cadete  
Jorge Nascimento

José Afonso Baptista  
José Maria de Almeida  
José Reis Lagarto  
Luísa Orvalho  
Luísa Trigo  
Lurdes Rodrigues  
Manuela Gama  
Manuela Ramoa  
Maria do Céu Roldão  
Maria de Lourdes Valbom  
Maria Peralta  
Rita Monteiro  
Valdemar Almeida  
Vítor Alaiz

## Colaboram neste número:

- Ana Paula Silva | Professora do ensino secundário e consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- Antero Afonso | Professor do ensino secundário e coordenador do projeto “Arco Maior”
- Clarisse Ribeiro Medeiros | Professora/Formadora de Português na Escola Profissional de Sicó
- Filipa Araújo e Manuel Coelho | Professores da Escola Secundária Prof. Doutor Flávio Resende
- Ilídia Vieira | Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa e consultora SAME
- Joaquim Machado | Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa e responsável pelo eixo “Desenvolvimento Profissional e Organizacional” do SAME
- José Matias Alves | Diretor adjunto da FEP da Universidade Católica Portuguesa e coordenador do SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas)
- Laura Rocha | Diretora pedagógica da Escola Profissional Raul Dória
- Maria do Céu Roldão | Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa, responsável pelo Eixo “1º Ciclo do Ensino Básico” e Programa “Territórios de Educação e Intervenção Prioritária TEIP” (zona Sul) do SAME
- Manuela Espadinha | Diretora do Agrupamento de Escolas de Sto. António (Barreiro)
- Maria Manuela Pinto | Diretora do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique
- Miguel Santos Guerra | Professor na Universidade de Málaga
- Sandra Pinto | Docente de matemática no Agrupamento de Escolas de Resende
- Vitor Alaiz | Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME)



## Índice editorial

Editorial: .....	5
Os Professores são o Futuro .....	5
DE DENTRO.....	6
Retalhos da vida de um professor.....	6
O Inverno do nosso descontentamento.....	6
A tragédia dos tempos perdidos .....	9
Os Professores que contam. ....	11
Micro narrativas .....	12
A aula dentro da aula .....	14
Contribuição Especial de Solidariedade .....	17
Mais uma acha na fogueira da escola pública .....	19
POR DENTRO .....	22
Laços que nos unem.....	22
Das razões de ser do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família.....	22
Práticas de articulação curricular entre Professor titular e Professor assessor .....	34
O que é o Etwinning? .....	39
Visões de Escola – Ir para Além do Senso Comum .....	41
Como chegar a todos e a cada um? .....	44
Os elementos-chave da gestão da turma .....	46
Para a eficácia da assessoria externa da escola.....	48



## Editorial:

### Os Professores são o Futuro

José Matias Alves



Retomo uma tese de Philippe Meirieu para celebrar esta profissão *impossível*. Impossível pela sua exigente complexidade; impossível pela multiplicidade de mandatos muitas vezes contraditórios; impossível pelas frequentes desautorizações que a remetem para a margem da profissionalidade; impossível por um défice de sentido que nos inscreve na ameaça de um esgotamento.

Mas quanto mais impossível mais ela se reclama como necessária, lúcida e exigente. Necessária para combater a amnésia coletiva que parece tudo invadir; lúcida para discernir por entre os argumentos que nos querem fazer passar por estúpidos e ignorantes; exigente para elevar os patamares de cidadania e de humanidade.

Em mais este número de *DESAFIOS* voltamos a dar vez e voz a muitos professores que são, justamente, o rosto deste futuro. Obrigado a todos os que não desistem e que continuam a acreditar, que pela sua ação, o mundo educativo vai ser um pouco melhor.



DE DENTRO

## Retalhos da vida de um professor

### O Inverno do nosso descontentamento<sup>1</sup>



Maria do Céu Roldão<sup>2</sup>

Janeiro abriu chuvoso, cinzento, tristonho. Desde sempre, mesmo quando o sol bafeja o início deste interminável mês, me pareceu terrivelmente pesado o percurso que se segue às festas exuberantes da entrada do Inverno – natal e ano novo, a iluminarem um dezembro festivo e esfuziante, mesmo quando chove e o temporal nos sacode. Somos de facto seres da sugestão... e infinitamente mais permeáveis aos rituais e ritmos que assinalam o nosso viver coletivo do que eu pensava - nos tempos heroicos e ingénuos da juvenil desconstrução do mundo.

E assim Janeiro, para mim, parece sempre o mais triste e o mais longo dos meses...Uma espécie de intervalo nos rimos vitais, na natureza e na vida, sem nada em vista, sem uma marcação festiva, sem interrupções, túnel cinzento sem saída à vista. Recomeço de deveres, retoma de rotinas, invasão deprimente de saldos e promoções a desvelarem a nossa latente penúria, ressaca inconfessada das festas do solstício...

Sobra uma luzinha de festa no dia de Reis...mas tão breve como a precária prenda de latão, dourado ou prateado, a emergir refulgente de dentro de um mágico papelinho de seda escondido

<sup>1</sup> Texto também publicado na [página do Facebook da Católica Porto - Educação](#)

<sup>2</sup> Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa, responsável pelo Eixo “1º Ciclo do Ensino Básico” e Programa “Territórios de Educação e Intervenção Prioritária TEIP” (zona Sul) do SAME.



no bolo-rei... Mesmo essa agora banida, a bem da nova moral sem metafísica, centrada na obsessão da saúde e da segurança...(George Orwell, *deves voltar...e ver ao vivo* quanto o teu magistral 1984 foi certo...e quanto se foi já bem mais longe no pesadelo que antecipaste...).

Sinto-me pois confrontada com este longo “inverno do nosso descontentamento”, tomando de empréstimo a metáfora que John Steinbeck usou para titular o seu último romance (1961), por sua vez inspirado numa passagem do Ricardo III de Shakespeare: “Now is the winter of our discontent made glorious summer by this son of York”.

Inverno igual a tantos outros, simbolizados nos muitos janeiros da minha vida, fechados na sua falta de horizontes, numa espécie de inquietante dúvida acerca do retorno da cor e da vitalidade, das flores e dos dias mais longos e mais claros. Pausa inquietante no rolar dos dias que gostamos de ver renovados.

Inverno todavia diferente desses outros. Porque o sentimento deste 2014 que começa extravasa a metáfora, transborda o ciclo natural...E instala-se, inquietante, ainda que o não queiramos, como um retrato bastante fiel deste janeiro simbólico que está a ser a nossa vida, fechada e sem horizontes, amordaçada neste estado de caos construído e manejado, a que se tem chamado eufemisticamente “crise”. A narrativa que nos é sistematicamente injectada por todos os meios e com a frequência máxima – não vá alguém distrair-se e pensar que a vida não é assim.... – faz de “crise” a sua palavra-chave. Bem escolhida, reconheça-se, porque facilmente assumida como “natural”...mas profundamente inexacta.

Crise, explica Erik Erikson na sua teoria do desenvolvimento psicossocial, é um período de confronto entre tendências antagónicas de um indivíduo em crescimento - por exemplo, na adolescência, o confronto segurança-autonomia - de que resulta um salto em frente, um passo adiante num processo de desenvolvimento. Ou Thomas Kuhn, na sua “História das revoluções científicas (1962) quando se refere aos períodos de “crise” de um paradigma de produção científica comum tempo de convulsões profundas, resultantes de um desajuste de um esquema estabilizado de pensamento científico face a situações novas, originando a busca de novas soluções – e com isso gerando o que Kuhn chamou de “períodos de ciência extraordinária”, de que resultará, na maioria dos casos, um novo e mais complexo paradigma. Crise-conflito, crise-crescimento, crise- reação criativa a novos desafios, crise-lugar de alquimia geradora de novas formas de ser, de agir, ou de pensar.

Não estamos pois numa crise. Antes somos alvo de um jogo de xadrez económico-financeiro, invisível para a maioria de nós, por isso incombatiível pelos meios tradicionais, que gera um conjunto de convulsões e dificuldades que, na superfície, se parecem com uma genuína crise. Mas

não são. A crise é intrínseca e desencadeia-se em resposta a alguma coisa nova. Este caos que nos sufoca é extrínseco, provocado e gerido sem nosso controlo, e somos nós que estamos a ser forçados a responder a alguma coisa que nos é profundamente exterior. Com indução de culpabilização à mistura para apicantar a coisa e aumentar o efeito-sugestão. Da crise genuína nasce sempre crescimento de quem a atravessa ou sofre; deste caldo a que indevidamente chamam crise só nasce retrocesso. Para benefício de alguém. Mas não certamente dos sujeitos envolvidos.



## A tragédia dos tempos perdidos<sup>3</sup>



**José Matias Alves<sup>4</sup>**

Os professores dos ensinos básico e secundário passam hoje muitas horas nas escolas. Aparentemente, essa presença serve para ajudar os alunos. Paradoxalmente, pode estar a servir para os vitimizar e para destruir qualquer esperança de renovação das práticas educativas.

Há, ainda, outros paradoxos que importa ver. Era preciso mais tempo para que o professor pudesse estar com os seus alunos fora das aulas. Para escutar, para conhecer, para encorajar, para guiar, para confortar, para orientar. Mas não há espaços nem tempo para este tempo.

Era preciso mais tempo para os conselhos de turma planearem, executarem e avaliarem os projetos curriculares de turma. Tempo para partilhar dificuldades, conhecimentos, êxitos. Definir projetos comuns. Dar sentido e unidade à ação pedagógica. Mas, regra geral, não há tempo comum para este tempo vital de construção de uma equipa pedagógica e de um projeto com sentido. Porque o tempo de permanência obrigatória na escola não pode ser usado para este fim. Absurdamente, este tempo tem de ser retirado do da gestão individual.

Era preciso mais tempo para que os conselhos de disciplina e os departamentos curriculares trabalhassem em equipa, pudessem produzir na escola material pedagógica, pudessem instituir círculos de estudo, pudessem partilhar sucessos e problemas. Mas, regra geral, não há tempo para este tempo que bem poderia ser a semente de um outro modo de trabalho pedagógico tão necessário e tão urgente. Também neste caso, o tempo de permanência não pode ter este objeto.

<sup>3</sup> Texto também publicado na [página do Facebook da Católica Porto - Educação](#)

<sup>4</sup> Diretor adjunto da FEP da Universidade Católica Portuguesa e coordenador do SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas).



---

Era preciso espaço para dar sentido aos pobres tempos. Mas também isso, em muitas escolas, não existe. Por mais que se procure, não existe.

O tempo obrigatório de presença na escola é assim um tempo individual, esmigalhado, sem qualquer sentido estratégico e coletivo. É um tempo assistencial, dispersivo, desgastante e desqualificante. Haverá a humildade de saber ver? Haverá a lucidez de rever decisões burocraticamente perfeitas e aparentemente sustentáveis? Em nome da dignidade profissional e dos interesses educativos dos alunos?



## Os Professores que contam.<sup>5</sup>



Miguel Santos Guerra<sup>6</sup>

Ajudar a crescer, partilhar a descoberta do saber, ensinar a conviver: eis os motivos de alegria. Dizia-me uma mãe com tristeza, há dias, que o professor tinha feito o prognóstico aos seus dois filhos oito e dez anos - que nunca chegariam a realizar estudos universitários. Que horror para os meninos e meninas ter à frente um profissional que, em vez de os ajudar a crescer, lhes afunda a sua auto-estima, que, em lugar de os ensinar a voar, lhes corta as asas. Que horror, também, ser assim. Há quem converta os príncipes em sapos. Enfeitiça-os, faz com que a palavra entre nos seus corpos e os transforme. Educar é libertar desses feitiços. Wittgenstein definia a filosofia como a luta contra o feitiço (eu aplico, aqui, o seu pensamento à educação).

"Quando Zaratustra tinha trinta anos, deixou a sua casa e o lago que havia junto dela e subiu às montanhas. Ali, gozou do seu espírito e da sua solidão e durante dez anos não se cansou. Porém, finalmente, produziu-se uma mudança no seu coração e uma manhã levantou-se de madrugada, colocou-se frente ao sol e falou-lhe assim: 'Grande estrela, o que seria da tua felicidade se não existissem aqueles para quem brilhas? ...' ".

Assim reza o prólogo de Zaratustra. O que seria do professor sem os alunos e alunas? Como pode não os amar? Eles percebem de forma nítida, de maneira inequívoca quando com eles está um autêntico profissional, uma pessoa que os ajuda a pensar e a conviver. Um aluno dizia-me de forma lapidar, explicando o comportamento e a atitude do seu professor: - É que, para esse, nós contamos.

---

<sup>5</sup> Texto também publicado na [página do Facebook da Católica Porto - Educação](#)

<sup>6</sup> Professor na Universidade de Málaga.



## Micro narrativas <sup>7</sup>



Ilidia Vieira<sup>8</sup>

### Micro narrativas (I)

Tinha estado toda a semana a estudar. Até dos treinos de futebol tinha abdicado. Tinha finalmente percebido que História até tem piada e quanto mais estudava, mais queria estudar. No dia do teste, olhando para o enunciado, bloqueou. Nada. Nem datas, nem nomes, nem causas ou consequências... Ia desistir. Entregar em branco. Olhou em frente. A professora, que o observava, sorriu. Foi ter com ele, pousou a mão na sua e disse: tu consegues! E de repente, tudo voltou a fazer sentido.

### Micro\_narrativas (II)

O professor entregou os testes corrigidos. Segundos depois, toque de saída. Todos deixaram a sala a correr, menos ela. Não conseguia levantar-se da cadeira. O seu olhar detinha-se na tinta vermelha: Não satisfaz (31%). Mais nada. Tudo se resumia a "isto". Perdida num labirinto de riscos, sarrabiscos, cruces e bolas que não conseguia compreender, jurou a si mesma que não mais estudaria Português até encontrar um mapa que a ajudasse a aprender...

### Micro\_narrativas (III)

Estava cansada. Desgastada pela dureza de uma profissão que cada vez exigia mais e lhe dava menos. Sentia-se isolada, indiferente, incapaz de se realizar. Mas ainda não queria desistir.

---

<sup>7</sup> Texto também publicado na [página do Facebook da Católica Porto - Educação](#)

<sup>8</sup> Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa e consultora SAME



---

Como o Natal é tempo de dádiva, decidiu que ia “dar mais”. E deu. Deu tudo por tudo para melhorar as suas aulas. Deu uma reviravolta na sala de aula: mudou o espaço, acabou com as filas de carteiras, criou recantos com materiais diferentes para diferentes aprendizagens.

Deu mais atenção aos alunos (não aqueles a quem era fácil dar atenção, mas aos outros), aos seus sonhos, expectativas, talentos... Deu-lhes mais ideias para se expressarem de diferentes formas. Deu-lhes mais oportunidades para terem sucesso. Ou sucessos. Pequeninos, mas sucessos. Deu-lhes mais incentivo. Deu-lhes tarefas mais desafiadoras e estimulantes. Deu mais significado ao trabalho em sala de aula. Deu-lhes regras claras e precisas para o desenvolverem e deu-lhes conta das consequências do seu incumprimento. Deu-lhes mais pistas para melhorarem as suas aprendizagens. Deu-lhes mais alternativas. Deu mais valor às suas conquistas. E quando deu conta... tinha recebido muito mais do que tinha dado.



## A aula dentro da aula<sup>9</sup>



Ana Paula Silva<sup>10</sup>

30 alunos dos cursos profissionais numa sala de aula, não é muita gente é uma multidão. Em salas com carteiras onde estão aos pares ou em oficinas que, mesmo em dois turnos, não têm condições para manter ativos, a trabalhar, 15 alunos. Uma multidão orienta-se não se ensina.

O perfil do aluno dos cursos profissionais desenha um aluno que só se concentra estando ativo numa tarefa ou motivado para uma atividade ou temática que realmente lhe interessa. Estas condições são manifestamente difíceis de sustentar, de uma forma permanente, durante 90min. (ou mais, em muitos casos). É, por isso, que o efeito professor, que é visível em todos os ciclos de ensino, é gritante, na sua relevância, nos Cursos Profissionais.

Este ano leciono num curso de Mecatrónica com 30 alunos. Esta turma constitui um desafio para qualquer professor. Dizer que são indisciplinados, nos tempos que correm, parece-me exagerado mas é muito complicado conseguir a sua atenção no período útil de uma aula. Ontem soube que teria havido um problema na aula que tinha antecedido a minha e que um aluno teria sido expulso da sala. Senti que as ondas de choque de uma situação de instabilidade poderiam condicionar negativamente a minha aula. Quando entrei na sala discutia-se a justiça ou injustiça da decisão tomada pelo professor. Pedi que se focalizassem na aula e depois dos procedimentos preparatórios comecei a apresentar um PowerPoint. Percebi que olhavam e tentavam evitar, sem conseguir, continuar a discussão mas não me ouviam.

Precisavam de libertar a adrenalina em excesso e uma discussão orientada poderia servir pedagogicamente. Como a decisão tomada por um colega, naquele contexto, era uma discussão

---

<sup>9</sup> Texto também publicado na [página do Facebook da Católica Porto - Educação](#)

<sup>10</sup> Professora do ensino secundário e consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)



que não podia patrocinar, atirei sem qualquer ligação com o que apresentava: “sabem nestes trinta anos que sou professora aprendi que há dois tipos de alunos.” Consegui a atenção da turma. Todos esperaram que dissesse quais. Como, estrategicamente, não o fiz, de imediato um aluno disse: “já sei: os do regular e os dos profissionais”. “ Não - disse eu - os que têm e os que não têm um projeto para a sua vida”, “os que veem a escola como um investimento para a construção de um futuro melhor e os que veem a escola como um sítio para ir estando à espera do que virá”. Aqui fez-se silêncio e um outro aluno, suspirando, retorquiu: “ Não é tão simples assim professora, alguns de nós têm uma vida muito complicada”.

Tinha orientado a discussão para o meu objetivo e então falei-lhes de Freud e da sua afirmação que tinha o peso de uma sentença: “nós somos o que fizeram de nós”. Como se o nosso nascimento e contextos de socialização primária fossem uma cruz que teríamos de carregar obrigatoriamente sem descanso ou fuga. Falei-lhes do livre-arbítrio, do determinismo, falei-lhes da afirmação de liberdade que constituem o poder deliberativo e de decisão de cada pessoa. Falei-lhes do sabor da conquista de um estatuto e de uma vida melhor. Falei-lhes da capacidade de resiliência que separa os que fazem dos constrangimentos desafios e dos que consomem a sua vida com auto comiseração, desculpando os seus falhanços com a sua má estrela ou a maldade do destino. Falei-lhes do conforto covarde de colocar sempre a culpa nas circunstâncias e na coragem de assumir a responsabilidade que sempre acompanha o direito à liberdade.

Então disse-lhes que uns anos mais um filósofo francês, J.P. Sartre teria proclamado a esperança na capacidade de decisão e liberdade do ser humano ao reformular a frase sentencial de Freud, afirmando : “nós somos o que fazemos do que fizeram de nós”. E não disse mais nada porque não foi preciso.

O debate foi intenso, todos participaram e todos concordaram que cada um tinha a liberdade de não querer aprender, mas ninguém tinha a liberdade de impedir o outros (os que tinham um projeto para a sua vida) de aprender. De que não há liberdades melhores ou maiores. Há direitos e deveres.

Então, um aluno levantou o braço e pediu-me: “professora posso ir para a frente que aqui distraio-me muito e não deixo os outros ouvir?” Como ninguém parecia disposto a trocar e ir para os lugares de trás negociamos reorganizar as carteiras para reduzir a profundidade da sua disposição na sala e o aluno em questão veio para os lugares da frente, na nova fila. De uma forma ordenada e rápida. Na nossa aula, agora, será assim. Todos se comprometeram a respeitar a liberdade de quem quer ter condições e tranquilidade para aprender.



---

Não eram alunos primorosos de um qualquer ano dos cursos regulares. Não foi uma aula de filosofia para alunos com ambições universitárias. Foram alunos dos cursos profissionais e, naquela aula, um dos mais atentos e participativos públicos discentes que tive nos anos em que sou professora. E senti (e essa não será a maior ambição de um professor?) que aquela aula dentro da aula foi efetivamente um valor acrescentado.

Quanto a mim aprendi uma coisa que suspeitava há muito. Não é só necessário, é urgente um espaço de debate sobre temas de cidadania e urbanidade na escola, em Portugal. Ele existe pouco em muitas das famílias, é raro nas discussões entre pares e embora a sua importância seja consensual a sua existência na escola é uma falácia na transversalidade de um currículo que dizem que o supõe mas que o nega implicitamente alegando o cumprimento de programas.

E as escolas que assumem a sua relevância de imediato transformam e enformam o debate em “disciplina” de educação cívica e logo organizam um programa, uma avaliação .... e o debate transforma-se num molde.



## Contribuição Especial de Solidariedade <sup>11</sup>



**Antero Afonso<sup>12</sup>**

“Agora levaram-me a mim. E quando percebi, já era tarde.”

BertoltBrecht

Estava com os sentidos todos em estado de alerta, a ouvir o relato de um jovem, para quem a infância e a adolescência tinham sido estádios de agressão e de desumanidade, dificilmente comportáveis nos limites do meu entendimento, quando a Razão me incumbiu de mudar de assunto de modo a não ser ultrapassada pela Emoção.

Aproveitei a circunstância de uma avaria no meu telemóvel ter destruído os meus contactos e impossibilitado o acesso à rede wifi e perguntei-lhe se me podia socorrer, com alguma sugestão que resolvesse o problema. Voltei a mobilizar todos os meus sentidos, porque ele possuía imensa informação sobre o assunto. Oferecia-me, inclusivamente, a possibilidade de uma solução eficaz, em tempo oportuno e não muito onerosa. Pensei, naquele momento, que nos deixamos corromper, a um ritmo vertiginoso, pela voracidade das novas tecnologias, e ele terá notado alguma desadequação entre o nível de complexidade da sua exposição e o meu grau de concentração e, olhando-me com alguma complacência, disse:

-Se quiser, eu vou lá consigo. O senhor Francisco ficou meu amigo. Trabalhei para ele até fechar a outra loja, mas vim embora na boa. Vamos de metro, eu digo-lhe que é meu avô e ele faz um preço especial.

A atribuição do estatuto de avô caiu em mim com a força do martelo em bigorna para moldar o aço. Ele tinha saltado a hipótese de pai e fora direto à geração anterior.

- Então? Com essa barba branca passa, na boa, por meu avô, e ele faz um preço porreiro, de certeza...

<sup>11</sup> Texto também publicado na [página do Facebook da Católica Porto - Educação](#)

<sup>12</sup> Professor do ensino secundário e coordenador do projeto “Arco Maior”



---

Agradei como pude, tentando ocultar o incómodo que o estatuto que ele me atribuíra produziu em mim, mas em vão.

- Você ficou chateado com alguma coisa? – Inquiriu, face à alteração do meu semblante

- “Você”, é uma expressão de trolha! – Respondi, descarregando nele toda a amargura de que fui capaz.

- Olhe lá, se não quiser não vá! Só estava a tentar ajudar – Redargui, incomodado e perplexo.

Convidei-o para tomar um café e induzi-o a voltar às histórias sobre a sua infância e adolescência, apesar de saber que ia encontrar uma realidade cruel, bem diferente da que tinha caracterizado a minha juventude. Só não queria dar-lhe a perceber que com o seu conselho ele me fizera acordar para uma outra realidade: Este país, também, não é para velhos!



## Mais uma acha na fogueira da escola pública



**Maria Manuela Pinto<sup>13</sup>**

Os acontecimentos do dia 18 de Dezembro, dia da PACC da má memória, tiveram o condão de me fazer lembrar outros tempos.

Era eu menina de 12 anos, a estreiar o ensino unificado, em 1976, e frequentava a actual Escola Secundária Carolina Michaelis. No 7º ano de escolaridade, tínhamos a disciplina de Trabalhos Oficinais que substituíra a disciplina de Trabalhos Manuais. A minha professora chamava-se Helena, tinha o cabelo louro e curto e era bastante jovem. Em época conturbada e repleta de inovação, decidiu ela, fervorosa militante de um partido denominado MRPP, que a devíamos tratar por “camarada Helena” e se, em algum de nós, se vislumbrasse um traço de reaccionarismo que nos levasse a dirigirmo-nos a ela com a vulgar e burguesa expressão “Setôra”, seríamos punidos com uma multa de alguns tostões a depositar nos cofres do seu partido. Ora, quem não achou grande piada à inovação foi uma série de pais e encarregados de educação, entre os quais se contavam os meus, que pretendiam que a filha continuasse a cultivar as regras da boa educação burguesa e se soubesse dirigir a um professor, figura tutelar e merecedora do maior respeito. A inovação acabou depois de uma reunião entre alguns pais e a direcção da Escola. Ou seja, por considerarem que a fórmula de tratamento adoptada pela docente não era propícia à manutenção do respeito que por ela os alunos tinham que ter, os pais exigiram que a professora aceitasse a fórmula de tratamento, mesmo que reaccionária, que, na sua óptica, condizia com o seu estatuto e lhe garantia o respeito dos alunos.

E quão longe nos encontramos, hoje, desta visão do mundo e do estatuto das profissões, nomeadamente da profissão docente.

---

<sup>13</sup> Diretora do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique



De há alguns anos para cá, a Educação tornou-se território de especialidade de, virtualmente, toda a gente. Não temos “treinadores de bancada”, mas temos especialistas que sobre tudo opinam, desde a competência do professor a “dar matéria”, à sua sapiência quanto à construção dos elementos de avaliação, passando pela sua (in)habilidade relacional com alunos, pela justiça das suas avaliações, pela marcação ou não de trabalhos de casa. E todos, mesmo todos, se consideram especialistas nesta matéria.

Ora, os últimos oito anos foram padraos para os professores, alvo preferencial dos diferentes ministérios da educação, na procura dos motivos da falta de eficácia da escola pública no desenvolvimento das competências dos alunos, embora os dados do PISA apontem numa direcção bem diferente. Os professores ficaram com uma imagem global de calaceiros corporativistas privilegiados que só trabalham a meio tempo e têm muitas férias e que são tão incompetentes que recusam ser sujeitos a qualquer tipo de avaliação, com receio de serem desmascarados. Claro que o politicamente correcto continua a ser importante, daí, no final destas arengas anti docente, aparecer sempre a célebre frase que nem todos os professores são assim, há professores muito bons.

Bom, mas o que tem tudo isto a ver com a PACC da má memória?

Eu explico: continuando a adoptar uma focalização externa, ou seja, a visão de quem não pertence a esta profissão, o que aconteceu no dia 18 de Dezembro em muitas escolas só veio reforçar a visão extremamente negativa que a sociedade tem dos docentes (a parte das condições de vigilância da prova, dos atropelos à lei não interessa nada. Alguém se lhes refere?). Se me perguntam se eu estou de acordo com a prova realizada, é óbvio que não, não é com aquele tipo de prova que o MEC vai saber se um docente é competente, embora eu também admita que não sei o tipo de prova que deveria ter sido feita (aliás, a existência da prova está plasmada no actual ECD, convém não esquecer). Mas continuando na tal visão externa, um engenheiro e um advogado só o são verdadeiramente depois de fazerem o exame às respectivas Ordens, por muito alta que seja a sua média de licenciatura; não tem, então, o MEC o direito de seleccionar os seus funcionários através de algo mais do que uma média de uma licenciatura que mais não faz do que dotar alguém com as condições mínimas para ser professor? E a visão externa também sustenta que há formações e formações de docentes, dependendo da instituição em que são realizadas, ideia reforçada recentemente pelas afirmações do ministro Nuno Crato relativamente aos politécnicos.

E, num ápice, a visão externa vai concluir que, tendo em conta os referidos acontecimentos, o cheque ensino é mesmo a medida a tomar: aumenta-se o número de alunos dos colégios que

---

recrutam os seus docentes de acordo com os seus critérios e não com uma qualquer média de licenciatura.

Perspetivas para a escola pública? Uma grande e preocupante incógnita.



POR DENTRO

Laços que nos unem

## Das razões de ser do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família



Filipa Araújo<sup>14</sup>  
Manuel Coelho<sup>15</sup>

Escola Secundária Prof. Doutor Flávio Resende

### Resumo

O trabalho que agora se apresenta surge no âmbito da oficina de formação “**O Desenvolvimento Profissional e Organizacional: dinâmicas de implicação, conhecimento e melhoria**”<sup>16</sup>, ministrada pela Faculdade de Educação e Psicologia da Católica Porto no quadro do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME)<sup>17</sup> e realizada na Escola Secundária Prof. Doutor Flávio Resende. A ideia deste trabalho é identificar “das razões de ser de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à família”<sup>18</sup> e assim individualizar o Projeto Educativo da Escola (PEE) e o modo de concretizar a integração e o sucesso de todos os

<sup>14</sup> Professor da Escola Secundária Prof. Doutor Flávio Resende

<sup>15</sup> Professora da Escola Secundária Prof. Doutor Flávio Resende

<sup>16</sup> Registo CCPFC/ACC-70781/12

<sup>17</sup> <http://fep.porto.ucp.pt/same/>

<sup>18</sup> Doravante GAAF. O GAAF é um Gabinete de Promoção Social constituído por 4 técnicos (1 técnico do serviço social, 1 animador sociocultural, mediador sociocultural e um mediador social) contratados no âmbito do Projeto TEIP II para o ano letivo de 2009/2010. Atualmente, não dispõem de animador sociocultural, os dois técnicos restantes contam com o apoio de um psicólogo estagiário.

alunos. A máxima: gestão e resolução de conflitos de forma dialogada, comprometida e construtiva do sucesso dos (nossos) alunos.

A Escola Prof. Dr. Flávio Resende<sup>19</sup>, em Cinfães, expressa nos seus documentos de referência a consciência e a necessidade de diligenciar estratégias de intervenção e de melhoria da/para a escola e alunos. O desenvolvimento do programa TEIP2 origina a criação de estruturas de apoio sociopedagógico como é o GAAF e com ele a oportunidade para a plena evolução humana.

**Palavras-Chave:** Autonomia, compromisso, desenvolvimento, apoio e articulação.

## 1. Introdução

O GAAF surge para responder de forma eficaz às situações-problema apresentadas pela população discente e/ou famílias e, conjuntamente estreitar a relação escola-comunidade. Uma missão vital na/para o bom clima escolar. A heterogeneidade das situações-problemas é desafiante e reflete a fragilidade social da nossa sociedade e, também, a necessidade de uma relação pedagógica colaborativa, interprofissional e interinstitucional.

A relação pedagógica entre professores, alunos, encarregados de educação (EE), parceiros e comunidade em geral é progressivamente mais exigente e demonstra bem o quão pertinente é o valor que as estruturas de apoio ao aluno e à família, no caso o GAAF, pode e deve assumir. Nesta linha, o objetivo central deste trabalho é inferir sobre a satisfação e efeitos percecionados pela ação do GAAF no/para o sucesso dos alunos e compromisso das famílias no(s) processo(s) da gestão e resolução de situações-problemas (cf. PEE, p. 14). Especificamente, desejamos (i) caracterizar as ações do GAAF no/para o sucesso dos alunos, (ii) identificar os estímulos emergentes da ação do GAAF numa escola TEIP<sup>20</sup>; e (iii) dar a conhecer à comunidade as mais-valias deste serviço. O intuito que nos move não é avaliar o GAAF mas evidenciar os pontos fortes de natureza socioeducativa para a promoção dos resultados escolares e sociais.

Em termos metodológico, privilegamos a investigação qualitativa e, particularmente, a reflexão-ação enquanto estratégia de desenvolvimento profissional.

---

<sup>19</sup> Uma escola secundária do interior, num concelho caracterizado por baixos níveis de habilitações literárias da população, com agregados familiares de baixos rendimentos cujos filhos usufruem de escalão social A ou B, com muitas famílias desestruturadas ou em outras situações problemáticas, tem de acolher crianças e jovens com muitos e variados problemas que afetam a sua integração na comunidade e o seu sucesso escolar.

<sup>20</sup> Território Educativo de Intervenção Prioritária



A estrutura do trabalho organiza-se em três partes: a primeira apresenta e fundamenta o GAAF; a segunda a metodologia e os procedimentos usados para a recolha de dados; a terceira e última, apresenta os dados, problematização e sugestões de melhoria.

### **Das razões de ser do GAAF**

O GAAF centra o seu trabalho em problemas vividos/experimentados pelo (s) aluno (s) no seu quotidiano escolar. A tipologia de situações-problemas é diversa e afeta o(s) jovem/jovens no seu rendimento escolar. O aparecimento deste tipo de estruturas de apoio ao aluno é uma consequência dos problemas da sociedade contemporânea e espelha bem as necessidades socioeconómicas da população em geral e, também, do Concelho de Cinfães. As elevadas taxas de desemprego e a desestruturação da vida familiar tradicional, geram dificuldades acrescidas aos jovens, onde a desmotivação para o trabalho escolar atinge valores jamais alcançados.

### **Dos normativos à ação**

Uma das carências identificadas no Projeto Educativo da Escola é o débil índice de participação dos pais/EE no quotidiano escolar dos seus educandos. A razão é, fundamentalmente pela *“dispersão geográfica e à reduzida oferta de transportes públicos”* (PEE, p.6) e, também, pelas condições económicas dos pais/EE. Num universo de 662 aluno, mais de trezentos (n=320) usufruem dos serviços da Ação Social. Um território que justifica a decisão para a sua inscrição num programa educativo de intervenção prioritária. *“Contribuir para a diminuição do abandono e absentismo escolares e para a promoção do sucesso educativo”* é o mote do PEE (2012/1013, p.6) e, sem dúvida, a divisa que justifica o GAAF, enquanto espaço privilegiado de resolução e mediação de conflitos e de promoção de relações positivas com toda a comunidade escolar.

Nesse horizonte, o trabalho do GAAF é um trabalho de índole transversal e de articulação entre os principais órgãos da estrutura pedagógica, alunos, professores, pais e EE (cf. RI, p.14). Mais, as funções/competências do GAAF são resultado do diálogo entre as estruturas técnico-pedagógicas (e.g. Coordenação de Ciclo, Diretores de Turma, Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional, Planos de Formação da Escola, Projetos da Escola, Tutores) e visam, responder de forma integral e integrada às situações-problema da escola.

Em termos concretos, o GAAF participa, por via da ação dos seus técnicos, nos conselhos de turma, informando, analisando e propondo atividades e estratégias para a(s) turma(s) e/ou

aluno(s) (cf. artº 63-p). Sempre no firme propósito de promover e “*articular as atividades da turma com os Pais/Encarregados de Educação*” e com o projeto da escola.

Os preditores são muitos (cf. RI, Estatuto do Aluno), todavia, o que importa enfatizar é a necessidade de: articular e desenvolver ações de intervenções para os alunos em risco de abandono escolar; organizar a preparar os alunos para o sucesso; estruturar programas e atividades de intervenção edificadas em prol do desenvolvimento humano (e.g. vistas de estudo relacionadas com a orientação vocacional; atividades socioculturais (e.g. campanhas de solidariedade – “Combate à Sida”; atividades de formação dos alunos e EE (e.g. *Perigos da Internet*)).

Ao nível do Ensino Especial, o GAAF articula com o professor do ensino especial e com o diretor de turma. Promover o apoio a alunos com NEE e assim gerar uma verdadeira escola inclusiva é, de facto, o desiderato desta estrutura.

## **Método**

### **Participantes/Amostra**

Tendo em vista os objetivos do estudo, considerou-se pertinente questionar alunos (n=31), professores, nomeadamente, o Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário (n=1) e Diretores de Turma (DT’s) do 3º ciclo<sup>21</sup> (n= 28) e, ainda um grupo de pais/EE (n= 19). O total de participantes foi de 78 pessoas. Dos alunos, 15 são do sexo masculino e 16 do sexo feminino; 10 têm idades compreendidas entre os 12-15 anos e 21 entre os 16-20 anos.

Dos registos do GAAF, apuramos que à data, ano letivo de 2012/2013, o número de atendimentos permanente (a alunos) foi de 65. Mais, o historial do GAAF permite perceber um plano exigente de sessões/atendimento<sup>22</sup> - 273 atendimentos e 178 encaminhamentos: 8 dos quais para Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Regra geral, os jovens viveram situações-problema de integração social e/ou percursos escolares de risco. Os casos mais comuns foram: pedagógicos e/ou de aprendizagem (n=96); disciplinar<sup>23</sup> (n=80); social e familiar (n=52); grupo turma (n=22) e de orientação vocacional (n=44).

---

<sup>21</sup> Fazia parte deste trabalho entrevistar a Coordenadora dos Diretores de Turma do 3º ciclo mas, por constrangimentos profissionais não foi possível concretizar

<sup>22</sup> Para além das sessões de entendimento aos alunos, o GAAF promove e realiza formação para os assistentes operacionais (n=1); formação e reuniões de trabalho com EE (20 sessões) e, ainda, visitas domiciliárias (n=17).

<sup>23</sup> Prevenção, monitorização e dissuasão.



## **Instrumentos**

A análise documental, o inquérito e a entrevista foram os instrumentos privilegiados para “fazer falar” os documentos e os três grupos participantes no estudo – alunos, professores e pais/EE. No caso dos alunos, dos diretores e dos pais/EE, o instrumento usado e construído pelos autores foi o questionário (anexo 1) e visava, de forma objetiva e diligente, recolher dados que permitissem aferir sobre a satisfação da ação do GAAF, nomeadamente ao nível do (i) o envolvimento pessoal dos alunos para a resolução da situação-problema; (ii) organização do GAAF; (iii) orientação e acolhimento do GAAF (Anexo nº 2). Ao coordenador dos DT's do Secundário e ao coordenador do GAAF o instrumento utilizado foi a entrevista, cujo guião seguiu os parâmetros aplicados ao questionário.

A finalidade foi a de recolher dados para perceber o índice de satisfação, conhecimento e efeitos percebidos da ação do GAAF na comunidade e, em especial, no apoio aos alunos e à família. Para efeitos de simplificação e eficácia na/para a interpretação dos dados, sintetizamos as respostas em 2 níveis: os que responderam de forma positiva (bastante, muito, totalmente) e os que apresentam uma visão menos positiva (nada, muito pouco, pouco).

## **Procedimentos**

O questionário aos alunos e aos pais/EE foi aplicado no espaço da escola, em momentos diferentes e durou, em média 90 minutos. A entrevista ao Coordenador/diretores de turma 3º ciclo foi realizada pelos autores nos dias 1 e 2 de julho de 2013. Primeiro ao Coordenador dos diretores de Turma do 3º Ciclo e depois ao responsável pelo GAAF e duraram, em média, 60 minutos cada.

Metodologicamente socorremo-nos de uma estratégia plural (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin), faseada e estruturada em ordem a: (1) formação e orientação entre maio e junho; (2) Recolha de dados por via da análise documental, aplicação de questionários e entrevista; e (3) análise e discussão dos resultados.

## **Resultados**

Os resultados que aqui se apresentam resultam da análise documental, leitura estatística dos questionários e análise de conteúdo das entrevistas. Pese o facto de na análise dos inquéritos termos estruturado as questões/respostas por grupos (e.g. dimensões, subdivisões e critérios). No trabalho que agora se apresenta, apenas vamos apresentar os resultados relativos às quatro

grandes dimensões<sup>24</sup>. A saber: (I) Envolvimento Pessoal; (II) Organização do GAAF; (III) Orientação por parte do GAAF e (IV) Acolhimento por parte do GAAF.

### Da análise documental

Da análise do Estatuto do aluno<sup>25</sup>, percebemos que a ação do GAAF está regulamentada e que a sua missão é a de inculcar nos alunos uma atitude positiva e proactiva e, ainda, a melhoria gradual do seu projeto e expectativas de vida (cf. RI, p. 2). Neste quadro, assumem relevo as questões relativas a: a) identificar e registar as situações-problema de indisciplina; b) monitorizar o comportamento dos alunos (colabora na elaboração das grelhas de registo de comportamento) e recolha de dados; e c) encaminhar as situações para as instâncias/estruturas competentes.

A ideia é, sempre que possível, simplificar os procedimentos e o modelo de intervenção em ordem a aumentar a responsabilidade individual e social de cada aluno/docente/não docente/EE (cf. art.ºs. 135º e 141º do RI e art.º 20º, 24º e 26º do Estatuto do Aluno) e, assim, gerar o diálogo e uma boa relação pedagógica. Em matéria disciplinar, o GAAF, prevê e permite um quadro flexível de medidas/dispositivos de acompanhamento e apoio ao aluno e à família. Uma ação reconhecida e valorizada pelos avaliadores externos (Avaliação Externa, 2013, p. 5), nomeadamente no que respeita ao “acompanhamento do percurso escolar dos alunos e na redução da desistência e abandono escolares” (AEE, 2013). O mesmo relatório refere que:

*(...) estão implementados apoios especializados aos alunos com necessidades educativas especiais, através do trabalho articulado entre os docentes e diversas estruturas de apoio, nomeadamente: os docentes da educação especial, o serviço de psicologia e orientação, os técnicos do gabinete de apoio ao aluno e à família, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Cinfães, o Centro de Saúde, a Santa Casa da Misericórdia, a Autarquia e outras instituições e empresas locais, quando necessário (AEE, 2013).*

### Dos questionários

#### a) aos alunos

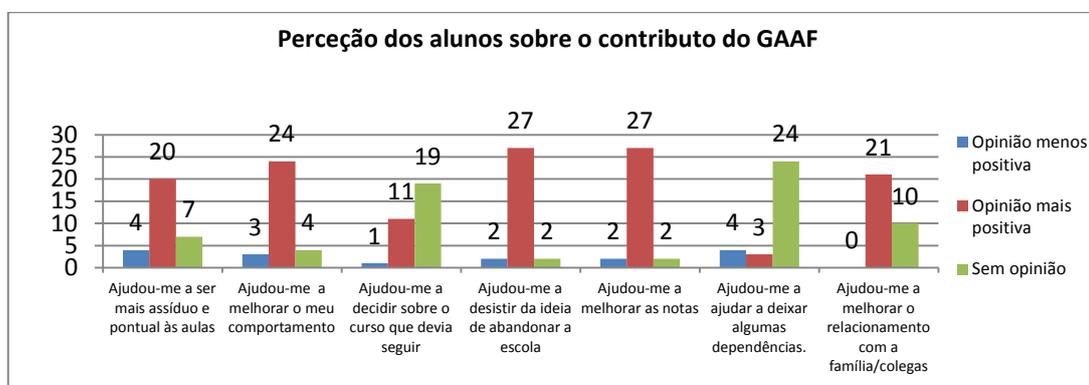
---

<sup>24</sup> Os resultados por dimensão, subdimensão e critérios podem ser consultados na Escola (<http://eseccinfaes.pt/>) junto dos autores.

<sup>25</sup> Lei nº 51/2012 - Diário da República, 1.ª série — N.º 172 — 5 de setembro de 2012

A dimensão I - **envolvimento pessoal** – visava apurar a perceção que os alunos têm (tiveram) sobre o seu desempenho, quer em relação aos factos que originaram o encaminhamento para o GAAF, quer em relação aos resultados produzidos durante e após o GAAF.

Neste item, maioria dos alunos responde ter-se empenhado no sentido de melhorar a sua integração escolar (n=24). Há questão “que esforços fizeram por si próprios para resolver as dificuldades”, 13 alunos reconhecem que fizeram pouco. O mérito do sucesso pertence à ação promovida e desenvolvida pelo GAAF. A perceção sobre os resultados conseguidos pelo GAAF é positiva (Gráfico 1).



**Gráfico 1:** Perceção dos alunos sobre a ação do GAAF.

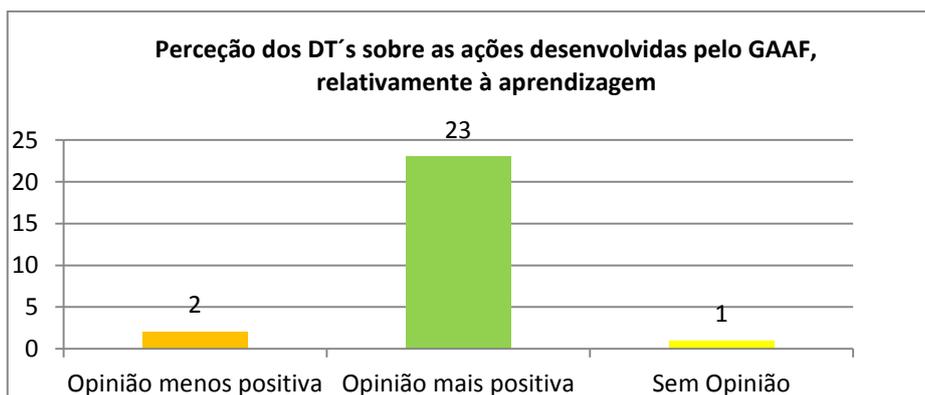
Relativamente às dimensões “organização, orientação e acolhimento”, os alunos admiram a organização e a ação dos profissionais, ressalvam, contudo, o modo como são acolhidos (n=24). Em nenhuma destas dimensões houve parecer negativo.

#### **b) aos diretores de turma**

Neste grupo, foram inquiridos 26 DT’s (de um total de 32<sup>26</sup>). Tal como já referimos, os parâmetros de análise são os mesmos que utilizamos para inquirir os alunos. A análise que se apresenta assenta no pressuposto de que o grau de dificuldade das situações-problema é de natureza “pouco grave” (n=25). Em termos globais, a perceção dos docentes inquiridos (n=26) acerca do trabalho desenvolvido pelo GAAF e ao modelo de intervenção assumido é positivo (n= 89%). A perceção sobre as causas que “levam” os alunos ao GAAF, são as que têm a ver com situações-problema de “motivação para o estudo” (n=11), assiduidade (n= 14), questões de ordem familiar e/o afetiva (n=10). E, portanto, razões Sobre os efeitos que se inscrevem no nível 1

<sup>26</sup> 2 DT não responderam por não terem nenhuma situação-problema encaminhado para o GAAF.

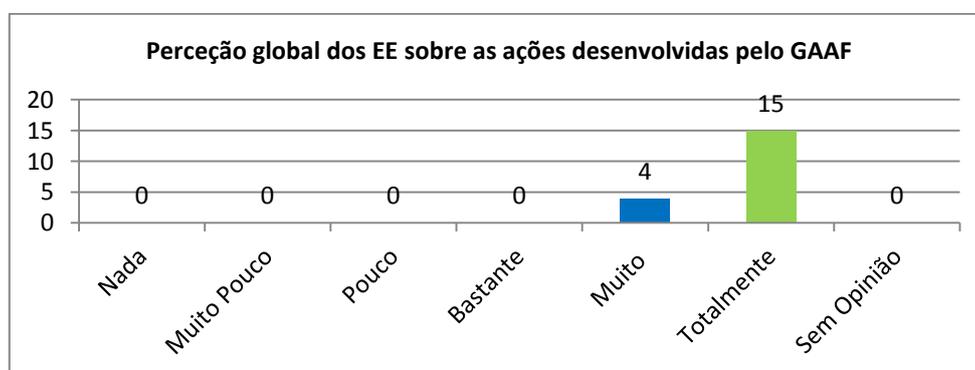
se tiverem em atenção a proposta de João Amado<sup>27</sup> (2009). Efetivos da ação do GAAF na/para a promoção do sucesso escolar, fica a dúvida sobre a durabilidade dos efeitos produzidos. Mesmo assim, a opinião é positiva e reconhecida como válida e necessária (n= 23), como se pode visualizar através do gráfico 2.



**Gráfico 2:** Perceção dos DT's sobre a ação do GAAF (Aprendizagem).

### c) aos pais/ EE

Ao todo inquirimos 19 pais/EE (20%). Mantivemos a matriz e adaptamos as questões. Na essência as questões foram sobre (1) organização, (2) acolhimento e (3) eficácia das medidas aplicadas. Regra geral, a resposta foi sempre positiva. Evidentemente, há medidas a melhorar, mas no geral, a perceção reiterada por todos é de satisfação (n=19), como ilustra o gráfico 3.



**Gráfico 3:** Perceção global dos EE sobre as ações desenvolvidas pelo GAAF.

<sup>27</sup> Ver a este propósito a classificação de João Amado, 2009.



Neste grupo fica a perceção positiva de reconhecimento pela ação e medidas do GAAF (n=19) e, ainda, pelo rigor profissional dos técnicos (n=14).

## Das entrevistas

### a) Ent1\_CDTES\_AS

Aferir sobre os efeitos percebidos da/pela a ação do GAAF no que respeita ao apoio ao aluno e à família, foi o mote da entrevista ao coordenador dos diretores do turma do ensino secundário.

Do diálogo percebemos o conhecimento sobre competências/funções, articulação estabelecida entre diretores e a ideia que subjaz à criação do GAAF. Um trabalho de valor para com os alunos (AS, 2013). Mais, o *feedback* que colhe por parte dos diretores de turma é “muito positivo”. Não fora a ação do GAAF e alguns alunos abandonariam precocemente a escola (mesmo ao nível dos alunos a frequentar o 12º ano de escolaridade). “Uma, duas sessões no GAAF e estes alunos reaparecem motivados para prosseguir o seu projeto”.

*Há vários motivos pelos quais os alunos são encaminhados. É lógico que o aproveitamento acaba por ser transversal a todos eles, mas mais importante ou anterior, é essa aposta que a escola fez, e deve continuar, de até ao limite manter os alunos neste espaço escola. ... e tem do em conta o que se passa lá fora dos muros da escola, acho que o ideal para os jovens é dentro do possível manterem-se aqui e levar os estudos até ao fim.”*

As vantagens do GAAF são inúmeras. “São poucos os pais que vêm assiduamente à escola saber da evolução do aproveitamento do filho (...). O Gabinete tem esse papel fundamental de reforçar a ligação entre a família e a escola e pode ser um grande aliado do diretor de turma (...). A qualidade e utilidade do GAAF são indiscutíveis, sobretudo quando pensamos nas características da nossa escola e “num concelho como o nosso. O trabalho do GAAF adquire impacto e ganha pertinência em termos de motivação e/ou situações de (quase) abandono.

*Tenho, por exemplo, o caso de um aluno do 11º. ano da minha direção de turma que estava a querer abandonar para ir trabalhar para a Suíça. Foi feito um trabalho de motivação e conseguiu-se que ele permanecesse e melhorasse os seus resultados escolares e de assiduidade. Foi um trabalho feito em conjunto com a mãe que esteve presente nessas sessões. A verdade é que o aluno... foi subindo as notas e concluiu todas*



---

*as disciplinas, está agora motivado para prosseguir no 12º ano e concluir o Ensino Secundário... Através de 2 ou 3 sessões, aluno e encarregado de educação perceberam que era na escola que o aluno deveria estar.*

Se os apoios terminarem, ao nível do programa TEIP (e do GAAF), “a escola fica mais pobre. Se não tiver o Gabinete será um retrocesso, um voltar ao antigamente (...). A escola deve, até ao limite, esforçar-se para continuar a suportar este recurso”(idem). Na verdade, “o Gabinete talvez seja um dos frutos mais evidentes com que a escola lucrou nesse projeto. Faz todo o sentido que ele se mantenha”(Idem).

#### **b) Ent2\_ MDC**

A entrevista ao mediador social, responsável pelo GAAF, foi realizada um dia depois da primeira e, portanto, a 2 de julho. Da entrevista sobressai uma avaliação positiva da parte de todos os interlocutores que trabalham em prol do sucesso dos alunos, nomeadamente dos DT's.

Na verdade, os DT's e os professores têm tido um papel muito próximo à ação do GAAF. O GAAF ganha impacto e as manifestações de confiança sobre o trabalho realizado ganham espaço e reforçam a necessidade desta estrutura. Importa, por isso, continuar o trabalho e solidificar as estratégias de diálogo e de prevenção. A comunicação é cada vez mais fluída e chega-nos (ao Gabinete) por várias vias (e.g. email, pedidos de apoio e/ou acompanhamento, ...) e de diferentes atores educativos (e.g. professores, diretores, auxiliares, encarregados de educação).

*Ao nível da intervenção o GAAF desempenha, de facto, um papel importante na gestão e resolução de conflitos. Só este ano foram mais de 300 sessões de intervenção com alunos e famílias. A nossa missão é melhorar o aproveitamento dos alunos (...). Em termos de assiduidade é notório o trabalho feito. Falta [ainda] transformar isto em motivação para estudar, criar expetativas, ... (DC,2013)*

Mesmo assim, os testemunhos que nos chegam são positivos. O reconhecimento do nosso trabalho cresce dia para dia, assim, como a confiança que depositam em nós, visível, no número crescente de casos encaminhados para o GAAF e da nossa participação nas reuniões, que tem sido muito positiva. Ontem tivemos uma reunião do 10º D. e um dos elogios que a DT fez foi que esperava que para o próximo ano estivéssemos cá, porque se tinha criado uma dinâmica muito boa, muito útil (...). Paralelamente ao trabalho no GAAF gera-se e desenvolve-se um trabalho de



rede “informal que alimenta a nossa ação e que acontece um pouco por todo o lado – corredores, polivalente, bar, sala dos DT’s”.

Os benefícios são animadores e servem para ativar e sustentar as relações com as instituições parceiras (e.g. CPC, Segurança Social, Centro de Saúde). Todavia, “o reconhecimento por parte dos alunos é o nosso maior trunfo para continuar a levar a cabo a ação que caracteriza o nosso trabalho”. De facto, “o trabalho do GAAF em articulação com os DT’S é uma peça chave para o bom clima da escola”.

### **Conclusão**

O presente estudo tinha como objetivo aferir sobre o grau de satisfação da ação do GAAF e, conjuntamente, alcançar de que forma a comunidade escolar, nomeadamente, alunos (n=31), coordenadores (2), diretores de turma (n=26) e pais/EE (n=19) percecionam a ação e efeitos do trabalho desenvolvido pelo gabinete de apoio ao aluno e à família.

Os resultados obtidos com o cruzamento dos dados e análise dos inquéritos e entrevistas revelam índices de satisfação positivos e a necessidade de dar continuidade ao trabalho destes profissionais na/para o sucesso e desenvolvimento pessoal, social e vocacional dos alunos em geral.

A maioria das pessoas inquiridas está satisfeita com os serviços do GAAF (n= 78). Mais, reconhecem a pertinência desta estrutura na/para a gestão e resolução dos conflitos (n= 50), reconhece e valoriza a profissionalidade dos técnicos sociais no/ para a promoção de um clima escolar saudável e de diálogos pedagógicos profícuos para motivar e fazer aprender os alunos.

Os dados enfatizam o quão importante são estas estruturas de apoio ao aluno e à família e como a sua ação é geradora da melhoria e eficácia gradual da escola e do sucesso dos seus alunos.

### **Agradecimentos**

A realização de um trabalho de investigação deste tipo envolve um conjunto de disponibilidades muito diversificadas. Não podíamos, pois, deixar de agradecer de uma forma muito especial:



- 
- À Professora Doutora Cristina Palmeirão pela Orientação. Temos a agradecer as críticas construtivas, as orientações e disponibilidade que nos permitiram adquirir novos conhecimentos e, muito particularmente, a sua infinita paciência.
  - Ao GAAF, e particularmente ao Dr. Daniel Campos, pelos dados e colaboração prestada, sem a qual não teria sido possível realizar o presente estudo.
  - A todos que colaboraram direta e indiretamente neste trabalho.

A todos o nosso Muito Obrigada!



## Práticas de articulação curricular entre Professor titular e Professor assessor



**Sandra Pinto**<sup>28</sup>

A escola pública é um local onde convergem alunos de proveniências diversas, com valores e crenças distintas, o que, por um lado, lhe confere uma riqueza na diversidade que esta apresenta, mas por outro, uma heterogeneidade muito complexa. As convicções de que a diferença é negativa e de que é possível dar o mesmo a todos têm gerado exclusão escolar de uma expressiva parte da população escolar.

Nos últimos anos, múltiplas escolas têm vindo a implementar diferentes modelos organizacionais que visam o combate ao insucesso dos alunos, a melhoria dos seus resultados escolares e a recuperação das aprendizagens. Em muitos desses modelos, as medidas de apoio prestadas aos alunos que revelam maiores dificuldades passam pela implementação de assessorias onde intervém, para além do professor titular, o professor assessor.

No projeto implementado no 3º ciclo do Agrupamento de Escolas de Resende, de tipologia Fénix, são criadas turmas Fénix, de homogeneidade relativa, e ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, às disciplinas com maior taxa de insucesso. As turmas Fénix e o ninho funcionam em simultâneo, estando cada grupo de alunos com um professor titular e um professor assessor. Passou, por isso, a ser imprescindível a articulação entre estes. No ensino secundário, nos cursos científico-humanísticos, criaram-se sessões semanais de apoios com grupos reduzidos de alunos, com o objetivo de os acompanhar na realização de tarefas extra-aula,

---

<sup>28</sup> Docente de matemática no Agrupamento de Escolas de Resende



melhorar os seus resultados escolares, colmatar dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolver capacidades, orientar e monitorizar o estudo e potenciar o trabalho desenvolvido.

Segundo a Infopédia Porto, Porto Editora, 2003-2013: articulação é o ato ou efeito de articular (-se). E, *articular* é ligar de modo coerente; organizar; estruturar. Mas em anatomia é a junção natural de dois ou mais ossos, em botânica a zona de ligação das partes de uma planta e em mecânica é o ponto de união de peças de uma estrutura.

Podemos, assim dizer que **professor titular e professor assessor são peças da mesma engrenagem.**

Embora o trabalho docente seja, por norma, um trabalho solitário de preparação, que depois é aplicado em contexto de sala de aula e, muitas vezes, de pouca partilha com os pares, recentemente tem-se desenvolvido, uma cultura de interação, cooperação e de trabalho colaborativo entre professores que tem tido reflexos nas formas de trabalhar com e para os alunos. Partilhar-se-á a forma como tem ocorrido a articulação entre professores titulares e professores assessores do grupo de matemática do Agrupamento de Escolas de Resende.

### **Formas de articulação**

A articulação entre professores titulares e professores assessores, neste grupo de docentes, ocorre de forma formal, aquando das reuniões semanais marcadas no horário, quer noutros tempos que se agendam, mas também, nas conversas informais que se têm nos intervalos, durante o tempo de almoço quando é oportuno, em alguns minutos no final de um dia de trabalho ou pela utilização das novas ferramentas de comunicação como o email ou a dropbox.

Esta articulação caracteriza-se pela disponibilidade de apoio mútuo, envolvimento na partilha de ideias, métodos de ensino e de materiais e, tem-se procurado que ocorra a diferentes níveis.

### **Níveis de articulação**

A articulação realizada ocorre ao **nível dos conteúdos**, através da produção em conjunto das planificações a longo e médio prazo e, essencialmente, aula a aula; da adequação do currículo às necessidades dos alunos em causa e com vista a melhorar o número e a qualidade das suas aprendizagens.

Procura-se que a articulação aconteça **ao nível dos processos**, através da discussão e definição conjunta da abordagem a adotar numa determinada aula, unidade ou tarefa, bem como, na preparação de variados materiais didáticos e pedagógicos com vista ao



desenvolvimento de atividades comuns.

E, também, **ao nível da avaliação**, uma vez que, os instrumentos de avaliação utilizados, são construídos em grupo de trabalho, quer quando têm uma matriz comum, nas turmas mãe, quer quando têm uma matriz diferenciada, nas turmas ninho. Sucede, contudo, por vezes, haver partes dos instrumentos de avaliação que são comuns a ambas as turmas. Após a aplicação dos instrumentos de avaliação, é efetuada a análise e reflexão conjunta dos resultados e discutidas as estratégias de intervenção, bem como, possíveis reajustamentos à constituição dos ninhos.

### **Operacionalização do processo de articulação**

Para que a articulação seja possível a estes três níveis é fundamental o trabalho colaborativo e cooperativo dos professores que lecionam as turmas com assessorias. O trabalho colaborativo ocorre quando existe a coordenação de esforços para a realização de uma tarefa, resolução de um problema ou atividade através de ações conjuntas entre os docentes. O tempo de reuniões de articulação de assessorias previsto nos horários dos docentes, é um fator facilitador, sem qualquer dúvida, para que o trabalho colaborativo entre estes aconteça. Mas, muitas vezes este espaço temporal não é suficiente para a realização de todas as tarefas necessárias. E, para que haja uma gestão mais eficaz do tempo opta-se, com frequência, pelo trabalho cooperativo, dividindo tarefas e responsabilidades entre docentes. Esta opção alivia os docentes em termos do volume de trabalho que cada um tem de realizar.

Embora o trabalho colaborativo/cooperativo não seja a fórmula resolvente de todos os males da educação, nem substitua o trabalho individual dos professores, a partilha das mesmas convicções, como a que **todos os alunos podem aprender** e os interesses e valores comuns dos profissionais, como a necessidade de realização de formação para conhecimento das orientações metodológicas do novo programa, de métodos mais adequados a cada situação de ensino por forma a diferenciar estratégias, de outras práticas de ensino-aprendizagem na sala de aula, têm sido fatores facilitadores na operacionalização do processo de articulação. O corpo docente que manteve um núcleo estável ao longo destes quatro anos facilitou o processo de articulação, tendo os elementos que foram chegando sido integrados nas dinâmicas desenvolvidas pelo grupo.

Outros exemplos de aspetos facilitadores são a predisposição para a partilha de ideias e para o trabalho colaborativo/cooperativo que é inerente aos professores que integram a equipa e, acima de tudo, o respeito pela diversidade de opiniões sem olhar a hierarquias e sem receio de expor fraquezas, e a capacidade de as discutir e melhorar com vista a integrá-las na prática docente individual.



Apesar da promoção da partilha através da articulação informal se ter revelado muito importante, em termos organizacionais a existência de um momento comum no horário para uma reunião semanal de forma a permitir a articulação formal foi sem dúvida uma mais-valia.

A existência de aspetos condicionadores foi também uma realidade. O tempo de reuniões formais, quarenta e cinco minutos semanais, foi um fator de constrangimento do trabalho colaborativo pois era reduzido dado o elevado número de turmas envolvidas e a consequente necessidade de articulação entre vários docentes.

Apesar da importância ao nível do sentimento de integração na turma, o regresso à turma mãe, em quarenta e cinco minutos do horário semanal de cada turma, condiciona as atividades a desenvolver nessa aula, uma vez que os alunos se encontrarão em diferentes patamares de progressão, e disponibiliza, conseqüentemente, menos aulas para cumprimento do programa curricular.

Na implementação dos apoios no ensino secundário, organizados em aulas de quarenta e cinco minutos com grupos homogêneos de alunos, nem sempre foi possível que o professor do apoio fosse o professor da turma. Em virtude da inexistência de momentos formais de articulação, os docentes optaram por encontrar momentos dos seus horários que lhes permitissem partilhar ideias e realizar a “encomenda” necessária, com a indicação do trabalho a desenvolver com cada grupo específico de alunos.

### **A Importância da articulação**

O trabalho colaborativo e cooperativo, a gestão do currículo em conjunto, a partilha das conceções individuais da disciplina de matemática fomentam o desenvolvimento profissional. A cooperação na preparação dos materiais pedagógicos e na planificação conjunta alivia o trabalho burocrático individual, permitindo que os professores tenham mais tempo para realizar as tarefas docentes em que se sentem mais realizados. O diálogo constante permite a troca de ideias e a reflexão sobre as práticas docentes, a prática do ensino na sala de aula, ou o comportamento dos alunos, entre outros.

O processo de ensino/aprendizagem dos discentes através da implementação de apoios/assessorias sai enriquecido, uma vez que permite que os alunos beneficiem de processos de educação que se complementam e conduzem a oportunidades educativas ricas, os professores definem metas e objetivos intermédios adequados a cada um dos alunos uma vez que dois professores têm uma visão mais abrangente e completa do aluno.

### **Notas finais**

A avaliação diagnóstica é fundamental na implementação de assessorias e apoios com grupos homogéneos de alunos. Esta deve ser realizada no início do ano letivo mas também no início de cada unidade.

Em virtude das dificuldades em definir estratégias específicas no início do ano, é necessário proceder à sua reformulação à medida que o conhecimento dos alunos se vai aprofundando.

É premente que a implementação de projetos que envolvam assessorias ocorra tão cedo quanto possível para que possam produzir os efeitos desejados, recuperar e melhorar a qualidade das aprendizagens. Os esforços ao nível da gestão dos recursos devem, por isso, concentrar-se no início de cada ciclo.

## O que é o Etwinning?

Laura Rocha 29

O eTwinning é uma Ação do Programa Life Long Learning da União Europeia. Tem como objetivo principal criar redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias, através do desenvolvimento de projetos comuns, com recurso à Internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Segundo a União Europeia, todos os jovens Europeus, durante o ensino Básico e Secundário, deverão ter a oportunidade de participar, juntamente com os seus professores, num projeto educativo com os seus colegas europeus. ([www.etwinning.net](http://www.etwinning.net))

A Escola Profissional Raul Dória participa desde 2010 no programa Etwinning, através da Coordenadora do Projeto estruturante Escola e Globalização, profª Susana Melo.

No ano letivo 2012/2013 o Projeto MOI, TOI, LETTRES À NOUS foi distinguido com os selos nacionais e europeus de qualidade em todos os países envolvidos. Venceu, de igual modo, os prémios nacionais Etwinning, atribuídos pela Direção Geral da Educação – Equipa Etwinning - em Portugal e em Inglaterra.

Pode ser lido [aqui](#)



Carateriza-se por um Romance digital epistolar em francês, em que, por detrás das palavras, os alunos/ autores desenvolveram uma reflexão sobre a sociedade, sobre os valores individuais e coletivos. Um caminho que levou ao autoconhecimento e ao conhecimento do outro, revelando momentos emotivos, profundos e verdadeiros numa redescoberta do poder da escrita.

Moi, toi, lettres à nous, um projeto aparentemente simples: escrever e trocar cartas em língua francesa compilando-as num romance epistolar, onde cada capítulo representa um tema eleito em início de ano lectivo pelos alunos.

Contudo, as cartas foram revelando progressivamente os sentimentos, as ideias, as expectativas, os medos, os planos futuros, os anseios e as esperanças de seus autores, criando assim um espaço de intimidade, um espaço verdadeiro e honesto, onde os nossos jovens se cruzaram, se encontraram e se conheceram.

O ato de escrever obriga ao pensamento e escrever uma carta obriga à reflexão para finalmente acalmar a mente e a alma através das palavras. Alguns alunos abandonaram-se ao projeto, outros apenas a floraram as suas ideias e os seus sentimentos, porque escrever e falar sobre nós mesmos aos outros exige coragem e verdade.

Moi, toi, lettres à nous, guia-nos por um caminho individual e, ao mesmo tempo coletivo, em que os nossos jovens deram as mãos e compartilharam palavras numa Europa que precisa de encontrar o seu caminho.

Escolas envolvidas:

- Susana Melo, Escola Profissional Raul Dória (fundadora) (Portugal)
- Murielle Dejaune, Lycée des métiers Louis Blériot, França
- Gabriela Smolij, Zespół Szkół Nr 1, Polónia
- David Ceiriog-Hughes, Winchester College, Reino Unido
- Domenico Marino, IISS "Ten. Col. G. Familiari", Itália



Neste ano letivo a escola está a coordenar e participar em mais um projeto Etwinning intitulado “Ensemble”, tratando-se de uma web rádio. O projeto está a ser desenvolvido em cooperação com um a escola Francesa e dá continuidade a um projeto iniciado no ano transato, agraciado com o Selo Nacional e Europeu de Qualidade.

# Agrupamento de Escolas de Santo António



## Visões de Escola – Ir para Além do Senso Comum

Vítor Alaiz<sup>30</sup> e Manuela Espadinha<sup>31</sup>

A RTP1 transmitiu no Domingo, dia 12JAN2014, após o telejornal, uma reportagem: *A Melhor e a Pior Escola Pública do País*. Sobre a inevitável Escola Secundária Infanta D. Maria (Coimbra) e sobre o Agrupamento de Escolas de Sto António (Barreiro). Viram?

Visto “de fora”	Vivido por dentro
<p><b>A pior escola pública?</b></p> <p>O agrupamento de escolas Sto. António, Barreiro, ficou situado em último lugar num dos rankings 2013 relativamente aos exames do secundário? Sim!</p> <p>O pior agrupamento? A escola menos eficaz? Certamente que não!</p> <p>Alguns testemunhos do que por lá observámos:</p> <p><b>a) Os princípios:</b> uma prática generalizada de procura do sucesso educativo para todos, na base dos valores da equidade, da inclusão, da interculturalidade.</p> <p><b>b) Os processos.</b> i) O ano letivo começa com provas de diagnóstico, mapas de situação por aluno e fichas de orientação do estudo; ii) As fichas de monitorização das ações do plano de melhoria registam a progressão de alunos na</p>	<p><b>A última escola do ranking do secundário?</b></p> <p>Verdade! Mas uma verdade relativa e não generalizável, pois numa amostra de organizações com mais de cem provas de exame nacional do ensino secundário, o nosso caso foi apresentado com um total de 95 alunos, sendo 43 autopropostos. Os números não têm olhos para ver pessoas, projetos, esforços e sacrifícios.</p> <p><b>a)</b> Os resultados não foram os desejáveis, no entanto em nada traduzem o princípio da boas práticas implementadas neste Agrupamento, práticas essas guiadas por planos de melhoria, trabalho colaborativo e por uma equipa de autoavaliação que acompanha, monitoriza e avalia os processos de aprendizagem dos alunos.</p>

<sup>30</sup> Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

<sup>31</sup> Diretora do Agrupamento de Escolas de Sto. António (Barreiro).



aprendizagem e alguns casos de sucesso; **iii)** Um “guião (inventário) de estratégias pedagógicas” foi uma tentativa de especificar os processos didáticos que conduziram aos resultados obtidos e funcionou como um instrumento facilitador da reflexão nos departamentos curriculares; **iv)** Dispositivos Fénix (EB1) e Turma mais (EB2,3) cada vez melhor organizados; **v)** No final de cada período, professores reunidos em jornadas de reflexão, um espaço quase público em que, a partir do trabalho exaustivo da equipa de autoavaliação (que chega ao ponto de disponibilizar o índice de dificuldade dos itens das provas externas), se discutem os resultados académicos, os desvios do momento em relação às metas, as boas práticas, as dificuldades e as medidas a tomar.

**c) Os resultados:** as metas e o “resto”. Como sinal de melhoria, 70% das metas do TEIP-3 contratualizadas com a DGE/ME para o EB foram atingidas. É certo que os 10% de alunos do agrupamento que fizeram exames do E Sec não se saíram bem. Mas, que dizer do facto de o conjunto dos resultados académicos do EB onde se registou melhor desempenho terem sido justamente os da avaliação externa? *Nota marginal: as metas do TEIP-3, sem serem pouco exigentes, parecem ser mais razoáveis do que os rankings, justamente por terem uma perspectiva longitudinal (logo, mais susceptível de revelar os esforços de melhoria da escola) e*

**b)** Com a implementação do projeto Educativo TEIP – “Marcar a diferença”, considero que muitas têm sido as mudanças organizacionais no nosso agrupamento: a escola passou a focar-se nos resultados escolares, houve mais intervenção no agir organizacional, a autoavaliação tem vindo a dirigir a comunidade educativa para uma responsabilização de todos e o acompanhamento do perito externo (UCP), Dr. Vítor Alaiz, foi fundamental na orientação deste processo de melhoria contínua.

Definimos estratégias a médio e curto prazo, envolvemos e responsabilizámos cada docente pelos processos formativos dos seus alunos através da realização de jornadas de reflexão por ciclo de ensino e, posteriormente, por grupo de recrutamento.

Não consigo deixar de referir que, em “terrenos pouco férteis”, o investimento de toda a comunidade educativa teve de ser redobrado, o compromisso com o trabalho de equipa acentuado e as famílias muito mais esclarecidas e responsabilizadas pelo acompanhamento dos seus educandos.

**c)** Face às mudanças operadas nas práticas pedagógicas, sobretudo ao nível do privilégio dado à avaliação formativa e à diferenciação pedagógica na sala de aula, valorizaram-se as conquistas ao nível do atingir das “metas contratualizadas” no projeto TEIP, adesão ao Projeto Mais Sucesso Escolar, promovendo-se práticas inclusivas. Além disso, foi reforçado o



<p><i>de acréscimo progressivo.</i></p> <p>Do resto, dos outros “produtos” educativos: na “semana da escola”, situações exemplares de interculturalidade (danças sevilhanas com crianças ou jovens ciganas, negras, brancas vestidas a rigor, pais de várias etnias a assistir; um concerto com uma banda rock multiétnica); filas de alunos à porta da sala sobrelotada onde alunos mais velhos faziam experiências de química e física. Um grupo infantil entoando à flauta uma ária de Mozart em sintonia com uma banda da GNR. Prémios de participação em concursos de escrita ou de matemática.</p> <p>Dados numéricos, factos observados, documentos analisados chegarão para ilustrar a injustiça do ranking, prato feito de médias salteadas, servido frio à hora dos telejornais?</p> <p>Em vez de “a pior escola”, será a “a melhor”?</p> <p>Não exageremos. Há esforços de melhoria, mas também resistências e/ou incompreensões. Seguramente, não é uma escola naufragada ou encalhada (Stoll, 2000: 11; Alaiz et al., 2003: 123). Será antes uma <b>escola em movimento</b> (ibid.), num contexto difícil, com uma clara dinâmica de melhoria que tem vindo e continua a dar passos seguros na busca de melhor qualidade, equilibrando eficácia e equidade.</p>	<p>trabalho das lideranças intermédias como fator decisivo do sucesso e da qualidade do ensino.</p> <p>Tendo-se promovido a formação dos docentes sobre estas áreas, houve que tomar decisões relativamente à implementação gradual de todos os planos de melhoria, da monitorização, avaliação e feedback dado a cada aluno individualmente, de modo a que a sua trajetória fosse mais eficaz. Começou-se pelo Ensino Básico e, daí que o rótulo da “pior” se tivesse divulgado sem se ter mostrado a “substância, os ingredientes” dos processos de transformação e melhoria da organização.</p> <p>Bastava ter-se dado a mesma ênfase à notícia do Público desse mesmo dia – Crato “<i>dá prémios a 148 agrupamentos que considera mais eficazes</i>”, lista essa que contém o nome do nosso agrupamento.</p> <p>Acredito que tudo isto é a prova dos progressos significativos já alcançados, que as sementes já lançadas irão dar mais frutos, em breve, também no ensino secundário.</p> <p>Não posso deixar de reconhecer o esforço de todos os que comigo trabalham nesta organização aprendente, que procuram constantemente a qualidade do ensino que ministram, guiados pelas palavras de Paraskeva: é a diferença e não a semelhança que comanda toda a mudança.</p>
<p><b>Vitor Alaiz, 21DEZ2013, “Amigo crítico”</b></p>	<p><b>Manuela Espadinha, 27 DEZ2013, Diretora</b></p>



## Como chegar a todos e a cada um?



**Clárisse Ribeiro Medeiros<sup>32</sup>**  
ESCOLA TECNOLÓGICA E  
PROFISSIONAL DE SICÓ

*Só se nos detivermos a pensar nas pequenas coisas  
Chegaremos a compreender as grandes.*  
José Saramago

No âmbito da Oficina de Formação “(Re) Aprender a Ensinar e Avaliar no Ensino Profissional: o saber em ação” que está a decorrer na nossa escola, desde o dia 4 setembro de 2013, sob a orientação da Professora Doutora Luísa Orvalho, foi-nos solicitado que apresentássemos uma proposta de ação de melhoria da nossa prática pedagógica e de trabalho colaborativo entre os professores da Escola Tecnológica e Profissional de Sicó subordinada ao tema “O que faço e o que posso fazer melhor? Um compromisso com a minha escola e com os meus alunos”.

Desta forma, muitas e diversificadas foram as reflexões que eu fiz não só a partir, por exemplo, do texto de Ana Cadima<sup>33</sup> como também da conferência de António Nóvoa intitulada “O regresso dos professores”.

Com efeito, o papel do professor hoje em dia (e cada vez mais) não é ensinar ou transmitir conhecimentos. Ser professor passa essencialmente por “fazer aprender” a fim de que os alunos/formandos “saibam fazer”, isto é, para que eles sejam competentes aos mais diversos níveis (“saber fazer”, “saber estar”, “saber ser”, “saber viver em conjunto” e porque não “aprender a aprender”).

---

32 Professora/Formadora de Português na Escola Profissional de Sicó

33 - CADIMA, Ana, *As estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula*, in “Actas do Seminário Equidade na Educação – Prevenção de Riscos Educativos, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, 2006, pp. 109-119.

Temos então de fazer aprender conceitos, procedimentos, atitudes e valores e todos sabemos que os alunos que temos à nossa frente diariamente em sala de aula são bastante heterogéneos. Essa heterogeneidade passa não só pelas suas características físicas, psicológicas, culturais, raciais, religiosas, etc., pelos seus conhecimentos prévios, pelas suas competências, como também pelos seus gostos ou pelas suas preferências em termos curriculares.

Eu e as minhas colegas de Português deparamo-nos frequentemente com uma maior motivação e pré-disposição por parte da maioria dos alunos para as disciplinas que integram a componente técnica e tecnológica.

Conseguimos até compreender que foi a Eletrónica, a Informática, a Gestão ou o Turismo que os aliciou a inscreverem-se num determinado curso, todavia custa-nos ouvir, por vezes, alguns alunos proferirem que não percebem porque têm de ler e escrever, que a “área técnica é que é fixe”, que não gostam de ler, que “poesia é uma seca” ou que José Saramago é “complicado e não usa pontuação”.

Foi então a partir deste infeliz menosprezo pelas disciplinas da área sociocultural que surgiu a ideia de conceber um plano de melhoria que desmistifique algumas destas questões mas sobretudo para tentar mostrar individualmente a cada um dos nossos alunos e a todos em geral (para aplicar a almejada expressão “chegar a todos e a cada um” de Ana Cadima) que explorar alguns excertos de “Memorial do Convento”, de José Saramago, pode ser surpreendente, divertido e até enriquecedor.

Este plano contempla alguns aspetos que poderão ajudar a explorar “Memorial do Convento” e exige uma planificação minuciosa. É, de facto, na planificação que está a chave do sucesso para que os alunos atinjam determinadas competências. A planificação é, também na minha opinião, a tal “pequena coisa” que nos faz atingir “as grandes”, pois “a diferença está na atenção redobrada que é colocada em cada aluno, na promoção da responsabilidade atribuída ao aluno pela sua aprendizagem, na atenção dada aos conhecimentos prévios e na ênfase colocada mais no domínio dos objetivos de ensino pelos alunos que na simples cobertura da matéria dada pelo professor” (ORVALHO, L., 2010).





## Os elementos-chave da gestão da turma <sup>34</sup>



**José Matias Alves<sup>35</sup>**

A turma é um universo de singularidades, incertezas, complexidade. A turma é um universo de pessoas diferentes que reclamam respostas específicas, adequadas e justas. A turma é um desafio de exigência, de atenção, de alerta permanente. Esgotante. Entusiasmante, também poderá ser.

Gerir a turma é passar de um ajuntamento de alunos a um grupo, a uma equipa que tem um objetivo comum (aprender o máximo possível) e cujos elementos se compreendem, aceitam e entreeajudam.

Gerir uma turma é gerar comportamentos disciplinados, convergentes, sintonizados com o propósito da aprendizagem. E saber lidar com os conflitos, o alheamento, o tédio, o ruído sistemático, no fundo da sala.

Gerir uma turma é nunca desistir de acreditar na perfectibilidade do ser humano, é fazer descobrir o sentido da aprendizagem.

Gerir uma turma é colocar os alunos em atividades de reflexão, produção, participação pois a aprendizagem requer não apenas a presença mas também a implicação.

Gerir uma turma é redefinir, sempre que necessário, o contrato pedagógico estabelecido, é ajustar metas e métodos, é diversificar procedimentos e atividades em função das necessidades individuais.

Gerir uma turma é saber utilizar os saberes ensinados, é tornar “empregáveis” esses saberes, é criar situações de tensão e distensão.

---

<sup>34</sup> Texto também publicado na [página do Facebook da Católica Porto - Educação](#)

<sup>35</sup> Diretor adjunto da FEP da Universidade Católica Portuguesa e coordenador do SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas)



CATÓLICA  
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO



---

Gerir uma turma é usar de firmeza e de leveza, é personalizar a relação, é elevar expectativas, é mostrar que se gosta do ofício. Poucas atividades sociais requererão tão elevadas competências e tanto desgaste profissional. Pena que o repouso dos gabinetes não saibam e não sintam esta complexidade extrema.



## Para a eficácia da assessoria externa da escola



Joaquim Machado<sup>36</sup>

A complexidade organizacional e a mudança acelerada justificam a introdução de assessorias (internas e externas) na direção das escolas e agrupamentos. Por tradição, parece mais evidente a necessidade de assessoria nos domínios jurídico e financeiro, áreas do saber em que poucos gestores receberam formação superior. Revela-se menos consensual a introdução, mais recentemente, de assessoria externa nos domínios pedagógico e curricular, já que o ensino é o domínio de especialização do professor.

Em todo o caso, também neste domínio, a complexidade dos problemas gerados pela massificação do ensino e a necessidade de alteração do paradigma de funcionamento da escola de massas, bem como a focalização nas aprendizagens dos alunos justificam a introdução de um “agente externo” (Huberman, s.d.), de “uma perspetiva externa, um ponto de referência e uma ligação com um campo mais vasto do conhecimento” (MacBeath et al., 2005:267).

É escassa a literatura que estuda o desenvolvimento da assessoria externa em Portugal e, nesse sentido, merecem destaque os três artigos recentemente publicados na Revista Portuguesa de Investigação Educacional sobre a consultoria no âmbito do Programa TEIP - territórios educativos de intervenção prioritária:

- Angelina Carvalho e Manuela Ramôa (2012) apresentam a função e o lugar da figura do “perito externo” criada no âmbito deste Programa e interpretam a sua acção de consultoria em quatro contextos de acção com particularidades específicas, identificando algumas problemáticas levantados neste tipo de acompanhamento;

---

<sup>36</sup> Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa e responsável pelo eixo “Desenvolvimento Profissional e Organizacional” do SAME

- Maria de Lurdes Rodrigues (2012) cruza o discurso legal com os discursos dos “consultores” com vista a esboçar os modelos de atuação e conceções de assessoria que lhes subjazem;

- Joaquim Machado, Cristina Palmeirão, José Matias Alves e Ilídia Vieira (2013) contextualizam a acção do “perito externo” e caracterizam a consultoria do serviço de apoio à melhoria das escolas (SAME). O consultor do SAME visa centrar a sua ação em dinâmicas de empowerment dos atores principais, internalizar o processo de avaliação, considerar o projeto TEIP como projeto educativo do agrupamento, concentrar o esforço de intervenção na sala de aula e nas aprendizagens dos alunos, registar as ações realizadas, sobretudo as que se constituem como inovadoras, eficazes e mobilizadoras de aprendizagens, e desenvolver uma visão e uma ação de sustentabilidade do projeto (apropriação, naturalização...).

Neste texto, é nosso objetivo acentuar a importância, primeiro, da autonomia da assessoria externa nos projetos de desenvolvimento da escola e, segundo, da apropriação pelos atores escolares dos programas, projetos e contratos em que se insere o plano de acção de que são os principais protagonistas.

### **1. A assessoria como dispositivo ao serviço da melhoria da escola**

Não é indiferente a forma como a assessoria externa é introduzida na escola. Ela pode ser determinada pela Administração ou procurada autonomamente pela escola.

Quando a assessoria é determinada pela Administração, ela pode ser encarada pela escola como um produto não imprescindível, mas que se adquire porque é parte integrante do kit que se pretende. Mas também pode ser encarada como um recurso ao dispor da escola para se pensar e organizar com vista ao melhor desenvolvimento do seu projeto educativo e cumprimento dos objetivos do programa que decidiu incorporar. Neste caso, podemos dizer que a assessoria externa, mesmo fazendo parte da política de intervenção da Administração Educativa, é recebida pela escola como dispositivo que acrescenta valor ao trabalho que ela realiza.



Quando a assessoria é procurada autonomamente pela escola, são os próprios atores escolares que reconhecem a necessidade da ajuda externa e a desejam.



A adesão dos agrupamentos ao Programa TEIP, implica a opção pela assessoria externa, mas o agrupamento tem margem de liberdade na escolha da instituição de ensino superior e/ou do “perito externo” com quem quer trabalhar. Por isso, é possível que a assessoria seja perspectivada pelos atores escolares em termos de maior ou menor exterioridade com reflexos na acção organizacional.

A experiência dos diversos consultores integrados no SAME e os diferentes textos produzidos por professores e por consultores permitem pôr em evidência uma tensão, por um lado, da forte influência do centralismo e a conseqüente passividade e conformidade dos professores e, por outro, o impulso político à autonomia organizacional das escolas e profissional dos professores e o conseqüente apoderamento dos atores escolares, cuja capacitação para a melhoria contribui para o desenvolvimento sustentável da organização escolar e para o seu desenvolvimento profissional (Carvalho & Ramoa, 2012; Rodrigues, 2012; Machado et al., 2013).

## **2. Factores de eficácia da assessoria externa**

Seja procurada autonomamente pela escola ou integrada em projeto ou programa de iniciativa da Administração Educativa, a eficácia da assessoria externa depende de vários factores.

Depende, em primeiro lugar, do programa ou projecto de mudança da escola, do plano de acção da assessoria e das distintas modalidades de empoderamento dos atores escolares que ele comporta.

Depende também das competências do assessor para garantir, simultaneamente, o rigor e a compreensão enriquecedora do processo em que os atores escolares são envolvidos: independência profissional e pessoal (a autonomia de que falamos acima) face ao sistema de autoridade interna e face à administração e distanciamento necessário para manter o papel de observador; a relação colaborativa que o implica no processo de mudança sem decidir pela escola; e a neutralidade face aos diferentes posicionamentos dos atores escolares que emergem no processo de mudança sem prejuízo do seu compromisso com este e da possibilidade de expor os seus pontos de vista, sem exercer qualquer pressão para que a decisão seja tomada em conformidade com as suas opiniões (Schlemenson, 1990:21-22; Formosinho & Machado, 2009:80-81).

Depende ainda da maior ou menor adesão quer da direcção das escolas, quer dos seus gestores intermédios, até porque a assessoria nos domínios pedagógico e curricular incide em diversos aspetos da sua acção, nomeadamente na orientação educativa, na reorganização dos

grupos de alunos, no desenvolvimento da ação tutorial, na articulação do trabalho pedagógico e na relação com a comunidade e as famílias.

### **3. Autonomia da assessoria externa**

Na verdade, independentemente da génese da procura de assessoria, a ação do assessor externo desenvolve-se num sistema centralizado, em que os atores escolares são socializados para a decisão em conformidade com o instituído, o que lhes oferece segurança, dispensa a imaginação e o atrevimento e deixa cada vez menos espaço à participação e co-implicação dos atores desligados da gestão de topo da escola (Formosinho & Machado, 2009:78).

O reconhecimento por parte da administração educativa das margens de autonomia de cada escola e a existência de escolas com níveis diversos de capacitação e diferentes práticas de autonomia coadunam-se com “a participação temporal de um agente externo no sistema social da escola” com vista a favorecer o desenvolvimento do processo de mudança. Nesta perspectiva, Formosinho e Machado advogam a autonomia do “agente externo, sem qualquer dependência hierárquica [carregado nosso] relativamente ao gestor da escola e sem qualquer mandato da Administração Educativa”, porquanto a sua “incorporação (...) transmite aos atores escolares o genuíno interesse da equipa educativa ou do Diretor em facilitar à escola a busca dos procedimentos mais adequados para tomar decisões mais efetivas (Owens, 1983:176)” (2009:78).

Contudo, não é ilimitada a autonomia da assessoria externa, porquanto ela é um instrumento comprometido com os objetivos centrais do programa nacional, do projeto educativo elaborado pela escola ou agrupamento e/ou do contrato-programa negociado e celebrado entre esta e aquela, que estão na base da sua procura.

### **4. A apropriação do programa, projecto ou contrato pelos atores escolares**

A eficácia da assessoria externa depende também do grau de internalização entre os atores escolares do programa, projeto ou contrato que justifica a procura e a contratação da assessoria. Ao mesmo tempo, esta internalização comporta a criação de um clima favorável, não apenas ao desenvolvimento organizacional, mas também ao aperfeiçoamento profissional, não no sentido de fazer bem o que outros querem que seja feito, mas no sentido de pensar o trabalho docente e as condições em que ele se desenvolve e acionar dispositivos de melhoria do trabalho pedagógico com vista ao desenvolvimento integral das crianças e jovens.

Esta perspetiva humanista da educação formal escolar, ao mesmo tempo que realça a dimensão personalista da escola, não esquece as demais dimensões, nomeadamente a de

transmissão da cultura, a de preparação para a vida económica e social, a de democratização da sociedade e de educação em e para a cidadania.

Na pluralidade de dimensões da ação educativa desenvolvida em contexto escolar e na complexidade da escola enquanto lugar de interações de pessoas com pessoas (crianças ou jovens entre si, educandos-educadores, educadores-educadores) e de lugar social da educação formal, sobressai a abrangência, a orientação e a estruturação da assessoria.

### **Referências bibliográficas**

Carvalho, A.; Ramôa, M. (2012). Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 2012, pp. 103-123

Formosinho, J.; Machado, J. (2009). Escola e Universidade. A figura do consultor organizacional numa experiência de inovação induzida. In *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 77-85

Huberman, A. M. (s. d.). Como se realizam as mudanças em educação. Subsídios para o problema da inovação. São Paulo: Editora Cultix

MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D.; Jakobson, L. B. (2005). A História de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor. Porto: Edições ASA

Machado, J.; Palmerão, C.; Alves, J. M.; Vieira, I. (2013). A consultoria externa nos territórios educativos, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 13, 2013, pp. 103-123

Owens, R. G. (1983). La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa. Madrid: Santillana

Rodrigues, M. L. (2012). Os consultores externos dos TEIP2 - Representações do papel da assessoria e das experiências de trabalho com as escolas, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 2012, pp. 125-140

Schlemenson, A. (1990). La perspectiva ética en el análisis organizacional: Un compromiso reflexivo com la acción. Buenos Aires/Barcelona/México: Ediciones Paidós

Werdelin, I. (1979). Participatory research in education. Linköping: Linköping University