

JOSÉ CARLOS ALVES DA COSTA

**CONSTITUIÇÃO E SUPERVISÃO DE EQUIPAS
EDUCATIVAS PARA APOIO A ALUNOS DE 3º
CICLO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

**Lisboa
2013**

JOSÉ CARLOS ALVES DA COSTA

**CONSTITUIÇÃO E SUPERVISÃO DE EQUIPAS
EDUCATIVAS PARA APOIO A ALUNOS DE 3.º
CICLO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Trabalho de projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2013

EPÍGRAFE

Triste de quem vive em casa,
Contente com o seu lar,
Sem que um sonho, no erguer da asa,
Faça até mais rubra a brasa
Da lareira a abandonar!

Triste de quem é feliz!
Vive porque a vida dura.
Nada na alma lhe diz
Mais que a lição da raiz –
Ter por vida a sepultura.

Eras sobre eras se somem
No tempo que em eras vem.
Ser descontente é ser homem.
Que as forças cegas se domem
Pela visão que a alma tem!

Fernando Pessoa

DEDICATÓRIA

À Inês e ao Afonso, os filhos para quem eu tento ser uma referência de princípios e valores;

À Cândida, a mãe que me inculuiu os princípios e valores que quero transmitir aos meus filhos;

À Nanda, a companheira de viagem que me acompanha na educação dos nossos filhos num quadro de respeito e responsabilidade.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Paula Silva, pela constante disponibilidade para acudir às minhas dúvidas e apreensões.

Aos professores de apoio pedagógico da Escola EB 2/3 com Secundário Fernão de Magalhães, em Chaves, pela sua recetividade e colaboração;

Aos meus filhos, por serem capazes de entender que a formação e o desenvolvimento profissional também são prioritários.

RESUMO

Este trabalho de projeto foi desencadeado pela constatação empírica de lacunas e insuficiências no âmbito da supervisão organizacional e procura responder à seguinte questão de partida: Como apoiar alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem, através de equipas educativas?

Com o intuito de respondermos a esta questão, levamos a cabo um processo de pesquisa direcionada para a construção de um referencial teórico passível de esclarecer as nossas dúvidas e de orientar as nossas ações até atingirmos os nossos objetivos. Para desenvolvermos este trabalho de investigação, optámos por uma metodologia de investigação-ação e procedemos à análise quali-quantitativa dos dados recolhidos com um inquérito semiestruturado que foi aplicado a todos os professores que lecionaram apoio pedagógico na Escola EB 2/3 com Secundário Fernão de Magalhães, em Chaves, concebido com a finalidade de fornecer informações acerca das atividades e do processo que envolve esta modalidade de apoio.

A análise dos dados empíricos e dos resultados obtidos através da aplicação do inquérito conduziram a conclusões que apontam para a necessidade de se alterarem as práticas habituais da escola, nomeadamente as que se relacionam com a organização dos horários dos alunos e dos professores, com os critérios de integração dos professores nas equipas educativas e com a sua atuação, com a seleção dos alunos para os grupos de apoio e, ainda, com os modelos de supervisão organizacional implementados.

O nosso trabalho propõe um modelo de avaliação da intervenção implementada e aponta estratégias de aperfeiçoamento para intervenções subsequentes, mas mantendo este nosso trabalho como base da conceção dos novos projetos.

Palavras-chave: Apoio pedagógico; equipas educativas/pedagógicas; supervisão organizacional.

ABSTRACT

This study was based on empirical evidence showing the existence of gaps and inadequacies related to organisational supervision. The aim of this study is to provide an answer to the following question: How can education support teams provide assistance to students with learning disabilities in the 3rd cycle of basic education in Portugal?

In order to answer this question, a research process was carried out to establish a theoretical reference to aid in clarifying some doubts and to guide our actions towards reaching our goal. The methodology used was action research, followed by a qualitative analysis of the data by using a semi-structured survey, which was administered to all teachers providing pedagogical support at Escola EB 2/3 com Secundário Fernão de Magalhães (2nd and 3rd cycle of basic education, plus secondary school), in Chaves. The survey was written with the purpose of providing information concerning the activities and the process involved in this type of support.

The conclusion drawn from the analysis of the empirical data and of the results obtained through the survey demonstrate a need for a change in the routine practices carried out at the school. These refer primarily to practices related to the way students' and teachers' schedules are organized, the criteria for selecting teachers for the different education support teams and their activities, the choice of students for the support groups, and, finally, the models of organizational supervision which are implemented.

This study proposes an evaluation model for the intervention currently being implemented and suggests strategies for improving subsequent interventions, but using our work as the basis for a new project formulation.

Key words: Pedagogical support; educational/pedagogical support teams; organisational supervision.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	5
1. Reflexão autobiográfica.....	6
1.1.Contexto socioeconómico e cultural de proveniência.....	7
1.2. As primeiras decisões.....	10
1.3. As primeiras etapas do percurso do professor.....	12
1.4. O interregno e o ensino superior.....	15
1.5. O estágio profissional.....	16
1.6. O exercício da carreira de professor.....	18
2. Apresentação da problemática do trabalho de projeto.....	20
2.1. Identificação e definição do problema.....	20
2.2. Justificação do problema.....	23
2.3. Tema, título, problema, questões e objetivos.....	25
2.3.1. Tema.....	25
2.3.2. Título.....	25
2.3.3. Problema.....	25
2.3.4. Questão de partida.....	25
2.3.5. Subquestões.....	26
2.3.6. Objetivo geral.....	26
2.3.7. Objetivos Específicos.....	26
2.3.8. Variável independente.....	27
2.3.9. Variável dependente.....	27
2.3.10. Palavras-chave.....	27
2.4. Síntese esquemática da planificação do trabalho de projeto.....	27
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	29
1. Apoio Pedagógico.....	32
1.1. Conceito.....	32
1.2 Causas e contextos de implementação de apoio pedagógico.....	33
1.3. Visão diacrónica do apoio pedagógico em Portugal.....	36
1.4. Considerações finais.....	43
2. Equipas educativas.....	44
2.1. Conceito de equipa educativa.....	44
2.2. Organização tradicional do ensino.....	45

2.3. Alternativas à organização tradicional do processo de ensino	47
2.4. Vantagens e desafios da organização da escola por equipas educativas	52
3. Supervisão organizacional.....	54
3.1. Conceito	54
3.2. Modelo atual de organização e gestão escolar	55
3.3. Novos desafios organizacionais da Escola	58
3.4. Conflituosidade e mudança na escola.....	60
3.5. Supervisão e liderança da escola: para quê?.....	61
3.6. Supervisão de equipas educativas.....	63
3.7. Considerações finais.....	65
PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	67
1. Metodologia.....	68
1.1. Caracterização do contexto	71
1.1.1. Apresentação e análise do conteúdo do inquérito aplicado aos professores de apoio pedagógico.....	74
1.2. Plano de Resolução.....	89
1.2.1 Áreas de intervenção e objetivos específicos	91
1.2.2. Ações a desenvolver	95
1.2.3. Espaços e recursos.....	96
1.2.4. Calendarização e avaliação.....	97
2. Síntese reflexiva.....	99
FONTES DE CONSULTA.....	102
Bibliográficas.....	103
Eletrónicas	107
Legislação.....	109
APÊNDICES.....	I
Apêndice 1 – Matriz de construção do questionário/inquérito	II
Apêndice 2 – Inquérito aos professores de apoio pedagógico.....	V

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Disciplina lecionada pelos professores inquiridos	75
Figura 2 - Caraterísticas dos alunos com apoio pedagógico	76
Figura 3 - Constrangimentos ao aproveitamento dos alunos de apoio pedagógico	77
Figura 4 - Avaliação dos resultados do apoio pedagógico	78
Figura 5 - Proveniência dos alunos dos grupos de apoio pedagógico.....	79
Figura 6 - Homogeneidade dos alunos dos grupos de apoio pedagógico	79
Figura 7 - Causas da ineficácia do apoio pedagógico	80
Figura 8 - Estratégias de superação dos constrangimentos ao apoio pedagógico	82
Figura 9 - Prioridades do professor de apoio pedagógico	82
Figura 10 - Critérios prioritários para a seleção de professores	83
Figura 11 - Constituição das equipas de apoio pedagógico	84
Figura 12 - Critérios de atuação das equipas de apoio pedagógico	85
Figura 13 - Necessidade de supervisão do apoio pedagógico	86
Figura 14 - Supervisor potencialmente mais eficaz	86
Figura 15 - Caraterização do supervisor desejável para equipas de apoio pedagógico	88
Figura 16 - Estilo/modelo de supervisão das equipas de apoio pedagógico	89

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Síntese esquemática da planificação do trabalho de projeto	27
--	----

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o sistema educativo português tem feito esforços meritórios para atender às necessidades de todos e de cada um dos alunos que o frequentam, mas ainda falta percorrer um longo caminho até que todos usufruam de oportunidades de aprendizagem similares, concretizando a aspiração de conseguir um sistema verdadeiramente inclusivo e integrador.

O regime democrático instaurado com a revolução do dia 25 de abril de 1974 tornou universal o direito à educação, posteriormente consagrado na *Constituição da República Portuguesa*, onde se garante que “[t]odos têm direito à educação e à cultura” (Capítulo III, Artigo 73.º, Ponto 1). A este respeito, a lei fundamental mostrou-se ainda mais revolucionária quando estabeleceu que “[t]odos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” (Capítulo III, Artigo 74.º, Ponto 1). Foi neste contexto que o estado decidiu assumir a responsabilidade e as competências inerentes à criação de condições adequadas para que cada cidadão pudesse usufruir desse direito geral, nos termos que vieram sendo consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, n.º 49/2005, de 30 de agosto, e n.º 85/2009, de 27 de agosto. Este processo foi evoluindo durante as décadas seguintes, até se chegar à consagração definitiva do “direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

Para dar cumprimento a esta difícil missão, a escola tem vindo a ensaiar sucessivas adaptações e transformações, com especial incidência ao nível dos instrumentos, dos procedimentos e da gestão do processo de ensino e aprendizagem. Mas a criação de uma escola que consiga proporcionar uma verdadeira igualdade de oportunidades exige uma intervenção global e sistemática, guiada pela procura de equidade e de procedimentos democráticos. E estes desígnios apenas serão atingíveis se for disponibilizado aos jovens um sistema de ensino justo e solidário, que lhes garanta o direito a cooperarem como participantes legítimos, ou seja, como agentes co-construtores dos seus saberes e competências (Lave e Wenger, 1991).

De acordo com Rodrigues (2006, p. 77), este conceito de escola e de educação inclusivas pressupõe “uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo”. Para tal, a escola tem de desenvolver procedimentos e instrumentos que a tornem capaz de educar todos os alunos, mas

reconhecendo a individualidade de cada um e criando condições que permitam a todos o desenvolvimento das suas potencialidades. Neste sentido, independentemente das capacidades e interesses dos alunos, é possível dar-lhes respostas adequadas e equitativas, ao mesmo tempo que se promove o sucesso escolar.

Mas a realidade da nossa escola e do nosso sistema de ensino ainda está distante de cumprir o propósito de apoiar os estudantes tão eficazmente como eles necessitariam para alcançarem sucesso escolar. A análise atenta das atas, das pautas e dos resultados obtidos pelos alunos mostra que são muitos os que, na escola e no meio familiar em que vivem, deveriam usufruir de melhor orientação e apoio para terem o desempenho adequado para o prosseguimento da escolaridade e do ensino formal. Por isso, o aperfeiçoamento do acompanhamento de todos os alunos torna-se ainda mais premente, para que nenhum deles seja deixado para trás.

A constatação desta realidade na Escola EB 2/3 com Secundário Fernão de Magalhães, em Chaves, colocou-nos perante estas insatisfações e perplexidades e, por isso, encaminhou-nos para a concretização do presente Trabalho de Projeto. São estes os motivos que justificam a nossa vontade de compreendermos as variáveis desta realidade e de encontrarmos soluções para as questões colocadas à instituição escolar e a cada um dos seus agentes educativos, para, a partir daí, conseguirmos conceber e implementar medidas de melhoria no âmbito da constituição e da supervisão de equipas de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.

Pretendemos que este projeto de intervenção responda, em primeiro lugar, à realidade concreta desta escola, embora não desdenhemos da possibilidade de tornarmos a sua aplicabilidade mais abrangente. Pelo exposto, optámos por uma metodologia de investigação-ação, visto que pretendemos usufruir das potencialidades proporcionadas pela aliança entre o conhecimento teórico e empírico, para intervirmos na nossa realidade escolar e, posteriormente, avaliarmos a qualidade da nossa intervenção. Assim, esta metodologia salvaguarda a possibilidade de se atingir a dupla intenção de investigar e agir. Por outro lado, este exercício é duplamente positivo, pois conduz-nos à compreensão através da investigação e permite que a ação que daí decorre produza mudanças qualitativas na comunidade, no ato educativo e na organização (Almeida 2001). A adoção da metodologia inerente à investigação-ação apresenta grandes vantagens, pois desenvolve-se em espiral. Entre estas vantagens, destaca-se o seu contributo para o abandono do praticismo não reflexivo, para o incremento da colaboração interprofissional, para a prática interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar e para a promoção da melhoria das intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

Estas opções e as propostas apresentadas por Reis (2010) levaram-nos a estruturar o trabalho em três partes: a parte I, que é composta pela reflexão autobiográfica e pela identificação do problema; a parte II, que é constituída pelo enquadramento teórico; e a parte III, cujo conteúdo central é constituído pela nossa proposta de resolução do problema.

A reflexão autobiográfica do professor-investigador, integrada na parte I, apresenta o produto final resultante da evocação seletiva das experiências determinantes da formação e do desenvolvimento pessoal e profissional do investigador. Este exercício evocativo desencadeou um processo de meta-reflexão que culminou na identificação do problema e na justificação da sua escolha. Este procedimento foi complementado com a definição da questão de partida: Como apoiar alunos do terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem, através de equipas educativas/pedagógicas? Simultaneamente, procedemos à definição do objetivo geral, que consiste em organizar a atuação supervisionada das equipas de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.

Neste processo, constatámos que, para respondermos àquela questão e para atingirmos o objetivo geral proposto, teríamos de atender às subquestões e aos objetivos específicos, capazes de nos proporcionarem os conhecimentos conducentes (i) à definição do perfil dos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem; (ii) à definição do perfil do professor adequado para apoiar estes alunos; (iii) à identificação dos constrangimentos existentes no apoio pedagógico prestado a estes alunos; (iv) à conceção de estratégias de atuação para ultrapassar os constrangimentos detetados; (v) ao estabelecimento de critérios para a seleção dos professores deste apoio pedagógico; (vi) à definição de critérios de atuação destas equipas de apoio; e (vii) à conceção de um processo de supervisão organizacional do apoio pedagógico prestado a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.

Nesta fase da formulação do projeto de trabalho, emergiu uma variável independente – constituição e supervisão da equipa de apoio pedagógico – e uma dependente – apoio aos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem. E, em todo este processo, ganharam relevo os conteúdos relacionados com as seguintes palavras-chave: apoio pedagógico, equipas educativas e supervisão organizacional.

A parte II, constituída integralmente pelo enquadramento/referencial teórico, contém a súmula da pesquisa/revisão de literatura relevante para o estudo das problemáticas identificadas pelas palavras-chave previamente selecionadas. Este processo teve de ser pautado por critérios de grande seletividade e rigor, sendo, simultaneamente, orientado para as diferentes vertentes da problemática que iam sendo levantadas no decurso do projeto empreendido. Este processo investigativo alargou os nossos conhecimentos, permitiu-nos

proceder à sistematização dos vários conteúdos e foi fundamental para orientarmos e fundamentarmos as nossas opções de trabalho.

A proposta de resolução do problema (parte III) organiza-se em torno da conceção e da implementação de um modelo mais adequado para a constituição e para a supervisão de equipas de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem. Todavia, como era nossa pretensão adequar este projeto de intervenção à realidade concreta da nossa escola, partimos da caracterização do contexto e aplicámos um inquérito a todos os docentes com experiência letiva no âmbito do apoio pedagógico prestado a alunos de terceiro ciclo. Esta parte integra também a apresentação e a análise do conteúdo dos inquéritos, bem como as conclusões a que chegámos, as quais foram sujeitas a um processo de triangulação, através da comparação com os dados fornecidos pela longa experiência docente do investigador e pelas informações fornecidas pela direção da escola.

Nesta parte, ainda explicitamos a metodologia utilizada, procedemos à caracterização do contexto em que pretendemos intervir e apresentamos um plano de resolução do problema, no qual nos centramos nas áreas de intervenção privilegiadas, nos objetivos perseguidos, nas ações a desenvolver, nos espaços e recursos necessários, na sua calendarização e no processo de avaliação dos resultados obtidos com a implementação do projeto de intervenção, visando criar condições para o seu ajustamento. Esta proposta de resolução do problema encontra-se alicerçada no referencial teórico previamente integrado na parte II, na realidade concreta da nossa escola, na longa experiência profissional do investigador e nas respostas dos professores inquiridos.

Finalmente, concretizamos uma síntese reflexiva em que incluímos uma compilação das conclusões e das sugestões que se afiguram mais relevantes para o nosso projeto de formação e de supervisão de equipas de apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem. A síntese reflexiva integra, ainda, uma súmula dos constrangimentos que, de acordo com a nossa experiência e com a nossa investigação, são passíveis de dificultarem a implementação do projeto de intervenção na nossa escola, sendo apontadas medidas para serem ultrapassados.

Neste texto introdutório, é imperioso referir, ainda, que o presente trabalho de projeto respeita integralmente as normas estabelecidas no Despacho n.º 101/2009, de 26 de maio, para a elaboração e apresentação de Teses de Doutoramento (aplicáveis a teses de Mestrado) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, bem como as normas propostas no Guião de Trabalho Final de Mestrados em Ciências da Educação, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG) e aplicáveis ao Trabalho de Projeto aprovado em Conselho Técnico-científico, em 15 de fevereiro de 2012.

PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. Reflexão autobiográfica

Ao iniciar a minha narrativa autobiográfica, tenho a consciência de que estou a partir para uma viagem de evocação do meu passado, que me levará a repensar e a confrontar-me com a pessoa que sou, num exercício pessoal e subjetivo em que serei obrigado a desenterrar os meus fantasmas e os meus arcanjos e a aceitar que nem sempre fui realmente a pessoa que tentei ser.

A produção desta narrativa representa uma etapa fundamental para o meu processo de autoconhecimento e de autoformação, pois a textualização de um enunciado com um carácter autobiográfico tão vincado é sempre antecedida de um trabalho pessoal e complexo de evocação e de reflexão, a que se segue a seleção das experiências pessoais relevantes, que, no seu conjunto, são um manancial de informação fundamental para entender melhor o passado e para reorientar o presente. Com a produção deste enunciado, nasce uma oportunidade de melhoria, porque ele resulta do desencadeamento de ações de natureza mental, que condicionam a organização das sequências narrativas e das ideias, dos sentimentos, das previsões e das experiências pessoais, através das quais o emissor atribui significados ao mundo que o rodeia, ao mesmo tempo que destrinça as suas relações e os diferentes processos que presidem à sua organização contextual (Moreira, 2011, p.23).

É por isso que encaro a produção desta narrativa como um contributo fundamental para o estudo da pessoa e do profissional que sou, pois ela revela a forma como encaro o mundo, expõe a minha linguagem e ilustra a minha seleção das experiências que vivi, bem como os critérios que nortearam as minhas escolhas. Consequentemente, as experiências contidas nesta narrativa resultam da minha forma de selecionar a realidade e da minha visão da mesma, pois, como afirma Moreira (2011, p.24), só é possível aceder à realidade através do que o sujeito de enunciação deixa conhecer ao leitor/destinatário.

Estes atributos fazem com que a evocação das minhas memórias (as minhas experiências, as motivações da minha escolha profissional, os projetos que a família tinha para mim e até as influências que em mim exerceram os meus professores) seja um passo decisivo para eu me tornar um professor mais consciente e para continuar a desenvolver a minha identidade pessoal e profissional, porque “a consciência nasce quando interpretamos um objecto com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a nossa capacidade de anteciparmos o que *há-de vir*” (Josso, 2002, p.8).

Tal como defende Marcelo (2009, p.10), entendo o “desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”, pelo que encaro esta narrativa como um passo importante para a valorização do meu papel na construção da minha identidade profissional de professor, através das minhas experiências pessoais e das minhas reflexões acerca

delas, com o objetivo de entender melhor as opções que tomei no passado e para decidir mais acertada e fundamentadamente no presente.

Esta evocação revelará, aos outros e a mim mesmo, a pessoa e o professor que fui, mas também desvendará a pessoa e o professor que sou, porque as experiências do passado serão selecionadas segundo a visão e os critérios interpretativos do professor e da pessoa que hoje sou. É por tudo isto que esta narrativa representa o primeiro momento da investigação que me proponho desenvolver, pois é o momento textual que revela quem é o sujeito de enunciação/professor, o que faz, como faz e em que contexto desenvolve a sua acção (Josso, 2002, 35). Para os leitores, ela consubstancia também a oportunidade de cada um construir “a sua versão da verdade do Outro” (Moreira, 2011, p.37) e a possibilidade de a utilizarem como referência para a sua própria atuação pessoal e profissional.

1.1.Contexto socioeconómico e cultural de proveniência

Onde eu vivia, havia pessoas abençoadas com o nascimento em famílias marcadas pelo afeto, pela abundância, pela concórdia e pela solidariedade incondicional. Porém, esse quadro de harmonia tão próprio dos paraísos sonhados por todos estava à disposição de uma ínfima minoria e, entre estes privilegiados, ainda eram menos os que valorizavam esta bênção como ela merecia.

O nascimento e as circunstâncias transformavam os aldeões em soldados de uma guerra interminável contra a pobreza, contra a crueldade e contra o infortúnio. E, no meio de tantas dificuldades, estes guerreiros eram obrigados a habituar-se a um quotidiano que os punha à prova, em que cada madrugada anunciava uma nova batalha pela sobrevivência e o cair da noite era o prenúncio de mais pesadelos. Por vezes, nascia uma breve centelha de esperança, mas o dia a dia encarregava-se de a apagar, como um mercenário treinado para garantir que cada momento de alegria ou de descanso tinha de ser pago com decilitros de lágrimas e de transpiração.

Neste mar de cardos e de provações em que a vida parecia transformada, só os que não esmoreciam, com as quedas e com os tropeções causados pelo quotidiano, é que prosseguiam a viagem. Estes, os que resistiam a tudo e a todos, aprendiam gradualmente a saborear cada pequeno triunfo como se fosse uma vitória definitiva e tornavam-se tão rijos de carne e de ossos que deixavam de temer o frio, o calor, a pobreza, o trabalho, a injustiça e o sacrifício. A igreja chamava-lhes humildes, os mais instruídos diziam que eles eram sinceros e genuínos, enquanto os ricos achavam que eles eram pobres e mal agradecidos. Mas eles, por sua vez, consideravam as suas ações mais nobres do que ninguém, prezavam a lealdade nas suas relações, temiam apenas as geadas que lhes queimavam os

campos e pediam a Deus que os protegesse da seca que lhes matava as plantas. Esporadicamente, vociferavam contra a sorte madrasta e maldiziam os políticos que viviam outra vida, mas decidiam a deles.

No meio da labuta diária, consolava-os o facto de acreditarem em Deus e, embora tivessem nas costas a corcunda provocada pelo trabalho no campo e pelas orações dominicais, tinham muito orgulho por andarem sempre de cabeça levantada. Tinham tanta sabedoria quanta a que a vida lhes podia dar, porque aprendiam o que sabiam com as batalhas diárias, com as mães que eles viam sempre vestidas de luto e com aquilo que liam em cada página de terra que era levantada à medida que a enxada rasgava o solo.

E eu, que sempre vivi com esta gente à minha volta, sentia que, embora a vida não me tivesse dado tanto fel a beber como a eles, sempre estivera mais próximo deste grupo do que dos outros, aquela minoria para quem havia sempre um tapete à espera de que pousassem o pé. Nesta comunhão com os desfavorecidos e com os deserdados pela fortuna, fui sendo influenciado até me sentir mais um defensor de menos desigualdade e de mais equilíbrio. E, hoje, revendo o passado, sinto que este meio sociocultural teve também alguma responsabilidade na perseverança e nas competências de luta que fui desenvolvendo. As dificuldades vividas e testemunhadas mostraram-me também, desde muito cedo, que era mais importante valorizar o percurso que ia fazendo do que o resultado final atingido, pois o sucesso esperar-me-ia nalgum ponto do caminho, como esperava sempre os audazes e os persistentes. E, no centro desta evocação, emerge sempre a figura protetora e pedagógica da minha mãe, cuja ação demonstrava todos os dias que valem mais a retidão dos meios utilizados e a coragem de partir para a caminhada do que o sucesso e o prémio a qualquer preço.

Paradoxalmente, sinto que tive a sorte de nascer e viver neste meio social, numa aldeia de Trás-os-montes, encravada entre os montes e a fronteira com Espanha. Era um recanto abençoado com uma beleza agreste e paradisíaco, mas onde o sustento diário dos homens era arrancado numa luta titânica contra a ingratidão do clima e da terra, ou na incerteza do contrabando entre os dois países vizinhos. Infelizmente, a terra recompensava poucas vezes as mãos calejadas e o espírito dos que a trabalhavam e, ao contrário do que se sonhava, o contrabando quase sempre prometia “milhões, mas só deixava tostões” aos que passavam as noites com o coração sobressaltado pelo medo causado pelos guardas fiscais e pelas alcateias de lobos.

Nesse contexto, a agricultura tinha de ser o último garante da parca sobrevivência familiar, mas, como havia anos em que o amanho das terras não cumpria a sua promessa de fartura, vivia-se de migalhas que não chegavam para saciar tanta fome de pão e de uma vida melhor. Todos sabiam que o cultivo da terra não prometia riquezas nem sonhos de vida

desafogada, mas, com a falta de melhores opções, continuava a ser o meio mais procurado para garantir a sobrevivência de pais e de filhos, já habituados pelas inclemências da vida a desejarem pouco e a contentarem-se ainda com menos. Era uma vida passada a mourejar desde o nascer até ao por do sol: no verão, destilava-se sob a crueldade do sol que ressecava o corpo e as fontes; no inverno, a geada e o vento agreste que soprava dos lados da serra do Larouco enregelavam a carne e os ossos dos que se atreviam a viver naquelas paragens. Os que eram menos pobres diziam que o frio ajudava a curar a carne do porco que tinham a afumar, mas aos outros, que não tinham essa abundância pendurada ao fumo, restava abrigarem-se na ilusão da bem-aventurança religiosa da sua condição, como lhes dizia o padre na missa de domingo a que assistiam como penitentes.

Havia poucas coisas certas, ou mesmo previsíveis, para além do sofrimento do corpo e do espírito, que as rugas dos rostos documentavam, e de sonos mal dormidos em cima de tábuas ou em colchões mal cheios de folhelho de milho. Para culminar este purgatório, os meus pais e os outros adultos bem sabiam que bastava uma geada fora de época para queimar as batatas e o centeio, abrindo as portas ao endividamento e às privações. E esta ameaça de fome sempre à espera de entrar na casa de todos fazia com que, nas orações que as famílias faziam ao serão, se pedisse mais pelas colheitas que saciavam as pessoas do que pelas pessoas que cuidavam as colheitas.

Por outro lado, o contrabando de café, de bacalhau e de “homens para França” prometia muito mais lucro, mas era igualmente incerto e ainda mais perigoso. O contrabandista era como um soldado de uma guerrilha contínua entre dois bandos que se escondiam: uns, os guardas, escondiam-se para tentarem manter as fronteiras invioladas, como ordenava Oliveira Salazar; outros, os contrabandistas, queriam cruzá-las sem serem vistos, sempre carregados de mercadoria e da esperança de ganharem o sustento dos filhos. Nesta “luta do gato e do rato”, não havia garantia de supremacia de nenhum dos lados, mas todos sabiam que a desgraça era certa quando alguém era apanhado pelos guardas a atravessar a fronteira ou, mesmo em solo nacional, se a mercadoria fosse espanhola. Em ambos os casos, “contrabandista” perdia a propriedade dos fardos de bacalhau ou das caixas de café, era humilhado, ia a tribunal e, finalmente, pagava a “absolvição” da ilegalidade com uma multa ou com a prisão. E era isto que os residentes não queriam, porque quem ia para a prisão sofria o prejuízo económico e perdia a possibilidade de continuar a trabalhar para sustentar a casa: perdia-se o pão e o ganha-pão.

Neste contexto, as pessoas limitavam as suas expectativas e apenas sonhavam com um futuro tão terreno que raramente ultrapassava o projeto de um casamento com a filha do agricultor vizinho e de uma migração para terrenos confinados aos limites do horizonte

divisado entre as serras e a neve que caía. Alguns falavam na “América”, mas sabiam que era um sonho demasiado bom para ser verdadeiro.

Em minha casa, também se vivia esta guerrilha ingrata, num dia a dia de incerteza que (visto com os olhos da pessoa em que me tornei) mais parecia um castigo supremo engendrado para fazer crer que há gente que nasce e vive sem direito a descanso nem a desfrutar de um momento de paz. Também a minha família arriscava a vida e os parques haveres durante a noite, galgando montes e rios com mais medo dos guardas do que dos lobos que uivavam. Também os meus pais e os meus irmãos mais velhos lutavam contra a dureza do solo e contra a ingratidão do clima, apenas consolados por sentirem que lutavam e por acreditarem em Deus.

1.2. As primeiras decisões

Pouco a pouco, não obstante ser ainda criança, fui observando e tomando consciência de que não era aquela vida que desejava. Pelo contrário, começava a entender que tinha de ser eu a empenhar-me em construir o meu paraíso, muito diferente do que via à minha volta, ainda que tivesse de enfrentar a oposição dos recursos económicos, das vontades e dos preconceitos.

Lembro-me de que vivia triste e sobressaltado, talvez ainda mais triste do que aqueles que via à minha volta, mas, por vezes, animava-me a vontade e a esperança de conseguir encontrar uma forma de sair dali e de encontrar outro rumo para o futuro. Aquela vida de inquietação constante, aquele mourejar sem lucro nenhum e sem quaisquer garantias, aquela pobreza sacrificada, aquele luto de roupas e de temperamentos, tudo aquilo me enlutava a alma. Quanto mais eu olhava à volta mais tinha a certeza de que tudo aquilo não era viver, era apenas lutar para provar que ainda se respirava e que não se queria morrer. Essa vida talvez pudesse ser suportada por aqueles que se conformavam, mas eu via nela apenas um exercício cruel de equilibrismo que só poderia conduzir-me ao abismo.

Quando estava sozinho ou quando via algum visitante que, depois de ter sucesso, regressava à aldeia, ainda mais se ateava a minha certeza de que estava destinado a perseguir o meu sonho. Depois, as perguntas surgiam em catadupa: Como poderia eu enganar aquele purgatório? E qual era o futuro que eu desejava? Estaria eu disposto cortar com as tradições do meio e da minha família? Como poderia começar a preparar o novo rumo que tanto desejava? Quando seria o momento oportuno de partir definitivamente em direção ao meu sonho?

O limitado entendimento que tinha da vida nessa idade só apresentava dois caminhos viáveis que teria de ponderar. A primeira opção seria emigrar, como muitos

outros, para Espanha ou para França, onde diziam que havia trabalho duro, mas bem remunerado. A outra alternativa seria estudar, tirar um curso para exercer uma profissão diferenciada, segura e prestigiada. Não era uma escolha muito habitual, pois ninguém na minha família a tinha seguido e havia apenas um caso de uma pessoa da aldeia que seguira essa via até frequentar a universidade.

A primeira opção não me cativava, porque sabia que me sentiria desenraizado se fosse separado das minhas origens durante anos sucessivos. Não queria afastar-me das pessoas, dos rios, dos montes e do afeto materno. Era aí que se situava a minha génese e uma grande parte da minha identidade. Sabia que, se me apartasse por períodos tão longos das minhas origens, sentir-me-ia como uma árvore plantada em solos alheios, sem raízes profundas em nenhum terreno, e ver-me-iam como estrangeiro onde quer que estivesse. Para provar a veracidade das minhas conjeturas, bastava-me sentir o desagrado com que, em agosto, presenciava as atitudes e as ações de alguns que, tendo emigrado, regressavam de férias. Até me chocava o seu discurso incorreto e a irrelevância dos seus temas de conversa. Imaginava que tinham vivido onze meses de clausura e de isolamento, o que os tornara mais limitados e menos cativantes. Estava decidido: lutaria pelo meu sonho, mas sem abandonar a terra que me vira nascer.

Não me arrependi desta decisão, mas penitenciei-me, mais tarde, pela injustiça da avaliação que fiz deles, quando ganhei maturidade para entender as razões culturais que cavavam o abismo entre os seus e os meus interesses e parâmetros de avaliação.

Como a decisão estava tomada, o meu caminho seria o estudo, a aprendizagem e a quebra com a tradição familiar, privilegiando o conhecimento e a cultura. Seria essa a minha forma de evitar ser alguém conformado e cabisbaixo, curvado a arrancar ervas daninhas do solo ingrato ou a esconder-me dos guardas fiscais da fronteira. A partir desse momento, não queria que me fosse estranho nada do que alguém dizia acerca de “liceus” e universidades, queria saber coisas sobre as escolas que previa frequentar. Já não me restavam dúvidas de que tirar um curso superior seria a melhor opção, pois estava convencido de que era profissionalmente mais prometedora e seria o passaporte para fugir àquele purgatório de vida, sem ter de romper definitivamente com o perfume dos montes e com o calor reconfortante da casa e da mão calejada da minha mãe. E esta opção foi-se tornando cada vez mais definitiva até ganhar contornos semelhantes aos de uma obsessão. Teria de estudar, custasse o que custasse. Estudaria em nome do meu sonho, pelo prestígio da minha família, da que já tinha e pela que sonhava ter.

Por isso, foi logo a partir dos seis ou sete anos de idade que comecei a viver em função desse sonho: no verão, esse futuro sonhado refrescava-me enquanto o sol ardente me queimava a pele e me atentava o espírito; no inverno, era ele quem me aquecia a alma e

coloria as ruas e os rostos queimados dos sacrificados que me rodeavam. Depois, à noite, deitado em lençóis que traziam sempre o cheiro a roupa lavada pela minha mãe, enquanto eu gozava o prazer do beijo de “boa noite” e do tinir produzido pela sua azáfama diária, esse futuro idealizado elevava-se e envolvia-me com tanta nitidez que continuava a inundar os meus sonhos ao longo da noite.

1.3. As primeiras etapas do percurso do professor

Não tenho a certeza de que tenha sido exclusivamente por isso, mas, algumas décadas depois dos eventos já referidos, sinto que foram estes os fatores que mais contribuíram para que eu nunca tivesse abdicado de ser bom aluno.

Durante vários anos, a escola foi uma forma de eu mostrar a mim mesmo e aos que me rodeavam que era capaz de fazer aquilo a que me propunha, pelo que mantive sempre como ponto de honra a cultura da responsabilidade e dos bons resultados. Além disso, o bom desempenho académico garantia que estava preenchida pelo menos uma das condições necessárias para atingir o que me propunha. Bem sabia que podia não conseguir prosseguir os estudos por falta de recursos económicos e por falta de uma cultura familiar de valorização da escola, mas, ainda que não conseguisse pagá-los ou não obtivesse autorização para continuar a estudar, era indispensável cumprir as condições que dependiam de mim. Fazia tudo isto com satisfação e orgulho contidos, que não ostentava nem escondia, pois a minha mãe e a catequese que fui obrigado a frequentar ensinaram-me que a vaidade e a ostentação eram pecados tão criticáveis como a preguiça e a mentira.

Entre os meus colegas, tornei-me (e mantive-me) estimado e respeitado. Na aldeia, era apontado pelos pais como referência positiva para os seus filhos, mas parecia-me que era mais para os criticarem do que para os estimularem e orientarem. E, mesmo neste ambiente em que a escola era tão pouco valorizada (como se fosse um produto de luxo) e em que a prioridade era ganhar o pão diário, fui passando pelas fases habituais do desenvolvimento de qualquer jovem, fazendo o que era próprio da minha idade e possibilitado pelos poucos recursos económicos, mas sem descurar os estudos. Tal como os outros rapazes meus contemporâneos, cumpria as ordens e os horários que me eram impostos, jogava a bola e à apanhada, roubava peras e morangos aos vizinhos, fazia magustos com castanhas de todos os soutos, corria as ruas para ver as “raparigas” e fugia à socapa sempre que ouvia a música do altifalante a anunciar um baile no Largo do Pinheiro.

Porém, vivi alguns anos ainda mais tristes, os que coincidiram com o período em que o meu pai esteve na prisão por levar “homens para França”. Esses foram tempos de luto contínuo, em que não era permitida a música e as festas para amenizarem os dias de tristeza. Nesse tempo, cada festa anual (principalmente o Natal) semeava em mim um

sofrimento duplamente doloroso: por um lado, participava no ritual do choro pela ausência do pai que estava “preso” em Santa Cruz do Bispo; por outro lado, doía-me a visão do contraste entre a minha condição e a de todos os outros, que exteriorizavam a sua alegria de forma exuberante. Todos os vizinhos lamentavam a nossa situação, mas nenhum conseguia fazer algo que a amenizasse. E, depois de tantos anos, ainda hoje sinto que essa tristeza do passado tenta teimosamente envolver alguns dos meus dias festivos do presente!

Esta vivência de situações traumáticas foi-me marcando e moldou-me de tal forma que aprendi a suportar as agruras da vida sem grandes queixumes e sem amaldiçoar a sorte. E, nos momentos difíceis, valia-me a presença serena da minha mãe, que nunca tivera a oportunidade de frequentar a escola, mas começava a apoiar o meu sonho de estudar. Em breves diálogos que íamos mantendo, também ela começava a achar que a perseguição do futuro sonhado valia sobradamente cada um dos sacrifícios que ia fazendo e que bastaria continuar a lutar para conseguir agarrá-lo com as duas mãos. Neste autoconvencimento algo estratégico, surgiam momentos em que estava tão confiante que até sentia que tudo seria como vaticinava, ainda que, como todos temiam, geasse fora da época ou que a guarda fiscal redobrasse a vigilância das fronteiras e do contrabando. Aquele futuro havia de ser meu, porque eu enfrentaria as adversidades e Deus não me faria a crueldade de me provocar uma perda tão grande.

Nesta inquietação bipolar, mantive-me na aldeia até à conclusão da sexta classe, que fora uma inovação pedagógica para ser posta em prática nas escolas rurais. Nesses anos, ouvi elogios, fiz aprendizagens e preocupei-me muito com a linguagem, para mostrar aos que viviam na cidade que eu não era “parolo”. No verão, eu não tinha férias, porque ajudava nos trabalhos agrícolas, mas convivía com a vizinhança e crescia-me a certeza de que fizera a escolha acertada. Sentia-me cada vez mais diferente dos outros e apreciava em mim o que me distinguia deles. Adorava expressar-me com correção crescente e enchia-me de alegria o facto de conhecer as matérias e conseguir fundamentar os meus pontos de vista. Por vezes, apetecia-me corrigir o discurso dos meus colegas de escola e de brincadeiras, mas continha-me porque temia que tomassem a correção como uma afronta.

Entretanto, acompanhei a labuta incessante da minha mãe (para criar oito filhos) e continuei a sofrer em silêncio os anos de prisão do meu pai, que fora tão castigado apenas por ter levado “homens para França”. E, quando passei para a quinta classe, abriu-se um clarão de esperança, pois o meu pai saíra do cativeiro e sobrevivera aos sucessivos julgamentos. Mas a vida continuou difícil, porque o orçamento familiar ressentia-se da escassez de rendimentos e das constantes despesas acumuladas. Para nós, o contrabando deixara de ser uma alternativa viável, porque o receio da punição aumentara e a

reincidência tornaria a pena de prisão mais longa. Por isso, durante a sexta classe, continuava a ter razões substantivas para viver com o coração apertado pelo receio de que não me deixassem continuar a estudar. Mas, no fim desses seis anos de empenho, escutei com o enlevo com que se escuta uma mensagem celeste que, afinal, iria para Chaves, para o “Liceu”. Soube então que continuaria a estudar e que, se era assim, teria de estudar numa escola com boa reputação. E, hoje, à distância de quase quarenta anos, recordando o que então senti, tenho a convicção de que esse foi o primeiro dia verdadeiramente feliz da minha vida.

Durante os anos em que estudei no “Liceu”, ainda que não tivesse supervisão parental, continuei empenhado na perseguição do meu sonho e nos objetivos traçados, tal como ia sendo atestado pelas classificações elevadas e pelas dispensas dos exames. Mas recordo que nessa atmosfera de satisfação, via com muita estranheza e algum pesar a situação dos meus colegas cujo aproveitamento era insatisfatório, principalmente a daqueles que “apanhavam a raposa”, como dizia o povo de todos os que reprovavam. Eu não encontrava explicação para tanto insucesso e, embora visse que eles não se empenhavam nos estudos, sentia que a escola deveria assumir a responsabilidade de ensaiar estratégias para solucionar o problema. Já tinha ouvido azedas discussões em casa, porque o meu irmão reprovava dois anos, por isso tinha uma ideia acerca dos efeitos das reprovações. E, ainda que eu não soubesse como deveria proceder-se, intuía que tinha de haver uma solução, quer fosse centrada no trabalho suplementar da escola, quer fosse através da intervenção de cada professor ou de uma ação coordenada de todos os implicados no processo de ensino e aprendizagem. Em qualquer caso, tinha de haver uma alternativa para contrapor ao fracasso, à resignação das pessoas e ao estatismo da instituição escolar. Tinha de haver alguém que desse o seu contributo e encontrasse formas de enfrentar o insucesso escolar.

Quando as dificuldades de aprendizagem envolviam os meus colegas mais próximos, até eu me sentia corresponsável pelo drama que testemunhava e, esporadicamente, pensava, até, em formas de dar o meu contributo para que ele fosse superado. Consegui ajudar alguns desses alunos, mas apenas em alguns pormenores de não marcaram uma diferença substancial. Mas foi o suficiente para que, com a passagem dos meses, essa ideia germinasse e se desenvolvesse até penetrar no meu âmago e me fizesse encarar favoravelmente a missão de ensinar e o estatuto social de professor. Depois, comecei a idealizar a função de professor e a da escola, e, pouco a pouco, o desejo de abraçar o ensino tomou conta de mim. Em apenas um ano, interiorizei que, no futuro, poderia fazer a diferença a ensinar jovens, sem deixar ninguém sem apoio, e que a área em que mais poderia ajudá-los seria no aperfeiçoamento da correção e do rigor da

comunicação, para que ninguém lhes chamasse “parolos”. Comecei, assim a querer ser professor do “Liceu”, onde o meu irmão reprovava, e haveria de ser tão admirado ou mais do que alguns dos meus professores de então. Portanto, para poder atacar aquilo que me parecia ser o maior obstáculo à aprendizagem, teria de ser professor de Português. Acima de tudo, queria ser útil, mas aspirava também a falar tão bem como algumas pessoas que via na televisão, com discursos que prendiam todos os ouvintes e entusiasmavam a maioria deles. Desejava seguir-lhes os passos e, secretamente, sonhava com o dia em que me tornaria mais eficaz do que qualquer professor que eu conhecia.

1.4. O interregno e o ensino superior

Até ao fim do ensino secundário, os constrangimentos económicos foram sendo satisfatoriamente solucionados, mas eu temia o período que se avizinhava, porque teria de começar a frequentar a universidade, onde as despesas aumentariam, principalmente por ter de pagar hospedagem em Braga, no Porto ou em Coimbra. Contudo, devido a uma certa propensão para assumir riscos e a algum otimismo em situações problemáticas, atrevi-me a candidatar-me ao ensino superior. A minha candidatura foi norteadada pelo sentido prático da vida, o que me levou a procurar a proximidade geográfica e um curso de Português que tivesse estágio profissional integrado. Estes fatores levaram-me a colocar como primeira prioridade o curso de Português e Inglês da Universidade do Minho, onde tive a felicidade de ser colocado.

Esta minha nova situação enquadrava-se quase na perfeição no meu projeto de estudos e de poder trabalhar e organizar sustentadamente a minha vida logo depois de terminar o curso. Mas, com muita tristeza e pouca surpresa, fui obrigado a aceitar os constrangimentos que já antevia e a interromper os estudos e a perseguição do meu sonho. De facto, confirmava-se que tinha de admitir que não tinha à disposição as fontes suficientes de financiamento para ir para a universidade.

Esta falta de saídas económicas e a impossibilidade de me encontrar com o meu destino mantiveram-se durante um ano e meio. Ao longo desses longos dezoito/dezanove meses, não me conformei com o infortúnio e tentei vários projetos de vida alternativos: trabalhei na agricultura e na construção civil, servi à mesa num café, dei explicações e até ingressei como voluntário na Força Aérea, nos paraquedistas. Mas o passar do tempo e estas atividades mostraram-se pouco estimulantes, economicamente pouco lucrativos e psicologicamente nada satisfatórios. Em cada mês que findava, sentia mais consolidada a minha vontade de continuar a estudar e de concretizar o meu sonho que, tal como pude mais uma vez confirmar, não estava na agricultura, nem em saltos de aviões ou de helicópteros da Força Aérea. A única opção satisfatória continuava a ser a frequência da

universidade, o estudo e a cultura, para poder ensinar, valorizar-me e transformar-me em quem sonhava ser, tornando-me também um exemplo para os que, como eu, não se rendiam nem resignavam. No mais íntimo do meu ser, continuava a ver-me, mais tarde, a ajudar outros, principalmente os que apresentavam dificuldades de aprendizagem, a quem queria apoiar para fugirem daquela vida de ignorância e de mera sobrevivência quotidiana.

Finalmente, recebi boas notícias, porque, em março de 1981, consegui que a minha irmã, que emigrara para o Luxemburgo, patrocinasse os meus estudos com um cheque de 100.000\$00 (sensivelmente 500 euros), que era uma quantia avultada e muito difícil de angariar. E, logo no dia 26 desse mês, parti decidido em direção a Braga no autocarro das 07h e 20m, à procura de residência, da universidade e da realização do meu sonho.

A partir desse momento, fui acumulando razões de contentamento e tornei-me mais confiante em relação ao futuro, pois sentia que ele estaria naquele caminho que eu já percorria e, para ter sucesso, bastaria saber merecê-lo. Aquela oportunidade era a prova de que era verdade que a fortuna protegia os audazes. Durante os cinco anos de frequência da universidade, estudei, convivi, diverti-me e respirei liberdade. Desenvolvi competências, aumentei os meus conhecimentos e aprendi que o respeito que os outros têm por nós nasce da competência e da idoneidade que as nossas atitudes evidenciam. Nunca vi a universidade e o estudo como um sacrifício. Pelo contrário, sentia-me tão realizado, que até evitava transmitir o meu contentamento aos meus colegas, pois temia que se sentissem ofendidos na sua atitude de queixume constante acerca de todos os deveres que tinham de cumprir. Aquilo que era para eles um fardo pesado, para mim era uma fonte de prazer e de sentimentos positivos.

Entretanto, no início do segundo ano, como estava consciente dos meus constrangimentos económicos, procurei e consegui uma bolsa de estudo que, somada ao que restava dos 500 euros, garantiria o financiamento dos meus estudos até ao fim do 4º ano. Mesmo assim, tive de ir fazendo opções por causa da exiguidade orçamental, o que também me ensinou que o quotidiano é feito de prioridades, mas fica sempre um espaço para lutarmos pelos nossos projetos de realização pessoal e profissional. E, até ao fim do 4º ano, a minha vida foi decorrendo com a normalidade própria daqueles que vivem intensamente, mas com responsabilidade, cumprindo os compromissos que estabelecem consigo mesmos e com os que os rodeiam. Findos esses quatro anos, já era um homem num mundo de adultos.

1.5. O estágio profissional

No fim dos primeiros quatro anos do curso da minha Licenciatura em Ensino de Português e Inglês, como tinha uma média que me permitia escolher a escola onde iria fazer

o estágio integrado, optei pela Escola Secundária Carlos Amarante, em Braga. Havia outras alternativas, mas optei mais uma vez pelo grupo dos colegas que me inspiravam confiança, pela qualidade e pela competência, que eram as qualidades habitualmente atribuídas à escola que escolhi.

Nesse ano letivo, lecionei Português e Inglês aos 7º e 10º anos, mas apenas por ser uma exigência legal, pois já tinha tomado a decisão de ingressar no 8º grupo (Português), porque que era essa a área que mais se adequava ao meu projeto profissional e, por conseguinte, aquela em que mais e melhor me preparara ao longo do curso.

No estágio pedagógico, fui orientado por uma professora, “a Leonor”, com quem aprendi verdadeiramente a planificar, a trabalhar colaborativamente e a não deixar nenhum aluno para trás. Investi todo o meu esforço e empenho no ensino e na melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos, o que me mostrou que se podia fazer muito mais por eles do que a instituição vinha fazendo. Ao mesmo tempo, verifiquei que era fundamental que cada agente educativo, nomeadamente os professores, assumisse empenhadamente as responsabilidades próprias do seu estatuto de actante do processo educativo, mas privilegiando sempre a atuação organizada e colaborativa.

Nesse ano letivo, alguns dos meus alunos evidenciavam lacunas ao nível do conhecimento explícito da língua e da expressão oral e escrita. A este constrangimento, juntava-se o insuficiente empenho nas atividades escolares e a falta de hábitos de trabalho. Por isso, tornou-se evidente que precisavam de um apoio mais intenso e individualizado para lhes aumentar os níveis de autoconfiança e de motivação, pois seria a única forma de os ajudar a atingirem patamares mais elevados no seu desempenho. Comecei a intervir mais nos domínios em que detetara as insuficiências já referidas e, depois da interrupção das atividades letivas do Natal, constatei, com algum espanto e com muita satisfação, que alguns deles iam criando hábitos de trabalho e começavam a exteriorizar uma visão mais otimista da escola e do seu futuro, o que ajudou a que o seu desempenho académico fosse melhorando, embora um deles não tivesse transitado de ano de escolaridade.

Para o sucesso desse processo de intervenção, foram fundamentais o reforço positivo e o apoio individualizado, mas esta fórmula não foi suficiente para acudir ao aluno que ficaria retido. Por isso, ainda hoje me pergunto se esse aluno não poderia também ter sido apoiado com sucesso, não obstante as circunstâncias de ser professor estagiário limitarem a minha disponibilidade para o apoiar na escola. A este constrangimento, juntaram-se a minha falta de experiência profissional para alicerçar a minha ação e a falta de uma atuação de uma equipa pedagógica. Hoje, recordando esse ano letivo, alegro-me porque a generalidade dos alunos obteve bons resultados e porque sei que essa experiência me tornou um professor versátil, mais capaz e mais atento. Nas minhas

memórias, há poucas situações que sejam capazes de produzir tanta satisfação pessoal como a consciência de ter participado decisivamente no processo de melhoria dos alunos, enquanto estudantes e enquanto pessoas. Ainda bem que aprendi que é sempre possível fazer um pouco melhor, porque esta procura e essa insatisfação continuarão a guiar-me na busca incessante da superação.

1.6. O exercício da carreira de professor

Depois de concluir o estágio e de me tornar professor profissionalizado, o apelo das origens e a vontade de me reencontrar com a escola em que estudei (e que fui idealizando ao longo dos anos) trouxeram-me para a Escola Secundária Fernão de Magalhães, em Chaves (antigo Liceu), onde me mantenho há 25 anos. Durante tantos anos letivos de exercício profissional, já vivi inúmeras reorganizações curriculares e algumas reformas educativas, já sofri as agruras de medidas irrefletidas e da deterioração da carreira profissional, já participei em lutas laborais, já me indignei e já me revolttei, mas as experiências positivas sobrepujaram-se às desilusões e fizeram com que todos os sacrifícios valessem a pena.

A minha experiência profissional confirmou, sem margem para dúvidas, que o desenvolvimento profissional do professor é um processo “que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”¹ (Marcelo, 2009, p.10), numa evolução que não pode ser analisada como se fosse independente do processo de construção pessoal. Por isso, sinto que tenho evoluído e que o meu percurso pessoal está profundamente ligado e interpenetrado pelo pulsar da escola, dos meus alunos e do ensino em geral.

E, no meio de tanta complexidade, entre muitas aventuras e algumas desventuras, os meus alunos nunca me defraudaram e têm-se mantido leais e têm sido capazes de corresponder às expectativas. Já lhes chamaram “Geração Rasca”, mas nunca considerei que esse epíteto se adequasse àqueles que foram meus discípulos e aos que receberam o meu legado de valores e conhecimento. Estes, os meus alunos, sempre foram capazes de crescer e de contribuir para um país melhor, para uma sociedade com valores mais sólidos do que os que alguns nos querem incutir.

As investigações e a literatura científica afirmam que os professores, quando já contam 50/55 anos de idade e 25/30 de carreira profissional, revelam geralmente algum distanciamento afetivo e algum conservadorismo na sua atuação, tornando-se “menos sensíveis ou menos vulneráveis” (Huberman, 1989, p.44) e mostrando-se mais seguros e mais serenos na sua atuação, ao mesmo tempo que se tornam mais rígidos, mais

¹ <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&id=238>, consultado em 10 de abril de 2013.

nostálgicos e menos recetivos à mudança. Todavia, eu sinto que me mantenho numa fase de diversificação e de questionamento, pois continuo a lançar-me em novas experiências pessoais ao nível dos recursos, dos materiais e das metodologias. A minha ação docente continua marcada pela participação ativa em novos desafios que não nascem apenas na necessidade de responder “a um receio emergente de cair na rotina” (Huberman, 1989, p.42). Estes novos desafios têm sido positivos, porque desencadeiam em mim um questionamento acerca das estratégias e das metodologias para melhor apoiar as aprendizagens dos meus alunos. Mas este questionamento não confirma totalmente as teses de Jesus (1998), pois não revela quaisquer incertezas acerca do meu prosseguimento na carreira nem evidencia sinais de estar a viver uma certa crise existencial infundada.

Depois de tantos anos de experiência profissional, mantenho-me empenhado e exigente (mais comigo do que com os outros) e continuo a ter como princípio fundamental a exigência de ser sempre professor de todos os meus alunos e de cada um deles. Continuo a preocupar-me muito com o sucesso escolar e pessoal dos alunos e considero que é meu dever pessoal e profissional. E eles, os alunos, têm entendido e correspondido positivamente à minha preocupação.

Embora já tenham decorrido algumas décadas desde o início da minha carreira, ainda permaneço marcado pelo drama das repetências e pelo drama dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com fraco aproveitamento, para quem a escola e os professores ainda não conseguiram respostas satisfatórias. Ainda encaro estas situações como casos de um insucesso que, simultaneamente, é deles, mas também é meu e da minha escola, pois não encontramos uma resposta válida para lhes acudirmos. Na escola, como na vida em geral, ninguém pode apregoar o sucesso de uma missão enquanto alguém tiver sido deixado para trás como se não fosse um ser tão importante como os outros.

Estes princípios e estas preocupações nunca me deixaram nem me deixarão ceder à resignação perante as dificuldades. E são estes os motivos que me têm levado a implementar várias experiências pedagógicas nas aulas regulares e nas de apoio pedagógico. Com elas, eu e os meus alunos já atingimos resultados muito positivos, mas ainda não correspondem aos que pretendemos conseguir alcançar. Todavia, a realidade mostra-me cada vez mais que há um constrangimento que urge superar, pois a instituição escolar ainda não os apoia através de uma atuação coordenada e colaborativa que respeite um plano de ação gizado a partir das necessidades específicas de cada aluno.

Eis a tarefa que me proponho encarar no presente trabalho de projeto.

2. Apresentação da problemática do trabalho de projeto

2.1. Identificação e definição do problema

As reflexões inerentes à concretização do capítulo precedente permitiram-me tomar consciência de que a abordagem biográfica pode dar um enorme contributo para o desenvolvimento da minha formação e para a melhoria do meu desempenho profissional, tal como é defendido por Josso (2002, p.187). Esse processo evocativo também me proporcionou condições para compreender o meu percurso biográfico de uma forma mais completa e sustentada, nomeadamente os aspetos relacionados com as decisões que tomei e com os motivos que as justificaram. Por isso, reitero a concordância com a autora citada e com os motivos que, de acordo com a sua tese, justificam a importância que é, atualmente, concedida a esta abordagem, pois ela abre as portas a uma análise mais privilegiada dos aspetos que determinam o desempenho profissional e a aprendizagem do professor em contexto escolar.

O mesmo exercício reflexivo dotou-me dos instrumentos necessários para me ver como um indivíduo inserido na história do meu tempo, permitindo-me “encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (Goodson, 2007, p.75). Esta perspetiva analítica expôs, ainda, a grande responsabilidade da minha bagagem experiencial no processo de construção do professor e na pessoa que sou.

A parte memorialística da narrativa também contribuiu para esclarecer alguns episódios menos transparentes do meu passado e teve o condão de apontar pistas importantes para responder às várias interrogações que se me foram colocando ao longo dos vinte e sete anos de exercício da profissão docente. Essas evocações não só recuperaram algumas das minhas antigas interrogações e perplexidades como fomentaram o surgimento de novas questões, como se decorressem diretamente dos vários episódios que selecionei.

Este trabalho de projeto satisfaz a vontade de encontrar respostas para muitas destas questões, seguindo as pistas nascidas da reflexão e sustentando as minhas opções em referências pertinentes à literatura científica relevante. A atitude de questionamento que desenvolvi mostrou-me que é imperioso continuar a desenvolver a formação e que há novos desafios e compromissos que devo abraçar. Por outro lado, a curiosidade crescente é um motivo de satisfação, pois mantenho o empenho e o inconformismo necessários para prosseguir o caminho da superação das limitações e das exigências profissionais.

Nesta perspetiva, assumo o presente trabalho de projeto como um compromisso de continuar a (re)construir o meu percurso profissional e de aprofundar a sua dinâmica,

partindo “do exame atento de uma vida, com a ajuda da (...) narrativa, ou reunindo os traços dispersos de uma história” (Dominicé, 1985, citado em Fontoura, 2007, p.195). De acordo com esta linha de ação, partirei do meu percurso biográfico e será a minha “história” que se transformará em objeto do “exame atento” que este estudo exige.

A análise atenta do meu passado revela que há uma interceção constante entre as vertentes pessoal e profissional da minha vida, as quais foram profundamente marcadas pelos constrangimentos socioeconómicos e pelos princípios morais e atitudinais transmitidos pelas pessoas com quem convivi. Algumas das experiências que protagonizei e que testemunhei foram tão determinantes que condicionaram as minhas opções académicas e norteiam ainda a escala de prioridades no meu desempenho profissional. E esta realidade é tão evidente que é nesse percurso que localizo a génese e as causas profundas da minha preocupação constante com os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem e com a necessidade de criar estratégias e processos eficazes para os apoiar.

Também foi esse passado que me ensinou que a consecução dos objetivos nunca é obra do acaso nem do conformismo. Pelo contrário, na procura da felicidade, no desenvolvimento da formação e na melhoria do desempenho profissional, o sucesso é sempre “o fruto de uma longa peregrinação e (...) do mérito dos nossos esforços” (Josso, 2002, p.68), desde que saibamos aliá-los à capacidade de decidir com sensatez. A riqueza experiencial do passado tornou-me um apreciador incondicional do esforço, da tenacidade e de todos os que respondem responsabilmente aos compromissos pessoais e profissionais que assumem.

Alguns desses episódios emergem indelevelmente marcados pelas preocupações decorrentes dos constrangimentos vividos pelos meus amigos de infância e de adolescência. Neste âmbito, destaco a recordação da respeitosa obediência aos mais velhos, as evidências de pobreza escondida e a generalizada ausência de acompanhamento parental. E não esqueço que essas debilidades iam encaminhando os jovens para elevados níveis de absentismo escolar e para situações de muitas dificuldades de aprendizagem. A habitual desvalorização da escola e das habilitações académicas, a falta de instrução dos progenitores e a ausência de acompanhamento da escolaridade dos filhos também marcavam o quotidiano do meu meio social e encaminhavam para o insucesso escolar. O conjunto de todos estes fatores constituía uma barreira que reduzia consideravelmente as possibilidades reais de as famílias investirem na formação dos filhos e de estes poderem prosseguir os estudos. Por isso, as aspirações para o futuro profissional costumavam limitar-se a continuar a profissão dos pais, sem quaisquer expectativas de ascensão social.

Neste contexto, era previsível que as primeiras dificuldades de aprendizagem surgissem logo nos primeiros anos de escolaridade e que se avolumassem rapidamente, até se transformarem em fortes obstáculos para o prosseguimento de estudos. E ainda me assusta a ideia de que esta realidade poderia ter-me atingido, porque no meu meio familiar também se considerava que estudar era algo apenas “para os ricos”.

Depois, quando saí da aldeia para frequentar o terceiro ciclo e o ensino secundário, continuei a testemunhar que alguns alunos também evidenciavam dificuldades e defasamentos de aprendizagem. Surpreendentemente, essas situações também aí eram encaradas com naturalidade pelos pais, pelos professores e pela escola, o que abria as portas à resignação, como se o insucesso fosse uma fatalidade inelutável. Essa mentalidade permitia, igualmente, que não germinassem iniciativas individuais ou institucionais voltadas para a criação de ações para apoiar os alunos e diminuir o insucesso. As reprovações e as repetências eram consideradas algo normal e, como nada se investia para impedi-las, traduziam-se em percentagens alarmantes de abandono escolar, consolidando-se a ideia de que havia jovens “sem cabeça para os estudos”.

Esta visão fatalista, cultivada pela instituição escolar, pelas famílias e tolerada pelas políticas educativas, criava o clima perfeito para que perdurasse o insucesso escolar e os baixos níveis de escolarização. Por isso, era natural que não houvesse apoio pedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem, que só começou a merecer a atenção da tutela e das políticas educativas na segunda metade da década de oitenta, quando também passaram a ser mais apoiados os alunos com necessidades educativas especiais.

Foi na década de oitenta que a escola começou a dedicar uma atenção crescente a esta problemática, mas, mesmo assim, essa preocupação não se evidenciava de forma generalizada (Leal, 1988). Mas, embora já tenham decorrido várias décadas até à atualidade, a escola não tem mostrado capacidade para organizar e supervisionar equipas que prestem apoio pedagógico eficaz aos alunos com dificuldades de aprendizagem, proporcionando-lhes a orientação e a ajuda necessárias para que consigam reforçar as aprendizagens e superar as dificuldades.

No meu exercício profissional e na minha escola, esta problemática também surge com destaque assinalável, nomeadamente no terceiro ciclo. Neste nível de escolaridade, a instituição tem disponibilizado aulas de apoio pedagógico de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, mas a sua eficácia é questionável, pois continua a haver repetências e abandono escolar. Estes alunos constituem um grupo minoritário, mas continuam a fazer parte do meu quotidiano docente e são a evidência incontornável de que o sistema educativo, as instituições e os seus agentes não têm cumprido totalmente a sua função.

2.2. Justificação do problema

Até ao fim do segundo quartel do século XX, a escola portuguesa manteve o carácter elitista que a caracterizava nos séculos anteriores, desprezando tudo o que poderia fazer com que abrisse democraticamente as portas e se adaptasse às necessidades e aos anseios das populações desfavorecidas e dos alunos provenientes desses extratos sociais.

Depois, a revolução de abril de 1974 provocou a rutura abrupta com esse passado e desencadeou alterações de fundo nas políticas e no sistema educativo, pois os representantes do poder nascido com a revolução puseram em prática medidas para democratizar o ensino, tornando-o obrigatório e acessível para todos os jovens portugueses.

Como consequência desta nova conceção e do novo contexto criado, a escola massificou-se e a sociedade passou a esperar que a instituição escolar desempenhasse um papel cada vez mais importante na instrução das novas gerações, na divulgação e na consolidação dos valores e dos princípios dominantes. Assim, ela transformava-se na instituição em que se depositava a esperança de contribuir decisivamente para a criação de um futuro mais promissor. Todavia, embora desempenhasse um papel importante, os anos que se sucederam tornaram evidente que se pedia à instituição escolar que encarasse desafios gigantescos e paradoxais, pois pretendia-se que ela abrisse as portas a todos, que conseguisse responder à totalidade dos anseios coletivos e, simultaneamente, a todas as expectativas individuais (Oliveira-Formosinho, 2002, p.9).

Em Portugal, esta ambição vem perdurando até aos nossos dias, o que avoluma as dificuldades sentidas pela escola e pelo sistema educativo. Parece uma tarefa hercúlea e irrealizável, mas a comunidade escolar e a sociedade concentram na instituição escolar uma plêiade de expectativas que não podem ser defraudadas, porque nada do que é social lhe pode ser alheio. Esta consciência das dificuldades e da necessidade de cumprir estes desígnios ajuda a que a escola mantenha a ambição de responder cabalmente a todos e a cada um dos seus indivíduos, o que a impele para continuar o seu processo de melhoria.

Centrando-me numa análise mais concreta, constato que a escola em que exerci a atividade docente durante os últimos 25 anos é mais um exemplo ilustrativo do que tem sido a escola democrática e massificada em Portugal. À semelhança da grande maioria das escolas, é frequentada por alunos provenientes dos vários extratos sociais, a cuja heterogeneidade sociocultural a organização e os seus agentes procurar responder satisfatoriamente. Contudo, esse desiderato ainda está longe de ser atingido, pois ainda não conseguiu aproximar o ritmo e a qualidade das aprendizagens a todos os alunos. Nas várias turmas, continua a haver alunos que evidenciam dificuldades para atingirem os objetivos mínimos e alguns, ainda que poucos, não conseguem alcançá-los.

No terceiro ciclo do ensino básico, esta realidade ainda é mais preocupante, pois cada caso de repetência configura uma situação potencial de abandono escolar, o que prenuncia um exemplo dramático de algo tantas vezes testemunhado. Cada caso de desistência dos estudos representa uma perda para a sociedade e coloca o indivíduo numa situação de exclusão, pois ele não preenche os requisitos mínimos para desempenhar uma profissão e, mesmo, para ser um cidadão informado e ativo na sociedade atual.

Assim, a alternativa adotada para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não pode ser, apenas, deixá-los transitar para o ano de escolaridade seguinte, pois a deficiente preparação que obtêm condu-los à desmotivação, ao afastamento da escola e à baixa autoestima, o que lhes limita as expectativas e a preparação para poderem fazer as suas opções académicas, para prosseguirem os estudos com qualidade e para se tornarem cidadãos multifuncionais.

Por isso, a escola e os professores têm a obrigação de fazer todos os esforços para atenderem às necessidades e às dificuldades destes alunos, tendo sempre presente que a sociedade deposita todas essas esperanças no sistema educativo e naqueles que são os seus agentes. Mas, para isso, é necessário encontrar formas de os professores, cada vez que estiverem centrados nas tarefas inerentes à instrução, saberem como chegar aos alunos, cativando-lhes a atenção e implementando instrumentos e procedimentos adequados às dificuldades detetadas (Leal, 1988).

A frustração vivida pelos alunos a quem a escola não tem conseguido responder adequadamente, o drama das suas famílias e a incapacidade patenteada pela instituição escolar continuam a levantar-me preocupações e perplexidades, pelo que assumo o dever de dar o meu contributo para a conceção de uma intervenção mais organizada e eficaz. Fá-lo-ei em nome do meu orgulho profissional e na defesa da igualdade de direitos e de oportunidades que o sistema educativo deve garantir a todos os cidadãos, nomeadamente àqueles que não têm a quem recorrer se a escola não cumprir o seu papel.

A escolha desta problemática para a minha dissertação deve-se também ao meu passado enquanto estudante, pois sinto que, se tivesse sentido dificuldades de aprendizagem, teria perdido a possibilidade de prosseguir com sucesso a minha escolaridade e de ser a pessoa que sou, já que a escola, os professores e a minha família não estavam preparados para me apoiarem de forma eficaz.

Com o objetivo de dar o meu contributo para o processo de melhoria da atuação da minha escola, procurarei intervir através do apoio aos alunos mais necessitados, propondo uma prática alicerçada na investigação e na minha experiência, para que seja possível aumentar o proceder com eficácia à “Constituição e supervisão de equipas de apoio pedagógico para apoiar alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem”.

Este projeto de intervenção pretende satisfazer também três motivações pessoais, a saber:

a) a primeira, de natureza intelectual e profissional, relaciona-se com o desejo de desenvolver a minha formação e de me tornar um professor melhor;

b) a segunda, com uma dimensão ética, decorre da vontade de ser útil e de apoiar os alunos que mais necessitam de ajuda;

c) a terceira, de carácter individual e psicológico, relaciona-se com o anseio de responder, finalmente, a uma obsessão antiga, que me encaminha para a criação de condições superiores às que eu tive, acautelando, na medida do possível, a igualdade de oportunidades entre todos os alunos.

Mas, acima de tudo, a conceção deste trabalho de projeto tem a finalidade de responder à necessidade imperiosa de melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos e representa a formalização do compromisso de investigar, refletir e propor soluções para as carências e perplexidades vividas pela escola e pela comunidade educativa atual.

2.3. Tema, título, problema, questões e objetivos

2.3.1. Tema

As temáticas que vêm cativando a minha atenção e que se transformaram no busílis das reflexões registadas apontam para a necessidade de intervir ao nível da organização da atuação dos agentes educativos e da instituição escolar. Assim, o presente trabalho de projeto deve enquadrar-se no âmbito da Supervisão Organizacional.

2.3.2. Título

Atendendo à área selecionada, aos destinatários e às finalidades privilegiadas pelo projeto de intervenção, propõe-se o seguinte título: “*Constituição e supervisão de equipas de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem*”.

2.3.3. Problema

O presente trabalho de projeto tem a sua génese na constatação da existência de um constrangimento no domínio da supervisão organizacional, cuja influência limita as condições para que os alunos possam desenvolver as aprendizagens previstas. O problema detetado é a ausência de equipas de trabalho para apoiarem pedagogicamente alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.

2.3.4. Questão de partida

O problema enunciado suscita a seguinte questão de partida, cuja resposta procuraremos obter: Como apoiar alunos do terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem, através de equipas educativas?

2.3.5. Subquestões

Para se alcançar a resposta à questão de partida, torna-se necessário responder previamente a questões parciais. As subquestões que reclamam a nossa atenção e uma resposta adequada são as seguintes:

- Qual é o perfil dos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?
- Qual é o perfil de professor adequado para apoiar os alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?
- Quais são os constrangimentos existentes no apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?
- Como superar os constrangimentos existentes no apoio pedagógico prestado a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?
- Que critérios devem presidir à seleção dos professores de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?
- Que critérios devem pautar a atuação das equipas de apoio pedagógico para alunos de 3º ciclo com dificuldades de aprendizagem?
- Como supervisionar a atuação das equipas de apoio pedagógico a alunos de 3º ciclo com dificuldades de aprendizagem?

2.3.6. Objetivo geral

Todas as metodologias e procedimentos implementados neste trabalho de projeto foram concebidos para satisfazer o seguinte objetivo geral: Organizar a atuação supervisionada das equipas de apoio pedagógico para alunos de 3º ciclo com dificuldades de aprendizagem.

2.3.7. Objetivos Específicos

A prossecução do objetivo geral decorre da satisfação das exigências dos objetivos específicos correspondentes. Para aumentar a eficácia e a funcionalidade da investigação, seleccionámos os objetivos que são mais relevantes, tendo como critérios prioritários o seu valor instrumental relativamente ao objetivo geral e a sua relação direta com as questões colocadas. Assim, prestaremos especial atenção à prossecução dos seguintes objetivos específicos:

- Definir o perfil do aluno de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.
- Definir o perfil do professor adequado para apoiar pedagogicamente os alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem;
- Identificar os constrangimentos existentes no apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.
- Conceber estratégias de atuação para ultrapassar os constrangimentos do apoio pedagógico prestado a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.

- Estabelecer critérios para a seleção de professores de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem
- Definir critérios de atuação das equipas de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.
- Conceber um processo de supervisão organizacional do apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem

2.3.8. Variável independente

A variável independente do presente trabalho de projeto é a seguinte: Constituição e supervisão da equipa de apoio pedagógico/educativo.

2.3.9. Variável dependente

Simultaneamente, merece destaque a variável dependente, que consiste no apoio aos alunos de 3º ciclo com dificuldades de aprendizagem, pois é a variável que pretendemos mudar, através da alteração dos vários fatores passíveis de a influenciarem.

2.3.10. Palavras-chave

Para que seja metodologicamente e cientificamente adequado proceder à abordagem que nos propomos, debruçar-nos-emos sobre os conteúdos e sobre os conceitos operatórios relacionados com três palavras-chave: apoio pedagógico, equipas educativas; e supervisão organizacional.

2.4. Síntese esquemática da planificação do trabalho de projeto

Com a finalidade de tornar mais fácil imediata de leitura do nosso projeto, apresentamos o quadro que se segue (Quadro 1), que apresenta esquematicamente a sua planificação.

Quadro 1- Síntese esquemática da planificação do trabalho de projeto

Tema: Supervisão Organizacional.	
Título: Constituição e supervisão de equipas de apoio pedagógico de alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.	
Problema: Ausência de equipas de trabalho para apoiarem pedagogicamente alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.	
Questão de partida	Objetivo geral
Como apoiar alunos do terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem, através de equipas pedagógicas?	Organizar a atuação das equipas de apoio pedagógico para alunos de 3º ciclo com dificuldades de aprendizagem.

Subquestões	Objetivos específicos
Qual é o perfil dos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?	Definir o perfil do aluno de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.
Qual é o perfil de professor adequado para apoiar os alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?	. Definir o perfil do professor adequado para apoiar pedagogicamente os alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem;
Quais são os constrangimentos existentes no apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?	Identificar os constrangimentos existentes no apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.
Como superar os constrangimentos existentes no apoio pedagógico prestado a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?	Conceber estratégias de atuação para ultrapassar os constrangimentos do apoio pedagógico prestado a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.
Que critérios devem presidir à seleção dos professores de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?	Estabelecer critérios para a seleção de professores de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.
. Que critérios devem pautar a atuação das equipas de apoio pedagógico para alunos de 3º ciclo com dificuldades de aprendizagem?	Definir critérios de atuação das equipas de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.
. Como supervisionar a atuação das equipas de apoio pedagógico a alunos de 3º ciclo com dificuldades de aprendizagem?	Conceber um processo de supervisão organizacional do apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.
Variável independente	Variável dependente
Constituição e supervisão da equipa de apoio pedagógico.	Apoio aos alunos de 3º ciclo com dificuldades de aprendizagem.
Palavras-chave	
Apoio pedagógico, Equipas educativas, Supervisão organizacional	

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As últimas décadas foram palco de profundas mudanças sociais e ideológicas, quase sempre feitas em nome da simplificação de processos e da eficácia funcional. Estes traços da nova mentalidade exerceram a sua influência no nosso quotidiano individual e coletivo, mas também marcaram decisivamente a organização e o funcionamento das instituições (Lipovetsky, 1989). Ninguém estranha, portanto, que, nesta voragem, a instituição escolar não tivesse passado incólume às influências contextuais e que a sociedade se tivesse voltado para ela, crente na sua capacidade de resolver os problemas educativos e culturais. Neste novo contexto tão marcado pela imprevisibilidade, a comunidade depositou quase todas as suas esperanças de sucesso na escola e delegou nela a missão de preparar a sociedade para os novos desafios que iam surgindo (Oliveira-Formosinho, 2002).

Na nova mundividência individual e coletiva, quase todas as atividades começaram a ser avaliadas segundo parâmetros de eficácia e de poupança de tempo e energia. E, como o caráter positivo da avaliação passou a ser determinado pela proporcionalidade direta entre o esforço e o benefício obtido, deixou de haver lugar para atuações individuais e voluntaristas que, por natureza, são desorganizadas e inconsequentes. Pelo contrário, a procura da eficácia conduziu à ação refletida e reflexiva, colaborativa, organizada e supervisionada. Por outras palavras, tornou-se essencial atuar em equipa. Por conseguinte, as funções socialmente relevantes tornaram-se feudos cada vez mais reservados para os que, no seu dia a dia, demonstram estar conscientes de que são células importantes dum complexo sistema organizacional que engloba toda a sociedade.

Na escola e na sociedade, desvalorizou-se a atuação casuística e tradicionalmente reprodutiva, que teve de ceder a primazia à dinâmica criativa, à ação inovadora, sustentada na investigação e organizada segundo princípios meritocráticos e funcionais. A criação de sinergias tornou-se fundamental para acrescentar eficácia e eficiência às adaptações que urge desencadear. E também a escola teve de proceder à sua evolução organizacional, num processo em que a direção pedagógica teve de aprender a assumir a liderança (Formosinho e Machado, 2009).

Dentro do paradigma sociocultural emergente, a reflexão e a investigação adquiriram lugar de destaque na tomada de decisões e na sua implementação, impondo-se como uma bússola que apontava na direção do sucesso almejado. Por isso, a pesquisa da literatura científica mais atualizada transformou-se numa exigência de qualquer projeto de intervenção e o conhecimento ganhou um valor inquestionável. Hoje, todos os agentes e organizações profissionais sabem que não podem dispensar os ensinamentos dos especialistas, pois é aí que se encontra a chave da ação consequente e os ingredientes do sucesso.

Estes princípios e a linha de pensamento defendida por Reis (2010) põem em evidência o papel de destaque desempenhado pela revisão da literatura que incluímos nesta parte do trabalho de projeto. A pesquisa efetuada visa possibilitar o conhecimento indispensável para podermos orientar crítica e fundamentadamente a nossa ação.

Seguindo esta linha de atuação, prestaremos uma atenção especial aos aspetos semântico-pragmáticos relacionados com os conceitos de apoio pedagógico, equipas educativas e supervisão organizacional. E, tal como se pode ver nos três capítulos que se seguem, privilegiaremos os estudos mais reputados que, pela sua atualidade e relevância para a problemática em análise, garantem um contributo mais seguro para a consecução dos objetivos que nos propomos atingir.

1. Apoio Pedagógico

1.1. Conceito

Temos consciência de que num trabalho científico é fundamental definir rigorosamente a matéria em análise e estabelecer os seus contornos semânticos, pelo que se torna imperioso proceder à análise semântico-legal da expressão e do conceito de apoio pedagógico.

O Despacho n.º178-A/ME/93, publicado em 30 de julho de 1993, no ponto 6 do capítulo II, responde a esta nossa dupla pretensão, pois contém a definição do conceito de apoio pedagógico que é aceite pela legislação e pelo sistema educativo português. Segundo este diploma legal,

“entende-se por apoio pedagógico o conjunto das estratégias e actividades concebidas e realizadas na escola no âmbito curricular e extracurricular, incluindo aquelas que são desenvolvidas no seu exterior, que contribuam para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências e desenvolvam as capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos em vigor” (Despacho 178-A/ME/93).

A definição transcrita abrange um campo semântico alargado e, mais do que procurar enunciar os locais, as actividades ou as estratégias que possam ser envolvidas, centra-se intencionalmente nos objetivos e nas finalidades com que todas as ações são desenvolvidas. Verifica-se, também, que o traço mais sublinhado é o contributo que todo o processo de apoio pode e deve dar para que os alunos aprendam conteúdos e desenvolvam competências e valores. Nessa sentido, o apoio pedagógico pode abarcar, como consta do documento supracitado, programas de ação de âmbito disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, actividades de apoio acrescido, de complemento curricular, de orientação educativa e quaisquer programas de medidas ou (re)organizações pedagógicas que visem incrementar o sucesso educativo.

Sanches (1996) sublinha que os conceitos de apoio e de complemento educativo abarcam um conjunto de procedimentos que visam dar as mesmas oportunidades a todos os alunos, para o ingresso, frequência e consecução do sucesso escolar. Conclui, pelo exposto, que o conceito tem um campo semântico muito semelhante à expressão anglo-saxónica “compensatory education”², pois também esta pretende designar a prestação de serviços educacionais acrescidos para diversificação, compensação e reforço educativo, visando conseguir que os alunos concretizem o seu potencial de aprendizagem.

Atualmente, o conceito de apoio pedagógico está a adquirir maior abrangência, pois vem caminhando no sentido de abarcar os procedimentos que visam superar dificuldades,

² http://answers.ask.com/education/other/what_is_compensatory_education consultado em 10 de julho de 2013 (tradução do autor e paráfrase da responsabilidade do autor)

mas alargou o seu âmbito, uma vez que também se destina a desenvolver talentos e potencialidades. Porém, continua a centrar-se no ataque às causas que criam constrangimentos e desfasamentos nas aprendizagens, para melhorar os resultados do processo educativo.

Como até ao fim do ano letivo de 2012/2013 os normativos legais publicados mantêm inalterados os traços essenciais do conceito e nós mantemos a intenção de privilegiar o rigor e a clareza, torna-se relevante clarificar que é nosso propósito abordar a problemática do apoio pedagógico, mas abster-nos-emos de tratar tudo aquilo que, nesse âmbito, seja de aplicação exclusiva aos alunos com necessidades educativas especiais.

1.2 Causas e contextos de implementação de apoio pedagógico

As políticas educativas de Portugal e da generalidade dos países ocidentais vêm tentando fazer que a escola seja uma instituição para todos, reservando ao aluno o papel de ator principal. Mas, para que isso corresponda à realidade, é indispensável que a instituição e os seus agentes consigam responder adequadamente à diversidade de necessidades e de expectativas dos alunos e da comunidade em geral. Foi esta preocupação que colocou numa posição de centralidade, no nosso sistema educativo, problemáticas e conceitos como inclusão, diversidade, equidade, cooperação, solidariedade e participação (Rodrigues, 2001; César, 2003).

Nas últimas décadas, a grande dinâmica da sociedade abriu o caminho ao surgimento de novos paradigmas educativos e a diversas tentativas de ajustar as políticas educativas, embora não tenham sido sempre coerentes nem tenham conseguido antecipar ou acompanhar o devir social (Figueiredo, 2011). O percurso seguido pela escola e a pretensão de aumentar os níveis de sucesso escolar sofreram vários avanços e retrocessos, estando longe de atingir um ponto satisfatório.

Em 1987, nos seminários organizados pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo, os especialistas em ciências de educação, atentos aos desafios dos tempos que já então se viviam e aos que se faziam anunciar, alertaram para a necessidade de serem redobrados os esforços para a criação das condições adequadas, no sistema educativo português, para se poderem garantir à sociedade expectativas positivas permanentes e sustentadas de sucesso educativo. Simultaneamente, os investigadores sublinhavam que seria essencial assegurar essas expectativas a todos os agentes do sistema educativo, para que pudessem tornar-se os principais impulsionadores dessa transformação fundamental.

De facto, a comunidade científica mostrava que estava atenta às conclusões dos estudos das ciências sociais e humanas, cujas conclusões demonstravam que o

comportamento é condicionado pela relação psicológica e funcional que o indivíduo cria com o objeto ou com a situação em que se insere. Por conseguinte, a conceção das atividades cognitivas e psicomotoras deveria ter em conta as expectativas do aprendente, bem como a relação que este estabelece com os meios/recursos utilizados e com os fins pretendidos. Como a componente relacional determina a forma como o sujeito antecipa e encara a construção do seu futuro, estas são razões suficientes para se ter esta variável em consideração aquando da conceção e da planificação das estratégias e das atividades da escola. Muitos fatores potenciadores do sucesso educativo residem na capacidade de implicar e de levar cada interveniente a assumir o projeto coletivo como seu. Para que isto se concretize, é necessário aproveitar e tirar partido dos projetos de realização pessoal de cada aprendente, o que é uma forma de aumentar a sua disponibilidade e empenho na execução das tarefas, de libertar o intelecto e as emoções das suas limitações e, conseqüentemente, de determinar em grande medida o sucesso e os níveis de desempenho de cada indivíduo e da instituição (Abreu, 1988; Rosa e Furian, 2011³).

O ensino e a aprendizagem têm de ser encarados como duas faces de um único processo, em que a aprendizagem decorre de múltiplos fatores, pelo que não se pode reduzir a análise do processo à mera constatação da presença ou ausência de aprendizagens (Weisz, 2006). A aprendizagem corresponde a um processo muito mais complexo e multifacetado, pois o aluno, ao mesmo tempo que tem de lidar com um conteúdo novo, tem de reconstruir o seu horizonte de expectativa e os seus conhecimentos, apoiando-se nos seus conhecimentos prévios. No processo de ensino e de aprendizagem, considera-se que “o conhecimento prévio é o conjunto de ideias, representações e informações que servem de sustentação para essa nova aprendizagem, ainda que não tenham, necessariamente, uma relação directa com o conteúdo a ensinar” (Weisz, 2006, p.93). Segundo afirma Marchesi (2001), estes conhecimentos assumem um papel tão importante no processo de aprendizagem que determinam em grande medida os níveis de sucesso dos alunos.

A análise do conceito transcrito revela o carácter prioritário que deve conceder-se ao processo de determinação da quantidade e da qualidade do conhecimento prévio de cada aluno, visto que representa, também, o ponto de partida ou de continuação da aprendizagem. Assim, a existência de um processo avaliativo de diagnose é incontornável, pois representa a única forma de recolher informações acerca do que pode (ou não) ser pressuposto e do que, sendo conhecimento prévio, deve ser (re)orientado, consolidado ou potenciado, nomeadamente no âmbito das competências, dos conteúdos e das atitudes.

³ <http://www.aedb.br/seget/artigos11/57414719.pdf>, consultado em 10 de julho de 2013

Todavia, para que a dimensão e as características do conhecimento prévio do aluno sejam aquilatadas, não basta proceder a um momento avaliativo pontual e datado, ainda que este possa revestir-se de carácter formal e abrangente. O avaliador tem de interiorizar que a avaliação “é um processo, e não simplesmente um produto, que consiste em confrontar um referente com um referencial” (Ketele, 2010, p.13). Ela é concretizada através de um processo dinâmico e sistemático, pelo que também deve integrar os dados obtidos através da avaliação periódica do percurso efetuado pelo aluno, mas sempre numa perspetiva diagnóstica e formativa, pois é necessário ir monitorizando a qualidade das aprendizagens. Todas as informações recolhidas têm de ser submetidas a uma análise cuidada e, posteriormente, devem ser utilizadas para desencadear novos processos de aprendizagem, baseados na readequação das estratégias e dos materiais à diversidade dos alunos com quem e para quem o professor exerce a sua atividade docente (Fernandes e Leite, 2004; Weisz, 2006).

Por outro lado, estes procedimentos avaliativos também fornecem um manancial de informações muito úteis para que o professor consiga avaliar o seu desempenho, o que lhe possibilita a reconstrução e a reorientação da sua ação profissional. Assim, se, por exemplo, uma percentagem substancial dos alunos da turma mostra dificuldades consideráveis e não consegue atingir os níveis de desempenho previstos, o professor tem de conseguir entender a mensagem que essa situação veicula e deve encetar uma reflexão profunda acerca da sua atuação, devendo equacionar a possibilidade de não estar a agir da forma mais adequada. Esta atitude consciente de abertura crítica concretiza um passo importante da direção do diagnóstico e da resolução dos problemas, pois a qualidade das ações do professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, existem várias situações em que essas dificuldades de aprendizagem são evidenciadas por um número reduzido de alunos de cada turma, o que pode indiciar que a responsabilidade não é exclusivamente do professor ou, pelo menos, que não lhe cabe a maior percentagem. Estas eventualidades não podem ser interiorizadas pelo docente como oportunidades de se desvincular ou de se autoexcluir das causas prováveis do insucesso dos seus alunos, mas são um indicador de que estes podem sofrer de especificidades inibidoras das aprendizagens, ainda que elas sejam transitórias. Nas situações em que as dificuldades são evidenciadas por um número muito restrito de alunos, o professor, o diretor de turma, o conselho de turma e o conselho de departamento, que são os principais responsáveis por fazer com que todos os alunos aprendam, devem criar um sistema de apoio pedagógico para que, depois da deteção e da avaliação das dificuldades, todos possam ser apoiados com eficácia (Weisz, 2006). Neste caso, a avaliação desempenha funções que vão para além das mais habituais e imediatas, pois emerge como um

instrumento de regulação, de conhecimento dos alunos e de facilitador da inovação, que são três dimensões essenciais para se abrir a porta à melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Afonso e Costa, 2011).

Nos casos mais habituais de dificuldades de aprendizagem e, portanto, não integradas nas necessidades educativas especiais, há constrangimentos que, não carecendo de cuidados especializados, também necessitam de uma abordagem diferenciada para se poder aspirar legitimamente ao sucesso escolar. Há alunos que, embora não se integrem nas necessidades educativas especiais, só podem ser apoiados eficazmente através de abordagens complexas e prolongadas, nas quais deve envolver-se toda a comunidade escolar, como deveria suceder sempre nas escolas que verdadeiramente pretendem facilitar a aprendizagem de todos e de cada um dos alunos. Entretanto, o professor reflexivo, que é um sujeito ativo “do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação de educandos” (Alarcão, 1996 a), p.177), deve continuar a aproveitar estas oportunidades como contributos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A comunidade científica vem assinalando este caminho como o mais promissor para se atingirem melhores resultados na progressão das aprendizagens dos alunos, porque se mostra eficaz a colmatar as lacunas evidenciadas pelos alunos, impedindo que elas aumentem até ao ponto de se transformarem em barreiras quase intransponíveis (Fernandes e Leite, 2002; Weisz, 2006). Desta forma, ao mesmo tempo que se responde às dificuldades, afastam-se eventuais bloqueios de ordem intelectual e psicológica, frequentemente gerados pela interiorização das sensações de impotência e de incapacidade. Este procedimento também estimula a autoestima e a autoconfiança do aluno, que são adjuvantes indispensáveis da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

1.3. Visão diacrónica do apoio pedagógico em Portugal

Em Portugal, “[d]urante muitos anos a educação comportou-se como cega à diferença (...) mais tarde conseguiu ver a diferença quando esta se revestia da forma de uma deficiência ou quando ela era legitimada por um sinal exterior”(Rodrigues, 2001, p.9). Porém, depois de várias décadas em que a escola desenvolveu a sua atividade tendo como referência um modelo de aluno mais presente no plano teórico do que na realidade concreta das escolas (Alarcão, 2000), os últimos decénios trouxeram novos contributos para a organização da instituição escolar, para a aceitação da diversidade e para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

As etapas desta evolução têm sido coerentes e graduais, embora seja possível encontrar alguns lapsos temporais de alguma estagnação e outros marcados por políticas sinuosas e até divergentes. Todavia, estes traços erráticos detetáveis no percurso das políticas educativas têm sido mais determinados pela ausência de liderança estratégica e pelos constrangimentos económicos conjunturais do que pela intenção deliberada de utilizar o sistema educativo para inculcar e concretizar ideologias dos sucessivos governos. Ainda assim, a propensão da tutela para enveredar pela imitação direta das tendências educativas dos países vizinhos está bem patente na importação de modelos de outras culturas (ocorrida nos anos que se seguiram à Revolução de Abril) e marcou o espírito da legislação aplicável ao apoio pedagógico, que foi concebido para ser disponibilizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem.

Convém sublinhar que, ao contrário do que seria de esperar, os últimos trinta anos caracterizaram-se por alguma escassez de legislação sobre esta matéria, tendo sido privilegiada a publicação de normativos legais especificamente direcionados para o apoio a alunos com necessidades educativas especiais. Mesmo assim, depois de muito tempo em que nem a tutela nem a escola mostraram preocupações com as dificuldades de aprendizagem e com o insucesso escolar, a legislação começou a centrar-se na necessidade de se criarem condições para que cada um dos alunos seja apoiado no seu percurso escolar e tenha a oportunidade real de superar as dificuldades que o atormentam.

De facto, é possível constatar que a tutela ministerial, a partir do início da década de noventa, tem produzido alguma legislação para possibilitar o apoio aos alunos que apresentam baixos níveis de desempenho escolar. Esta intenção é visível também na tentativa de agilização e de regulamentação da intervenção pedagógica no seio desses grupos específicos de alunos. Por outro lado, estes diplomas legais não têm descurado as preocupações com os alunos cuja aprendizagem se situa dentro dos parâmetros expectáveis, pois são frequentes as referências à manutenção das atividades normais da turma e às condições favoráveis ao seu sucesso escolar.

Para que o sucesso educativo possa transformar-se numa realidade generalizada, a escola tem de pautar os seus procedimentos por princípios cada vez mais inclusivos, continuando um percurso do qual ainda não foram concluídas várias etapas. Se “inclusão é proporcionar a todos e cada um o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis” (Leitão, 2006, p.34), então todos os alunos devem (e precisam de) usufruir da aceitação, do apoio e da solidariedade dos seus pares e de toda a comunidade escolar, num contexto de respeito e de valorização da diferença e da diversidade. É inquestionável que “o conceito de inclusão implica um sentimento de pertença e aceitação, por isso a inclusão tem mais a ver com o modo como os professores correspondem às

diferenças de cada indivíduo, do que com configurações educacionais específicas” (VOLTZ, Brazil e Ford, 2002, p.6).

O último quartel do século XX assistiu a algumas tentativas de aperfeiçoamento do sistema educativo português que, em parte, resultaram dos novos desafios e necessidades que lhe foram colocados pela ideologia do regime democrático que fora implantado com a Revolução de 25 de Abril de 1974. Ao longo do processo de amadurecimento deste regime, o estado consagrou o direito de todos os cidadãos à educação, assumindo a competência e o dever de assegurar a sua concretização, tal como foi consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Nesta lei, no artigo 2.º, pode ler-se que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”. Contudo, depressa se concluiu que não bastava haver essa garantia legal, pois a realidade colocava inúmeros constrangimentos à concretização desse e de outros preceitos (Azevedo, 2010). Para que esse direito fosse verdadeiramente salvaguardado, deveriam ser criadas verdadeiras condições de igualdade de oportunidades para todos os alunos, dotando a escola de um caráter inclusivo que ainda não revelava e era necessário e garantindo a intervenção ativa e informada de todos os agentes educativos e, até, de setores da comunidade envolvente.

O propósito de abrir e adequar a escola a todos os cidadãos correspondia a um desígnio tão genuíno que, logo no ano letivo de 1975/76, foram criadas Equipas de Educação Especial, embora o seu enquadramento legal surgisse apenas em 1988 (Bairrão et al, 1998). Contudo, o modelo de escola inclusiva e integrativa que se propunha era pouco abrangente, pois não apresentava respostas para os alunos com dificuldades e deficiências que não estivessem tipificadas, mesmo que fossem de natureza comportamental, emocional ou comunicacional. Assistia-se, portanto, à criação de dois grupos de alunos com necessidades educativas, que eram colocados num plano de desigualdade: por um lado, havia os alunos com dificuldades especiais, com direito a apoio individualizado e com acesso a condições favoráveis de sucesso escolar; por outro lado, existia o conjunto constituído pelos que tinham necessidades educativas não estavam oficialmente tipificadas, que não usufruíam de apoio e eram mantidos à margem desse processo (Rodrigues, 2001, p.18).

Esta situação de desigualdade de oportunidades ainda se mantinha na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (capítulo III), onde pode ler-se que os apoios e complementos educativos tinham a finalidade de contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar e podiam assumir as modalidades de (i) apoio a alunos com necessidades escolares específicas, (ii) apoio psicológico e orientação escolar e profissional, (iii) acção social escolar, (iiii) apoio de saúde escolar e (iiii) apoio a

trabalhadores-estudantes. Como pode observar-se, não estavam previstos apoios para as dificuldades de aprendizagem não “específicas”, que eram assumidas como algo normal e de fácil resolução (ou como uma fatalidade inelutável).

Neste contexto, a igualdade de oportunidades existia apenas no plano teórico, o que contrariava o espírito do modelo inclusivo. Foi com a Declaração de Salamanca, em 1994, que a implementação destes princípios ganhou um impulso decisivo, num processo de desenvolvimento que continuou até à atualidade, em que a escola desempenhou um papel central, pois pôs em prática e disseminou o conceito de escola para todos, inclusiva e atenta à diversidade. Nessa Declaração⁴, alerta-se ainda para a importância do papel das escolas regulares, pois são “meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

Iniciaram-se, então, as ações e os esforços sistemáticos para que a escola aprendesse a encarar a diferença e integrá-la no processo de ensino e aprendizagem. A implementação desta filosofia contribuiu também para mitigar o fosso existente entre a cultura familiar e a académica e para esbater as barreiras que as separavam, nomeadamente nos domínios da linguagem, dos valores e das atitudes (César, 2003).

Em julho de 1993, foi publicado o Despacho n.º 178-A/ME/93, cuja relevância pretendemos sublinhar, pois expressa a preocupação da tutela com o insucesso escolar e com quaisquer alunos que fossem apanhados nas teias do insucesso e das retenções. Esse normativo, que esclarece e define o conceito de apoio pedagógico, contribuiu também para a uniformização das estratégias e das atividades que deveriam ser implementadas para apoiar as aprendizagens. No capítulo I, reconhece-se a existência de alunos do ensino básico que necessitam de apoio pedagógico, que deve ser disponibilizado para atingirem sucesso educativo. Em seguida, especifica-se que o apoio pedagógico deve destinar-se prioritariamente aos alunos do ensino básico que frequentam a escolaridade obrigatória “e que revelem dificuldades ou carências de aprendizagem em qualquer área curricular” (capítulo I, número 2)), o que, de acordo com a matriz curricular de então, concede primazia às disciplinas, nomeadamente a Português e Matemática que já eram (ainda que informalmente) consideradas estruturantes.

Todavia, este diploma ainda apresenta marcas do carácter casuístico e incipiente do processo de apoio pedagógico, pois apenas recomendava que as atividades fossem, “sempre que possível, planeadas realizadas e avaliadas em diálogo com os pais e ou encarregados de educação.” (Capítulo I, número 3). Fica claro, portanto, que o legislador deixava aberta a possibilidade de as atividades não serem planeadas. No entanto,

⁴ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, consultado em abril de 2013.

recomenda-se que o apoio seja objeto de “uma avaliação contínua, participada e formativa e de uma avaliação global no final do ano lectivo” (Capítulo IX, número 25), o que revela a vontade ministerial de ajuizar da qualidade dos processos e dos resultados atingidos.

No diploma, também estava patente a preocupação com a adequação do apoio proporcionado a cada aluno, razão pela qual se propunha que as atividades fossem “concebidas e realizadas tendo em conta as necessidades dos alunos ou do grupo de alunos” (Capítulo III, número 9), estabelecendo-se que a inscrição era facultativa, mas a frequência seria obrigatória. No mesmo sentido, estabelecia-se que os alunos perderiam o direito à frequência das atividades se o professor responsável considerasse que a falta de assiduidade era um fator impeditivo da “consecução das aprendizagens empreendidas” (Capítulo I, número 4).

Como já referimos, este despacho apresentava o conceito de apoio pedagógico, esclarecendo que compreendia

“o conjunto de estratégias e actividades concebidas e realizadas na escola no âmbito curricular e extracurricular, incluindo aquelas que são desenvolvidas no seu exterior, que contribuam para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências e desenvolvam as capacidades, atitudes e valores consagrados no currículo em vigor” (Despacho n.º178-A/ME/93, Capítulo II, número 6).

Seguidamente, o normativo explicava que o conceito deveria integrar o desenvolvimento de programas específicos no âmbito das disciplinas, atividades de apoio acrescido, programas de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, programas ou currículos alternativos, atividades de orientação educativa e de complemento curricular e qualquer programa de atuação pedagógica com utilidade para o sucesso educativo, desde que fosse aprovado pelos órgãos da escola (Capítulo III).

O despacho n.º178-A/ME/93 recomendava ainda a implementação de atividades de ensino diferenciado, formação de grupos de nível temporários, gestão autónoma dos espaços e tempos letivos, programas de tutoria, programas de compensação e de atualização a partir do início do ano letivo, programas interdisciplinares e, até, programas alternativos, mas, neste caso, careciam de aprovação do conselho pedagógico.

Se, por um lado, a redação do despacho aponta para a concessão de autonomia ao professor, por outro lado, também lhe reserva o trabalho e a responsabilidade inerente à conceção e à implementação das estratégias e atividades. Aparentemente, previa-se a possibilidade de o professor atuar individualmente, sem o apoio dos pares e dos órgãos de gestão pedagógica intermédia. Efetivamente, o diploma não atribuía o relevo que seria expectável à intervenção do diretor de turma nem à do conselho de turma, por exemplo, o que desvalorizava os processos de planificação e de supervisão das atividades, embora fosse valorizada a intervenção centrada nas necessidades dos alunos. Paradoxalmente, o diploma afirma que os procedimentos deviam ser sujeitos a um processo de “análise da

relação custo-benefício” (Capítulo III, número 9), o que, intencionalmente ou não, abria a possibilidade de se centrar a avaliação na proporcionalidade entre o investimento económico e os resultados pedagógicos atingidos.

Posteriormente, foi publicado o Despacho Conjunto n.º 105/97, de um de julho, que estabelece “o regime aplicável à prestação de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”. Este despacho relembra que

“a construção de uma escola democrática e de qualidade constitui o objectivo central da política do governo”, [pelo que] “o enquadramento normativo dos apoios educativos deve materializar-se num conjunto de medidas que constituam uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas” (Despacho Conjunto n.º 105/97, Preâmbulo).

Em seguida, depois de fazer referência à avaliação das políticas educativas implementadas até então, o legislador assumia que o diploma visava contribuir para a criação de condições que facilitassem a diversificação das práticas pedagógicas e uma melhor gestão dos recursos. E, embora regulamentasse principalmente o apoio a conceder aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), os normativos eram aplicáveis aos alunos sem aquelas especificidades, isto é, sem necessidade de apoios especializados. Sublinhava-se, mais uma vez, a dimensão integradora que devia caracterizar a escola e explicitavam-se os objetivos do apoio, entre os quais surgiam a intenção de contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo e para a promoção da qualidade educativa, nomeadamente “nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo” (Artigo 2, c)).

Nos anos que se seguiram, a legislação foi sendo enriquecida com diplomas que, no essencial, visavam dar continuidade às práticas e à filosofia encetada na década de oitenta. No consulado ministerial de Maria de Lurdes Rodrigues, a Lei 3/2008, de sete de janeiro, voltou a centrar-se nesta problemática, sublinhando no seu preâmbulo que era um desígnio do governo

“promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino”, [através da] “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” [e nessa medida] “importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos” (Lei 3/2008, Preâmbulo).

Mais uma vez, o normativo legal continha artigos especificamente destinados aos alunos com necessidades educativas especiais, mas o articulado aplicava-se a todos os casos em que a diversidade pessoal ou social dos alunos provocava constrangimentos às aprendizagens, o que é igualmente explicitado no preâmbulo, onde pode ler-se que a “educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.”. O mesmo preâmbulo estabelece que “[n]o

quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, refere que o governo assume a “educação como fator determinante para o futuro do País, tendo como principal objectivo o aumento da qualidade e do sucesso escolar”. Por isso, recorda que é necessário “melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende” (Preâmbulo). Com essa finalidade, o Artigo 21.º estabelece que, para assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, o projeto educativo das escolas deve incluir ações (i) de orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento psicológico individual dos alunos; (ii) de acompanhamento e complemento pedagógico; (iii) de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos; (iiii) e de reorientação do percurso de alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa. O diploma recomenda ainda que, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos do ensino básico, sejam adotadas “medidas que favoreçam a igualdade de oportunidades, criando temporariamente grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes” (Artigo 21.º, a)), o que também constitui uma modalidade de apoio pedagógico, pois permite a criação de grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem, possibilitando um acompanhamento mais intensivo e individualizado.

O Despacho Normativo n.º 24-A/2012, publicado em seis de dezembro, tem a finalidade de regulamentar as medidas adotadas para se proceder ao acompanhamento dos alunos, “sem prejuízo de outras que o agrupamento possa vir a adotar” (Artigo 1.º, b)), reiterando a preocupação com o drama do insucesso escolar e, simultaneamente, consagrando a autonomia e a possibilidade de a escola/agrupamento poder adotar medidas e estratégias de apoio educativo adaptadas às necessidades concretas dos seus alunos, aos recursos e ao contexto sociocultural.

Em seguida, este documento legal indica que é obrigação da escola/agrupamento, no âmbito da sua autonomia, adotar medidas de promoção do sucesso escolar, “definindo-se, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados” (Artigo 20.º, número 1), mas o plano é “traçado, realizado e avaliado, sempre que necessário em articulação com outros técnicos” (Artigo 20.º, número 2). Finalmente, o mesmo artigo estipula que

“aos alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área disciplinar, é aplicado um plano de acompanhamento pedagógico, elaborado (...) pelo conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, contendo estratégias de recuperação que contribuam para colmatar as insuficiências detetadas” (Despacho Normativo 24-A/2012, Artigo 20.º, número 3).

Este plano, segundo o ponto um do mesmo artigo, pode concretizar-se através de “[m]edidas de apoio ao estudo (...) constituição de grupos temporários de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes, (...) [c]oadjuvação em sala de aula” e adoção, em situações excecionais e justificadas, de percursos escolares alternativos. Para que o plano seja mais eficaz, criou-se a possibilidade de serem “criados grupos temporários de alunos com características semelhantes, na mesma turma ou em turmas diferentes, a fim de colmatar dificuldades detetadas” (Artigo 22.º, número 1) e de favorecer a igualdade de oportunidades ao longo do percurso escolar do aluno. Em seguida, aponta-se também a possibilidade de implementar as atividades durante períodos de distinta duração, em consonância com as necessidades dos alunos (Artigo 22.º, 2).

1.4. Considerações finais

A análise das disposições legais, nomeadamente as que estão atualmente em vigor, permite concluir que a preocupação suscitada pelo insucesso escolar e pela necessidade de combatê-lo desencadeou um processo formal de implementação de apoio pedagógico, que veio captando a atenção da tutela e a da legislação publicada nas últimas décadas.

Constata-se, ainda, que são admitidas e sugeridas várias alternativas de atuação, salvaguardando-se, contudo, a autonomia da escola e do professor para agirem da forma que considerarem mais adequada (Formosinho *et al*, 2010).

Por outro lado, o apoio pedagógico começou a ser encarado, cada vez mais, como um processo complexo que deve ser planificado pelo professor da disciplina em causa, mas também pelo conselho de turma e por todos os órgãos pedagógicos da escola, tendo em conta a especificidade do aluno a que se destina.

Assim, como indica a legislação e a prática, para responder aos constrangimentos dos alunos com dificuldades de aprendizagem, o professor pode e deve optar pelas alternativas que considera mais adequadas para combater as dificuldades dos seus alunos. A este nível, vêm ganhando destaque as componentes práticas de reforço das aprendizagens, as atividades diferenciadas e o trabalho em parceria de alunos com diferentes níveis de desempenho. A utilização dos espaços escolares alternativos também deve ser equacionada, embora seja mais eficaz para o reforço e para o apoio a alunos que apresentam dificuldades momentâneas. Nestes casos, se as dificuldades forem recorrentes e instrumentais, exige-se uma abordagem mais duradoura e sistemática (Weisz, 2006). Mas, se elas surgem sempre que se abordam conteúdos novos, a escola tem de enveredar por outras soluções pedagógicas, pois não se pode pretender tratar de igual forma situações tão díspares de insucesso educativo.

O procedimento ministerial tem procurado acompanhar as diretrizes internacionais do mundo ocidental, que sublinham reiteradamente que a educação deve ser um direito constitucional. Na prática, tem-se verificado que este direito só tem sido garantido a alguns, pois persistem algumas barreiras elitistas e outras formas de discriminação. É por isso que a escola continua a apresentar dois lados dificilmente conciliáveis: “o lado da inclusão, por razões sociais, políticas, económicas e culturais, e o lado da exclusão, pelos seus processos e práticas de funcionamento” (Pacheco, 2008, p.179).

A eficácia do apoio pedagógico depende também das atitudes dos agentes educativos e da sociedade em geral (que devem servir de alicerce a toda a aprendizagem), da formação dos profissionais e dos pais, da colaboração entre todos os intervenientes no processo e dos recursos disponibilizados (Correia, 2001).

E, finalmente, como os alunos são agentes fundamentais em todo este processo, as ações que contribuam para a sua sensibilização e dinamização são um fator chave a ter em conta no sucesso de todos os programas de apoio pedagógico. Neste âmbito, o dia a dia vem demonstrando à saciedade que dificilmente alguém poderá ser ajudado se não se dispuser a provar diariamente que está disposto a dar o seu consentimento e a participar ativamente nesse processo.

2. Equipas educativas

2.1. Conceito de equipa educativa

A expressão e o conceito de equipas educativas entraram no léxico da educação portuguesa na segunda metade do século XX, embora o nosso país não tivesse sido pioneiro nesta matéria. No fim da década de sessenta, já Artur de la Orden fazia referência a estas equipas, acerca das quais afirmava que consistiam num

“sistema de organização escolar que afecta o pessoal docente e alunos a seu cargo, no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo de alunos, equivalente ao de duas ou mais classes tradicionais” (Orden, 1969, p.222).

Posteriormente, Formosinho e Machado⁵ (2008) confirmaram o conceito e esclareceram que estas equipas implicam a criação de agrupamentos educativos que ultrapassam a dimensão da turma e que funcionam como unidades básicas de organização

⁵ http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.Pdf, consultado em 20 de junho de 2013.

intermédia, possibilitando e exigindo a interação colaborativa entre os professores e a concretização de uma gestão integrada do currículo. Segundo o mesmo autor, este modelo privilegia intencionalmente o agrupamento educativo dos conteúdos em áreas interdisciplinares, o agrupamento educativo dos alunos em conjuntos de turmas e a formação de grupos de professores, que, em conjunto, formam as equipas educativas.

Neste modelo de organização, tanto o conceito de turma como a sua dimensão tornarem-se dinâmicos, flexíveis e mais relativos. Por outro lado, as atividades requerem um planeamento mais cuidado e mais adaptável a novas situações, tendo em conta que o grupo a que se destinam pode variar periodicamente, de acordo com os objetivos, com as necessidades dos alunos e com as características do espaço disponível.

A equipa educativa é sempre multidisciplinar e é fornada pelos professores que trabalham com todos os alunos de um grupo de turmas, o que lhes confere uma grande convergência de referências, de objetivos e de preocupações. Por isso, ao longo do quotidiano profissional, estes docentes geram uma relação muito próxima e fluente e, como o contexto de intervenção é comum a todos os que fazem parte da equipa, desenvolve-se uma interação constante, mais próxima e muito focalizada nos aspetos pessoais e profissionais mais relevantes.

Segundo Hargreaves (2001), o trabalho em equipa desenvolve uma cultura colaborativa muito adequada para a dinamização de relações profissionais espontâneas, duradouras e orientadas para o desenvolvimento criativo. Estes atributos são apreciados por todas as instituições e equipas de trabalho, pois geram um clima positivo e incrementam a predisposição para a intervenção ativa nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, no contexto da interação entre os atores educativos, da criação de consensos e da intervenção voluntária e empenhada nos projetos que caracterizam a organização das equipas educativas, a escola transforma-se num verdadeiro sistema de aprendizagem, no qual a instituição e todos os intervenientes estão em condições de lucrar e de dar o seu contributo (Santiago, 2000).

2.2. Organização tradicional do ensino

Atualmente, predomina o modelo em que a escola organiza o ensino por turmas, o que, embora seja mais cómodo, é demasiado monolítico e não assegura a flexibilidade indispensável para se responder atempada e eficazmente à grande diversidade de desafios pedagógicos e organizacionais com que a instituição e os seus agentes se vão deparando.

Nesta modalidade de organização, o grupo educativo é a turma, cuja dimensão habitual se situa entre os 24 e os 30 alunos e é a referência para todas as decisões e atividades da escola. O seu papel de célula fundamental está bem patente na distribuição

dos alunos por grupos, na organização dos horários letivos e na distribuição anual do serviço aos docentes. O seu valor referencial é tão importante que se estende às decisões sobre a reprovação e progressão escolar dos alunos, à conceção de atividades e estratégias, à coordenação curricular, à uniformização de medidas disciplinares e à gestão das atividades de diversificação curricular (Formosinho e Machado, 2009).

Na escola atual, a docência é um processo complexo que deve desenvolver-se “em duas dimensões: o trabalho solitário e o trabalho colectivo” (Formosinho e Machado, 2009, p.11). Mas o trabalho solitário tende a ser estimulado pela organização tradicional do trabalho escolar, em que cada disciplina é lecionada autonomamente e a sala de aula é vista como um microespaço vedado à generalidade da comunidade escolar. Por conseguinte, desenvolvem-se práticas profissionais isoladas, o docente tenta preservar a todo o custo a inviolabilidade da sala de aula (Lima, 2009), diminuindo consideravelmente o fluxo da interação entre pares.

Esta atitude de isolamento, que em doses moderadas é muito positiva, mas é muito nefasta quando se sobrepõe à colaboração⁶ (Perrenoud,1999), tem tendência para se alargar a todas as atividades e vertentes do quotidiano profissional, contagiando as relações de trabalho entre pares e entre os professores e a comunidade envolvente. Embora esta atitude ainda seja a mais habitual, já são vários os casos que se excecionam a este individualismo e isolamento. No entanto, os estudos mostram que, mesmo nestes casos, a troca de informação e de experiências dá-se habitualmente fora dos grupos formais de trabalho, em encontros espontâneos e voluntários que são organizados pelos professores. Estas conclusões demonstram, pelo menos, que o caminho para o trabalho colaborativo já começou a ser trilhado e que o individualismo não corresponde a um traço genético ou psicológico inerente a cada pessoa que tem como projeto de vida abraçar a difícil missão de professor.

As práticas caracterizadas pela ausência de partilha também privilegiam a pedagogia transmissiva e alimentam um afastamento crescente da realidade concreta, ao mesmo tempo que cedem lugar à criação de entidades abstratas, bem distintas das pessoas e dos grupos que, efetivamente, povoam e interagem diariamente na escola. Por isso, quando se encontram imersos neste contexto, os agentes educativos começam a deixar de sentir necessidade de prosseguirem a sua atualização e começam a agir como se fossem elementos desligados da organização, colocando os seus objetivos individuais à frente dos da comunidade a que pertence (Formosinho e Machado, 2009).

⁶ <http://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q=individualismo+dos+professores&bav=on.2,or.&biw=1280&bih=643&wrapid=tlif137364639253610&um=1&ie=UTF-8&lr&cites=1801348445506656918>, consultado em 4 de julho de 2013.

É então que o professor se sente isolado e sem abertura para recorrer a alguém, apesar de estar rodeado de pessoas com quem partilha a profissão, “pois receia dar voz às opiniões e sugestões que poderiam ajudar a alterar aquele mundo com medo de ser *ostracizado*, porque as suas ideias (...) abalaram os valores educativos reinantes, mais cómodos, porque não implicam mudança” (Sá-Chaves e Amaral, 2000, p.82).

Torna-se premente, portanto, que sejam equacionados e postos em prática outros modelos de organização do ensino nas nossas escolas, acerca dos quais já são conhecidas experiências interessantes e com resultados promissores, que podem ser replicadas, depois de serem aperfeiçoadas e adequadas à realidade concreta.

2.3. Alternativas à organização tradicional do processo de ensino

A generalização da frequência escolar e a implementação de políticas de inclusão obrigaram a escola a repensar o seu funcionamento, nomeadamente ao nível do desenvolvimento curricular, da formação de professores e da organização e gestão escolar (Formosinho e Machado, 2009).

Tradicionalmente, o conceito de turma manteve-se como elemento central, pois garantia a existência de grupos tendencialmente homogêneos, previsibilidade de ocupação de espaços, uniformidade e obrigatoriedade de horários escolares e de saberes estruturados em disciplinas. Mas, nesse modelo de organização, que parecia conter apenas elementos positivos e facilitadores do funcionamento da instituição escolar, também foram sendo identificados algumas debilidades e constrangimentos que dificultavam o combate ao insucesso escolar e a concretização das mudanças que a escola necessita.

A instituição escolar não podia manter-se indiferente a estas insuficiências, pois tem o dever de procurar acolher e responder às necessidades e expectativas de todos os que nela trabalham. Assim, teve de procurar formas de vencer o desafio de acolher e apoiar todas as crianças e jovens, nomeadamente através do desenvolvimento coerente do currículo nacional e da implementação adequada de processos de diferenciação pedagógica. A concretização destes anseios pode ser feita através de múltiplas estratégias e metodologias, com incidência prioritária na pedagogia diferenciada, nas adaptações programáticas, no agrupamento de alunos (segundo os critérios estabelecidos pela escola) e nas modalidades de apoio educativo, entre as quais se incluem o reforço curricular, os grupos de nível, tutorias, apoio pedagógico acrescido, clubes escolares, estudo orientado e estudo acompanhado. Mas, para tomar decisões acertadas e para implementá-las adequada e atempadamente, a escola tem de estar dotada de professores preparados e deve adotar um modelo de organização do ensino que seja dinâmico, ágil e flexível (Marchesi, 2001). Este modelo permite contornar a rigidez da matriz curricular, cujas

limitações são atenuadas pela flexibilidade da constituição dos grupos de alunos e pela diversidade das atividades e das estratégias implementadas (Formosinho, Fernandes e Machado, 2010).

A realidade observada nas nossas escolas mostra que a instituição necessita de adaptar-se e de desenvolver-se continuamente, para poder melhorar as suas condições ao nível da (i) flexibilização e da diversificação curricular, organizacional e pedagógica, (ii) da oferta de formações alternativas ou complementares coincidentes com os interesses dos alunos; (iii) e da individualização dos percursos de aprendizagem e dos apoios aos alunos (Formosinho e Machado, 2009). Por outras palavras, a instituição tem de repensar e de reorganizar o seu processo de ensino de acordo com as suas condições e finalidades, tentando potenciar os seus pontos fortes e atenuar os seus constrangimentos.

Formosinho e Machado (2010) fazem referência à existência de alguma tradição centralista na tutela da educação em Portugal, mas sublinham que, dentro da autonomia de que as escolas usufruem, é possível organizar o ensino segundo modelos mais adaptados à realidade de cada escola e, portanto, mais eficazes. Hipólito (2011) expressa uma opinião semelhante, reconhecendo que nem sempre é possível concretizar a autonomia, que é condicionada por imperativos legais de aplicação generalizada e pelas contingências dos sistemas de financiamento.

Uma destas possibilidades de organização do ensino centra-se na criação de turmas contíguas. Esta denominação designa o processo em que se englobam as turmas que partilham um número considerável de professores, um horário semelhante para que, desta forma, se consiga obter conselhos de turma muito semelhantes, havendo casos em que até o diretor de turma é comum (Formosinho e Machado, 2009). A implementação deste modelo tem como principal finalidade estimular o trabalho colaborativo e, conseqüentemente, desenvolver atividades de diversificação curricular que sejam comuns e capazes de abranger todos os alunos das várias turmas contíguas.

Nesta organização, a escola assume a competência de distribuir os alunos por turmas, de emparelhá-las com os professores, de organizar os horários letivos e de gerir as atividades de diversificação curricular. A turma continua a ser a unidade base da organização e a distribuição dos alunos por grupos educativos também tem as turmas como referência. Contudo, as decisões sobre a coordenação curricular e sobre a aprovação e progressão dos alunos ao longo do seu percurso são tomadas tendo o bloco de turmas como referência.

Aquando da distribuição do serviço docente aos professores que são comuns ao grupo de turmas, tem de fazer-se um esforço para que a sua ocupação seja sincronizada, visando permitir a participação de todos nos processos de planificação e de

desenvolvimento das atividades. Esta partilha de contributos, de atividades e de professores pode, ainda, ser mais positiva se possibilitar a existência do mesmo diretor das diferentes turmas e o mesmo conselho para algumas das turmas, embora esta última possibilidade seja menos provável. Em qualquer caso, neste modelo existem referenciais e atividades comuns, porque há sempre um núcleo duro de professores que lecionam a mesma disciplina em todas as turmas.

Mas existe um modelo organizacional que consegue aproveitar com mais eficácia as potencialidades do trabalho em equipa e dos agentes que a constituem: a equipa educativa. As equipas podem ser implementadas para os mais diversos fins e das mais diversas formas e o seu trabalho constitui uma das estruturas de base da gestão participativa (Barroso, s/d). Esta alternativa corresponde à organização do processo de ensino por equipas docentes, caracterizado pela constituição de grupos de professores que, tendo a seu cargo um grupo discente alargado, trabalham colaborativamente, monitorizam as aprendizagens, asseguram a planificação e o desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos (Formosinho e Machado, 2009).

A ideia de constituir e de implementar equipas educativas surgiu com o objetivo de dar cumprimento à abordagem do currículo de uma forma mais eficaz e homogênea, mas também mais diversificada, porque são uma forma de garantir a unidade de ensino e aprendizagem, de proporcionar formas de colaboração dos professores e de gestão integrada do currículo, garantindo, também, a eficácia da orientação educativa dos alunos e da gestão intermédia da escola (Formosinho e Machado, 2009).

Uma das primeiras experiências conhecidas de implementação de equipas educativas no terceiro ciclo do ensino básico ocorreu no início dos anos noventa na Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, na qual foi constituído um grupo alargado de 110 alunos do 8.º ano, aos quais foram alocados 12 professores. Depois desta, muitas outras experiências se seguiram, como a da Escola de Cabreiros, onde a totalidade dos alunos do 2.º e 3.º ciclos foi abarcada pelas seis equipas educativas criadas, cada uma alocada a um ano de escolaridade, o que demonstra que é este que emerge como unidade de referência para a organização escolar.

Com estas experiências e com outras que se vieram efetuando, confirmou-se a exequibilidade do modelo, mas também ficou patente a necessidade de se porem em prática os processos adequados e a sequência correta das etapas do processo (Esteves e Machado, 2008; Formosinho e Machado, 2009). A este propósito, é recomendável que todo o processo comece pela determinação do grupo de turmas e de professores que se pretende englobar. Em seguida, deve ter-se em atenção que, como existe fluxo de entradas

e saídas dos alunos no início de cada ano letivo, é indispensável fazer os ajustamentos que se relacionam com a carga letiva que tem o horário de cada professor, sem se esquecerem as implicações decorrentes do desempenho de cargos ou funções pedagógicas e de orientação educativa.

Para que a equipa possa ser constituída sem colisão com as imposições legais, a gestão escolar deve, em primeiro lugar, afetar o professor a cada equipa docente e só depois o coordenador da equipa pode atribuir o serviço a cada membro. Pretende-se que esta distribuição seja equilibrada e consequente, pelo que deve ser calculado o agregado horário gerado pela equipa e tem de proceder-se de igual forma relativamente ao conjunto da carga horária que decorre do grupo discente. Para esta análise, é indispensável ter em conta o crédito horário global das turmas, a carga horária letiva de cada professor, o crédito horário atribuído às áreas curriculares não disciplinares, as horas de compensação letiva e as da componente não letiva (Formosinho e Machado, 2009).

Por isso, os mesmos autores consideram adequado que o diretor do agrupamento de escolas procure seguir o princípio de atribuir apenas turmas do mesmo ano de escolaridade a cada professor. E, caso seja possível, deve tentar atribuir mais do que uma disciplina e/ou área curricular não disciplinar aos professores das turmas. A finalidade destes critérios de atribuição dos horários é reduzir o número de professores alocados e, consequentemente, obter uma unidade coletiva mais flexível, funcional e com mais prontidão de resposta.

Mas este não é o modelo de organização que predomina no nosso sistema educativo e a sua adoção implicaria uma profunda reorganização de cada escola e do trabalho docente, tal como é sublinhado por Esteves e Machado (2008). A introdução desta inovação traz novos conflitos para o interior da escola ou, pelo menos, torna-os mais evidentes. Mais uma vez, tem de assumir-se que “os problemas são inevitáveis, mas felizmente não se pode aprender nem triunfar sem eles” (Fullan, 2002, p.40).

Neste caso, não se trata apenas de medidas pontuais ou setoriais, porque elas implicam uma nova conceção organizacional e pedagógica. Por isso, para a gestão escolar e para os professores, a decisão de avançar para esta reorganização pressupõe a “compreensão das variáveis internas da escola como uma possível fonte de dificuldades” (Santiago, 2000, p.37) e tem de partir da certeza de que todos estão dispostos a desvalorizar os raciocínios de causalidade linear e de responsabilização externa que são habituais nos processos de mudança. É conveniente que os agentes educativos estejam conscientes das dificuldades inerentes a este processo, porque

[e]sta reconfiguração da gestão pedagógica intermédia da escola por Equipas Educativas exige uma estruturação vertical, em que sobressaem os Coordenadores de cada Equipa, e requer uma coordenação geral que conjugue a ação das diferentes Equipas e a articule com a gestão pedagógica de topo,

nomeadamente com o Conselho Pedagógico” (Formosinho e Machado, 2009, p.12).

As equipas educativas não se limitam a ensinar os conteúdos aos alunos, embora o seu trabalho fundamental se centre na lecionação e no apoio à diversificação curricular do grupo discente que lhe está afetado. Apesar de os imperativos legais relacionados com a carga letiva do horário docente obrigarem cada docente a integrar duas equipas, essa obrigação não constitui um verdadeiro obstáculo para o trabalho em equipa e até pode ser uma fonte de novos contributos para o trabalho colaborativo e de incremento das melhorias (Esteves e Machado, 2008).

Tanto a formação de equipas docentes como a organização dos alunos em grupos educativos devem espelhar, o mais fielmente possível, a realidade concreta da comunidade escolar, nomeadamente a sua heterogeneidade e conferem à organização da escola uma “dimensão sociocomunitária” (Formosinho e Machado, 2010, p.78) em que ninguém tem a exclusividade do protagonismo. As experiências reportadas indicam que existem dois procedimentos alternativos, ambos com resultados muito positivos. Assim, pode partir-se da organização das turmas e do seu agrupamento para, depois, se constituir um grupo discente alargado ou, por outro lado, pode optar-se por criar e atribuir o grupo discente alargado a uma equipa docente que, em seguida, organizará as turmas da forma que for mais adequada para o posterior desenvolvimento do currículo.

A gestão curricular é uma competência da equipa docente, quer no que se refere à turma, quer no que se relaciona com o grupo alargado. Ela deve tomar decisões acerca da necessidade de formação de grupos de geometria variável, das atividades de diversificação curricular e dos horários destas atividades, embora esta decisão tenha de ser tomada em articulação com o diretor da escola ou do agrupamento de escolas. É por isso que é tão importante que cada equipa seja coordenada por um professor designado pela direção, que assume a incumbência de acompanhar e organizar o trabalho da equipa, de convocar e presidir as reuniões e que, na prática, desempenha as habituais funções dos diretores de turma, visto que até as decisões acerca da progressão e da retenção dos alunos de todo o grupo alargado são tomadas pela equipa docente.

Esta opção implica, como fica claro, a reestruturação da gestão pedagógica intermédia, principalmente porque é criada a figura da equipa educativa e a reorganização do ensino obriga à criação do coordenador de equipa, de preferência um dos diretores de turma. Este deve coordenar as atividades dos diretores de turma e a implementação do projeto da equipa e os projetos de orientação e apoio educativos. Por tudo isto, é indispensável que sejam atribuídas as seguintes competências ao coordenador de equipa:

“presidir e convocar reuniões dos Directores de Turma e/ou de professores do respectivo ano ; presidir a reuniões do Conselho de Turma do respectivo ano, se

assim o entendesse; transmitir orientações aos funcionários pelo Conselho Directivo para dar apoio à Equipa Educativa; aplicar aos alunos sanções disciplinares, pedagogicamente adequadas, que não implicassem exclusão das actividades lectivas; propor ao Conselho Executivo a implementação dos Planos de Apoio e Complemento Educativo elaborados pela Equipa” (Formosinho e Machado, 2009, p.49).

Neste modelo de organização do ensino, o coordenador da equipa exerce funções de liderança e de supervisão fundamentais, pelo que, ainda que o sucesso não dependa apenas dele, a sua atuação inadequada condena o processo a atingir resultados medianos ou medíocres.

2.4. Vantagens e desafios da organização da escola por equipas educativas

A criação de Equipas Educativas tem em vista a racionalização da utilização de recursos e equipamentos educativos, a redução das debilidades da departamentalização do currículo, o combate ao individualismo docente e a gestão integrada e integradora do saber.

Embora não seja sensato esperar uma melhoria imediata induzida pelo trabalho colaborativo dos docentes, os estudos científicos apontam-lhe inúmeras potencialidades, entre as quais merecem destaque o contributo para o desenvolvimento profissional mais profundo e acelerado dos professores, para a inovação das práticas educativas e para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Lima, 2009).

Contudo, não pode acreditar-se que os efeitos positivos decorrem automaticamente de qualquer implementação do trabalho em equipa. Pelo contrário, há pressupostos fundamentais que têm de estar presentes no trabalho colaborativo para que ele seja profícuo e conseqüente. Neste conjunto bastante alargado de exigências, tem de incluir-se a necessidade de ser posta em prática a colaboração ao nível dos objetivos, das estratégias e dos procedimentos do quotidiano profissional. A estes pressupostos deve acrescentar-se que a colaboração tem de estender-se também à observação assídua e à reflexão crítica entre pares (Lima, 2009, p.8).

Na perspetiva de Formosinho e Machado (2009), a organização do processo de ensino em equipas educativas apresenta vantagens consideráveis, principalmente ao nível (i) da gestão coordenada do currículo de base; (ii) da planificação colaborativa das actividades de diversificação curricular; (iii) da coordenação da gestão da sala de aula e da mediação pedagógica; (iv) do acompanhamento do progresso de cada aluno nas aprendizagens; (v) da eficácia do organigrama da escola; (vi) da articulação entre a gestão financeira e pedagógica; e (vii) da articulação da atuação dos assistentes operacionais com a gestão pedagógica.

Assim, o modelo organizativo de equipas educativas:

- contrapõe a heterogeneidade cultural, socioeconómica e académica à homogeneidade monolítica das turmas independentes;
- proporciona maior autonomia aos profissionais de educação, cria condições para uma melhor aferição das decisões e monitorização das suas ações, permitindo, ainda, potenciar as capacidades e apetências individuais de cada membro da equipa, pois a equipa exerce competências de decisão relativamente à organização pedagógica intermédia (Esteves e Machado, 2008);
- permite a manutenção de agrupamentos permanentes de alunos para socialização, possibilitando a formação de grupos flexíveis e temporários para aprendizagem, baseados na semelhança do nível de progresso numa determinada disciplina.
- relativamente às variáveis da organização pedagógica, possibilita que, por um lado, a equipa educativa controle a gestão do tempo e do espaço e, por outro, deixa que organize subgrupos de aprendizagem por níveis, com constituição e funcionamento flexíveis e com duração variável, de acordo com as necessidades dos alunos;
- acerca da coordenação do ensino, torna possível a coordenação conjunta do ensino de todos os grupos e alunos do agrupamento das turmas, tal como ao nível da coordenação e da gestão curricular, pois ambas são feitas de forma participada e com supervisão comum, sob a responsabilidade do coordenador de equipa;
- ajuda a que as aprendizagens sejam monitorizadas de forma partilhada, numa perspetiva, simultaneamente, geral e disciplinar, o que torna mais fiável a informação e mais imediata a intervenção para colmatar as insuficiências, contrastando com o modelo de turmas independentes, em que o professor monitoriza a aprendizagem de forma limitada e fragmentada, pois não tem conhecimento da evolução das outras disciplinas (Esteves e Machado, 2008);
- permite que, em relação ao acompanhamento dos alunos, a gestão de todo o agrupamento de turmas e a disciplina escolar sejam coordenadas pela equipa educativa, o que assegura mais massa crítica e mais clarividência;
- representa a garantia de promoção e de partilha da informação relevante e de uma figura que estabelece pontes de interação pessoal e grupal e coordena a orientação dos alunos.

Contudo, as equipas educativas não representam, por si só, uma cura milagrosa para todos os males diagnosticados no processo de ensino e aprendizagem e na organização da escola. Será mais correto considerá-las como um contributo importante para que possamos proporcionar aos nossos jovens a escola de que precisam e o apoio que merecem.

Por outro lado, colocam-se várias dificuldades para que esta inovação seja desenvolvida com sucesso, quase todas decorrentes de décadas de rotina e de socialização dos professores na organização tradicional do ensino, com compartimentação disciplinar e especialização docente por áreas do saber, e da sua desconfiança perante propostas alternativas. Habitualmente, é mais fácil apelidá-las de inconsequentes e insensatas do que participar no processo que visa pô-las à prova (Esteves e Machado, 2008).

Outro elemento gerador de dificuldades é o facto de estas experiências ainda não estarem generalizadas, pelo que ainda subsistem muitas incertezas, nomeadamente num contexto em que os professores estão rotinados numa prática administrativa de gestão centralizada que controla quase tudo de forma detalhada e que deixa pouca margem de autonomia para as decisões de cada escola e estas, imitando o poder central, cerceiam o campo de ação de cada equipa (Formosinho e Machado, 2009).

Por outro lado, este modelo implica tarefas de coordenação e a afirmação das lideranças intermédias (Fullan & Hargreaves, 2001), o que nem sempre é uma tarefa acessível àqueles que tradicionalmente ocupam os cargos de gestão nas nossas escolas.

3. Supervisão organizacional

3.1. Conceito

A problemática da supervisão organizacional foi transposta para o campo das organizações educativas algum tempo depois de ser investigada e aplicada noutras áreas da atividade económica e social (Santiago, 2000) e as suas questões centrais situam-se no âmbito da organização e do funcionamento das instituições. Na área da educação e do sistema educativo, este conceito exige que a escola seja perspectivada como uma verdadeira organização, na qual são postos em prática processos de supervisão (e de liderança) com a finalidade de se implementarem e otimizarem relações, estratégias e ações. Por isso, a investigação tem de debruçar-se sobre os processos de tomada de decisões que visam desencadear e desenvolver ações e atividades, através das quais se procura atingir objetivos individuais, coletivos e institucionais, utilizando determinados recursos (Silva, 2010).

Assim, a supervisão organizacional abarca todos os processos de acompanhamento e de regulação do desenvolvimento coletivo. Com este intuito, a escola necessita de organizar-se como um sistema em que cada indivíduo coloca o seu esforço ao serviço do objetivo coletivo. Mas, para que o trabalho seja organizado, sequenciado e

delegado de forma funcional, é indispensável que a supervisão seja sustentada em lideranças adequadas, ou seja, é indispensável que existam órgãos e indivíduos dotados da “capacidade que influencia o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objectivos” (Silva, 2007, p.5)⁷, seguindo uma certa orientação que permita perseguir os objetivos coletivos.

Como se trata de uma instituição escolar, os procedimentos supervisivos devem ter em vista a eficácia educativa e a qualidade nas aprendizagens dos alunos. Na área da educação, o verdadeiro objetivo da instituição e dos seus profissionais é favorecer as aprendizagens, o que implica que todas as decisões e ações tenham valor instrumental para ajudarem a atingir esse desígnio individual e institucional.

O funcionamento de qualquer instituição deve ser sempre supervisionado e deve ter estruturas e órgãos que exerçam a liderança de forma estratégica e democrática, o que explica a importância que se atribui ao organigrama da escola, às competências dos órgãos que a integram e à forma como as desempenham. Nesta visão sistémica da escola, a supervisão organizacional encarrega-se de criar as condições necessárias para que todos os agentes atuem como uma verdadeira equipa que pretende alcançar objetivos comuns.

3.2. Modelo atual de organização e gestão escolar

A escola, “à semelhança de outras instituições, é composta por indivíduos (ou grupos) que desempenham diferentes papéis e cuja ação é orientada para determinada finalidade” (Nunes, 2000, p.239). É por isso que o seu funcionamento está dependente de um conjunto de atores, serviços e órgãos interrelacionados, que se organizam em departamentos e estruturas com competências e áreas de atuação específicas, mas interrelacionadas e com funcionamento em rede.

Esta interação já se tornava difícil, mas, a partir da década de noventa, foi-lhe acrescida uma nova controvérsia. Este constrangimento acrescido foi motivado pela nova proposta de modelo de gestão, que visava substituir a gestão democrática, em que as funções estavam a cargo de um órgão colegial (o conselho diretivo e, mais recentemente, o conselho executivo). Em substituição deste modelo, a tutela propunha uma gestão profissional, a cargo de um órgão unipessoal (o diretor executivo), que era uma ideia introduzida pelo Decreto-Lei n.º 172/91 e que foi retomada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 (Menitra, 2011). Esta proposta nunca reuniu o consenso dos professores, mas, ainda assim, a primeira década do século XXI assistiu à sua implementação, tendo sido concretizada a sua generalização no ano letivo de 2012/13. Na perspetiva dos docentes, esta alteração

⁷ http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/164?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo, consultado em 20 de junho de 2013.

conferiu ainda mais relevo aos aspetos de âmbito burocrático e administrativo, em detrimento dos assuntos de âmbito pedagógico. Confirmando esta linha de atuação, as últimas décadas mostram que tem sido sempre o poder central quem determina e supervisiona a estrutura geral e o organigrama da escola, produzindo legislação específica no Ministério da Educação, controlando o seu financiamento, a constituição do seu corpo docente e os instrumentos de avaliação e de fiscalização dos estabelecimentos de ensino.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (DR I.ª série, n.º 79), alterado pelos Decretos-Leis n.º 224/2009, de 11 de setembro, e n.º 137/2012, de 2 de julho, regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O artigo 10.º do primeiro decreto-lei citado estabelece que o Conselho Geral ocupa o topo da pirâmide organizativa das escolas ou dos agrupamentos de escolas. No artigo 11.º, o mesmo normativo também determina que este conselho é responsável pela aprovação das linhas estratégicas da atuação administrativa e pedagógica da instituição, tendo ainda a competência máxima em várias matérias relacionadas com as decisões fundamentais para a estratégia da escola. Por isso, todos os normativos referidos confirmam as competências de orientação estratégica e identitária deste órgão, as quais subordinam e enquadram as decisões dos restantes órgãos da escola. Inserem-se neste âmbito as competências de eleger e de destituir o diretor da escola e de aprovação do projeto educativo e do relatório de contas de gerência. Os normativos legais que alteraram o Decreto-Lei n.º 75/2008 não modificaram substancialmente a composição do conselho geral, em que estão representadas as forças e as estruturas mais representativas da comunidade escolar e do meio local, para que a escola possa ser um foco dinamizador de sinergias endógenas e exógenas.

No organigrama, o diretor situa-se imediatamente a seguir, tal como o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O diretor, coadjuvado por dois (ou mais) membros da direção, é o rosto visível e onnipresente na escola e é o seu verdadeiro administrador executivo. Tendo em conta a sua importância e o seu estatuto na instituição, o legislador considerou indispensável que, por inerência do cargo, ele presidisse os outros conselhos de gestão e administração escolar. Estes conselhos têm competências confinadas a uma das áreas da gestão e/ou administração, mas também são determinantes para a criação do clima escolar e dos recursos, por conseguinte, são órgãos fundamentais para a organização e para a atuação da instituição e dos seus agentes educativos.

O papel e o desempenho do diretor e do conselho pedagógico são os mais escrutinados pelos alunos e pelos encarregados de educação, pois as suas funções e competências repercutem-se de forma imediata no quotidiano da ação pedagógica. Mas, como deve existir interligação e interdependência entre todos os órgãos, as decisões de

caráter pedagógico são condicionadas pelas do conselho administrativo, porque é este que, atendendo às suas prioridades e aos recursos económicos disponíveis, disponibiliza as condições materiais que possibilitam o desenvolvimento das atividades e ações de natureza pedagógica que a comunidade escolar considera mais adequadas.

De acordo com o espírito e com a letra do articulado legal aplicável, a atuação de cada um destes órgãos não pode ser estanque ou isolada, nem pode permitir-se qualquer incompatibilidade de objetivos ou de prioridades. Tudo deve ser gerido através de consenso, de interação e de colaboração (Rego, 1998). A escola tem de incentivar a diferença, mas tem de saber geri-la antes que se transforme num obstáculo para o funcionamento da engrenagem organizativa. E é nesta área que a supervisão e a liderança se tornam essenciais, pois a ação descoordenada e o conflito sem supervisão adequada podem conduzir à balcanização da escola, ao desenvolvimento de competição e de antagonismos que potenciam os constrangimentos e conduzem ao insucesso (Whitaker, 1999).

A atuação destes órgãos deve ser assessorada, enriquecida e potenciada pela atuação de órgãos de gestão intermédia, nomeadamente os departamentos curriculares, o conselho de diretores de turma e os diretores de turma, o coordenador de diretores de turma, os serviços especializados de apoio educativo e os diretores de instalações (Esteves e Machado, 2008). Atualmente, há escolas que, no âmbito da autonomia consagrada pela legislação vigente, criaram formalmente o cargo de coordenador de ano e/ou o coordenador de equipa docente. A criação destes cargos de gestão intermédia visa responder às necessidades de coordenação e de supervisão inerentes à implementação de equipas educativas, que é uma inovação permitida no quadro da autonomia da escola e aconselhada pelos resultados obtidos nas experiências já implementadas (Formosinho e Machado, 2008).

A qualidade da atuação de cada um destes órgãos e a da rede constituída por eles depende muito mais das práticas de supervisão organizacional e de liderança, do que do modelo teórico que se quer pôr em prática (Rego, 1998). Estes fatores também influenciam o grau de participação e de autorresponsabilização de cada professor na vida e nas decisões da escola. O sentido de pertença e a corresponsabilização crescem quando todos os atores sentem a escola como sua, incrementando a convergência de esforços e de objetivos. É este o contexto que melhor assegura um percurso de melhoria da qualidade da tomada de decisões, que, como sabemos, representa uma grande mais-valia das instituições.

Para se caminhar no sentido da melhoria referida, são também fundamentais a experiência profissional, a competência e o reconhecimento dos (e pelos) pares, pois conduzem à consolidação e estabilização dos poderes formais e informais necessários à criação e à manutenção de um clima favorável (Whitaker, 1999).

O clima e a cultura organizacionais da escola desempenham também um papel decisivo, mas nem sempre uma boa organização formal assegura o clima adequado para se atingirem os fins perseguidos. Para que estes sejam cumpridos, é requerido um comportamento individual positivo e relações interpessoais e interestruturais fluentes e transparentes. As atitudes e as ações de cada membro devem colocar de lado os preconceitos e as concepções dogmáticas, mostrando uma atitude aprendente que é própria de quem está empenhado em enfrentar e em ultrapassar os desafios. Só neste clima de cooperação profissional é possível atingir consensos e regulação permanentes em torno dos objectivos, tornando mais dinâmico o desenvolvimento profissional docente e organizacional.

Este caminho conduz ao do sucesso individual e coletivo e esta organização “é aquela que cria amor próprio e autoconfiança através do equilíbrio entre desafio e apoio” (Whitaker, 1999, pp.134-135), desenvolvendo uma cultura democrática e cooperante.

3.3. Novos desafios organizacionais da Escola

Enquanto organiza, regula e aperfeiçoa a sua atuação, a escola não consegue nem deve alhear-se do meio em que se insere. De facto,

“enquanto sistema aberto que interage com o meio circundante é susceptível a momentos de entropia causados precisamente pela penetração de determinadas variáveis do meio no seu interior, que induzem a mudança e, conseqüentemente, acabam por abalar a sua estabilidade (Nunes, 2000, p.240).

Esta exposição exige que ela seja capaz de acompanhar os tempos, e até de os antecipar, adaptando-se, favorecendo e criando novos paradigmas, pois a sociedade e a cultura estão em constante transformação.

Na sociedade pós-moderna em que vivemos, quase tudo é dinâmico e volúvel, quase nada é duradouro. O que hoje é moda ou novidade amanhã será anacrónico e inadequado. As profissões do presente cedem lugar a novas oportunidades e a novos projetos (Lipovetsky, 1989). Por isso, a instituição educativa tem de aprender a transformar-se, transformando-se numa “escola aprendente”⁸ (Bolívar, 1997; Alarcão, 2001, 2002; Santos Guerra, 2001, 2002, citado em Paixão, 2004, p.3), expressão que contém um conceito semelhante ao de “escola reflexiva (...) a escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica” (Alarcão, 2001, p.15). Para transformar-se nessa instituição que produz conhecimento e que aprende consigo mesma, deve estar sempre recetiva à mudança e predisposta a aprender a aprender, ainda que essa aprendizagem seja

⁸ <http://kiosk.esenviseu.net/Principal/Jornal/Edicoes%5C1%5C1-3.pdf>, consultado em 10 de junho de 2013.

instrumental e não um fim em si mesma. Como refere Santos (1996, p.17), “é preciso aprender dia a dia”.

É preciso que a escola prepare os seus atores para aquilo que Isabel Alarcão (1996b, p.8) designou por "ergonomia ocupacional", ou seja, deve orientar as suas estratégias para criação da flexibilidade cognitiva e atitudinal, tendo em vista o desenvolvimento da adaptabilidade às diferentes condições de trabalho. Neste processo, o nosso potencial de saberes e capacidades também é importante para evitar que tenhamos de enfrentar esforços traumatizantes e sentimentos de impotência ou ultrapassagem⁹. (Costa, 1999).

Mas a mudança no seio das instituições não é fácil nem consensual, porque provoca receios, apreensões, incertezas e desconfiança. Em primeiro lugar, tem de ganhar-se coragem para encará-la, não obstante provocar uma fase de choque a que se segue a fase da negação. Posteriormente, surge o reconhecimento e, finalmente, a adaptação. Mas todo o processo fracassa se falta a capacidade de gerir as emoções e as ações. Como se constata, habitualmente, “A mudança é sentida como uma ameaça e não como uma oportunidade, algo a evitar, em vez de algo que se recebe de forma positiva (Whitaker, 1999, p.64).

A nível institucional, apenas a escola reflexiva consegue adaptar-se, porque “[a] reflexão crítica é um processo em que submetemos a exame incidentes e acontecimentos do nosso passado para compreendê-los e integrá-los no nosso sistema de valores e ideias profissionais” (Whitaker, 1999, p.68), o que confirma também o estatuto relevante da experiência profissional para a formação e para a melhoria da prática docente. Mas são as práticas reflexivas dos profissionais da escola que, segundo Whitaker (1999, p.74), desencadeiam e tornam possível um processo da aprendizagem que envolve de forma interligada as três dimensões principais: ideias e perspetivas (pensar e sentir), qualidades e competências (ser e experimentar) e práticas e procedimentos (dizer e agir).

Parece confirmar-se, assim, que a chave para a mudança e para se ser capaz novas formas de alterar a organização da escola e do ensino residem na disponibilidade e na capacidade para a aprendizagem, que, no atual contexto económico-cultural, transformou-se “na principal mercadoria de desenvolvimento de uma organização (Garratt, 1987, citado em Whitaker, 1999, p.84) e o conhecimento ganhou um lugar central na economia atual (Mangez, 2011).

⁹ http://www.ipv.pt/millennium/15_pers3.htm, consultado em 10 de junho de 2013.

3.4. Conflituosidade e mudança na escola

Segundo Jarez (2002, p.7), “é impensável que a educação decorra sem conflitos”, visto que a escola é uma instituição que, pela sua natureza, tem sempre um perfil conflituoso. Como existe convivência democrática, “ela não é uma mera reprodutora da ordem estabelecida” (Jarez, 2002, p.75), embora viva conflitos semelhantes aos que são sentidos pela sociedade em geral. O conflito decorre do convívio, da diversidade, da “relação que se estabelece entre as escolas e as finalidades educativas da sociedade” (Jarez, 2002, p.78), das diferentes obrigações da escola. Em países com carências económicas como Portugal, a conflituosidade é agudizada pela escassez de recursos, pela diversidade individual dos profissionais, pelas influências dos grupos de interesses com perceções diferentes da realidade e até pelos equilíbrios e jogos de poder (Jarez, 2002).

Paradoxalmente, os conflitos podem gerar energias e oportunidades de mudança e de melhoria, se forem encarados de forma correta e adequadamente solucionados. Em primeiro lugar, é preciso entender que a diversidade de conflitos tem causas de natureza conjuntural e organizacional (Jarez, 2002). Eles são frequentemente provocados por diferentes opções ideológicas do quotidiano, mas também pelos equilíbrios e pelo exercício de poder na escola, porque onde há poder há sempre resistência (Silveira, 2005) e esta gera conflitos de carácter pessoal, interpessoal e organizativo-funcional.

Por isso, é fundamental que a organização escolar encare positivamente os conflitos e os processos de mudança, pois o caminho do sucesso não se compadece com a manutenção do *status quo*. Tal como outras organizações, ela tem de conseguir integrar democraticamente os diferentes pontos de vista no seu processo de funcionamento, pois eles estimulam e enriquecem a análise, a reflexão, o diálogo, a comunicação, a participação e a responsabilidade (Marchesi, 2001). Ao mesmo tempo, as diferentes perspetivas favorecem “a qualidade dos processos de decisão” (Jarez, 2002, p.83) e de autoavaliação da escola. Todavia, esta atitude estratégica exige o conhecimento prévio das causas da conflituosidade, dos seus protagonistas, do tipo de exercício de poder e das várias técnicas alternativas de resolução, algo que apenas está ao alcance de supervisores e de instituições reflexivas.

Embora qualquer técnica de resolução de conflitos possa dar o seu contributo para o bom funcionamento das instituições, nenhuma pode ser encarada como milagrosa nem como a única possibilidade para a sua resolução. É fundamental que os conflitos sejam perspetivados na sua especificidade concreta (protagonistas, causas, contexto, adjuvantes, oponentes), porque eles são sempre diferentes e únicos. As técnicas apontam caminhos possíveis, mas a liderança e o desempenho do supervisor são determinantes.

Ao nível da supervisão, o conflito deve ser objeto de intervenção prioritária, porque, ao invés do que defende a visão tecnocrática da escola, é um fator “fundamental para a mudança e desenvolvimento organizativo das escolas com carácter democrático, participativo e colaborativo” (Jarez, 2002, p.85), que a supervisão organizacional pode ajudar a colocar ao serviço do desenvolvimento e da eficácia da instituição.

3.5. Supervisão e liderança da escola: para quê?

A qualidade da liderança e da supervisão dependem sempre dos atores e das estruturas da organização, mas também de um conjunto complexo de outros fatores e condicionantes. Os estudos e a realidade mostram que nem os indivíduos, nem as instituições, nem os supervisores estão antecipadamente preparados para enfrentar a dinâmica da realidade que se vai apresentando. Por isso, nacional e internacionalmente, vão sendo experimentados diferentes modelos de liderança e de supervisão que, em alguns casos, chegam ao limite de competirem entre si e até de serem contraditórios.

Em qualquer caso, ninguém tem dúvidas de que é preciso encontrar formas adequadas de liderar e de supervisionar numa perspetiva sistémica (Santiago, 2000). Dito de uma forma mais perifrástica, nas organizações é preciso construir um processo que permita conduzir um grupo de pessoas, transformando-o numa equipa que gere eficácia educativa, o que depende de quem lidera e de quem é liderado, visto que “sem seguidores eficazes não há líderes eficazes” (Rego, 1998, p.423).

Segundo Whitaker (1999, pp.130-131), todo este processo tem de sustentar-se numa “autenticidade e transparência que permitam a ventilação dos nossos verdadeiros sentimentos (...) uma aceitação calorosa do outro e (...) a sua valorização como um indivíduo autónomo (...) uma sensibilidade para ver o mundo como a outra pessoa o vê e transmitir essa mesma sensação”. Este enquadramento também é adequado para se colocar em prática um processo de supervisão e liderança partilhada, em que se delegam competências e poderes, em que se valorizam a diversidade e as relações colaborativas, com regras transparentes e bem definidas e com clareza de objetivos.

Este contexto é também propício à criação de um clima positivo, no qual a tomada de decisões e a sua responsabilidade são assumidas por todos. Por isso, a liderança e a supervisão organizacional devem aliar-se visando a criação das condições necessárias para que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio (Whitaker, 1999).

O quadro atual de crescente descentralização e desconcentração (potencialmente gerador de autonomia) não garante por si só uma atuação mais autónoma da organização escolar, nem a existência de maior qualidade de liderança ou de mais nem adequação

organizacional. Essa garantia decorre da ação das estruturas de cada escola concreta, pois podemos estar perante o aproveitamento ínfimo ou, pelo contrário, quase total dos instrumentos legais e organizacionais que concretizam essa autonomia (Formosinho *et al*, 2010). Não basta haver legislação ou simplesmente acreditar que as práticas político-administrativas e a organização da escola, enquanto construção social, passam a ser outras e trilham o caminho da autonomia, da responsabilidade e da mudança, pois essas práticas apenas mudam com a intervenção organizada e consciente dos agentes educativos (Azevedo, 2010).

Por outro lado, as capacidades de liderança e de supervisão não são atributos totalmente inatos a qualquer indivíduo, embora se possa aceitar que existem pessoas com alguma capacidade ou predisposição para a liderança. Todavia, essas capacidades e competências têm de ser desenvolvidas, porque se situam ao nível do ser e, simultaneamente, ao nível do saber. O líder e o supervisor devem ser justos, sensatos, ponderados, equilibrados, coerentes, compreensivos, afetivos, solidários e respeitadores. Mas eles também têm de ser assertivos, decididos, tenazes, persuasivos, informados, atentos, estudiosos, estrategas, diligentes e intelectualmente capazes. Além de todos estes atributos, devem ser sempre o que parecem e devem parecer o que são (Rego, 1998).

As capacidades dos supervisores são múltiplas e abrangentes, pois abrangem as atitudes, os valores, os conhecimentos, as destrezas e as competências. E é esta combinação de atributos que caracteriza um indivíduo ou uma equipa capaz de organizar eficazmente a escola para trilhar o caminho da prossecução de objetivos.

Implementar estas práticas é mais importante do que tentar enquadrar as atuações em modelos de liderança e supervisão, pois são aquelas que criam as condições adequadas para a resolução de conflitos e para que “os assuntos de trabalho [sejam] geridos eficazmente, dado que os assuntos interpessoais se impõem à interação, criando uma disputa ou conflito” (Whitaker, 1999, p.98).

Contudo, nem a supervisão nem a liderança dependem exclusivamente da ação do diretor, do presidente do conselho geral ou do coordenador de departamento. Existem vários outros cargos e estruturas intermédias que a influenciam, assim como há também um conjunto de professores que são líderes e supervisores informais da instituição. Cada um destes elementos, numa perspectiva organizacional sistémica, apresenta-se como “uma unidade específica e complexa no interior de uma associação maior” (Whitaker, 1999, p.102).

A supervisão integra competências diversificadas, nomeadamente nas áreas da dinamização, da coordenação e da orientação estratégica. Deve contribuir para aprofundar uma cultura organizacional que se mostre atenta às relações, aos comportamentos e aos

valores. Liderar e gerir não são sinónimos perfeitos, mas têm muitos traços coincidentes. A criatividade, o planeamento, a organização, a comunicação, a motivação e a avaliação, que são apanágios da gestão, exigem-se também à liderança, para que ela possa proporcionar um clima positivo na escola, com elevados padrões de qualidade dos procedimentos, dos instrumentos e das estruturas. É por isso que ser líder ou supervisor de um centro formativo não corresponde necessariamente a dirigi-lo. “Pode-se ser diretor e não ser o líder, pode-se ser um líder sem desempenhar algumas funções de supervisão (Silva, 2007)¹⁰.

Como, na escola, tudo é feito por pessoas, entre pessoas e tendo em conta as pessoas, é inevitável que surjam e se agudizem os conflitos. Portanto, “conflito e controlo (...) são efeitos e resultados das planificações deliberadas e interações face a face” (Jarez, 2002, p.76) que exigem intervenções democráticas e criativas e informadas da supervisão e da liderança, adaptando os modelos teóricos à especificidade da instituição, das pessoas e das circunstâncias.

Mas a escola será sempre muito mais eficiente se os profissionais pautarem as suas ações por atitudes de “autoliderança e autogestão” [o que] “envolve mecanismos de auto-regulação e autocontrolo que são gerados pelo próprio indivíduo” (Rego, 1998, p.434). Por isso, o “aprofundamento das práticas de autoliderança (...) e orientação qualitária” (Rego, 1998, p.435) devem ser os vetores privilegiados pelas lideranças e pela supervisão, para que os agentes educativos possam tornar-se seguidores motivados, ativos, criativos e preparados para enfrentar a mudança.

3.6. Supervisão de equipas educativas.

As finalidades e os princípios já enunciados também devem nortear o processo de formação e de supervisão das equipas educativas, pois a “alocação de um conjunto de professores a um conjunto de alunos é apenas um passo (...) de uma trajectória que deve alicerçar-se em dinâmicas pedagógicas que a antecedem e potenciar as que lhe devem suceder” (Formosinho e Machado, 2009, p.50). Como sabemos, não podemos obrigar ninguém a mudar a sua atitude, pelo que se torna necessário que os processos de organização e a supervisão consigam criar mecanismos capazes de levar as pessoas a entenderem e a assumirem como suas as novas ideias e decisões. Para que isto se concretize, a “única alternativa possível é a criação das condições que capacitem e incentivem as pessoas para a reflexão sobre as visões comuns e individuais, e a aquisição com o tempo de habilidade através da prática” (Fullan, 2002, p.38).

¹⁰

http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/164?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo, consultado em 5 de junho de 2012.

A organização do ensino por equipas educativas exige alterações das dinâmicas pedagógicas e organizacionais, nomeadamente no agrupamento dos alunos, nas metodologias de ensino, na articulação dos programas, nos horários e no material didático. Por isso, é fundamental que todos os membros de cada equipa e as equipas participem ativa e colaborativamente nas tarefas do desenvolvimento da planificação, do ensino e da avaliação. A qualidade desta interação colaborativa determina o nível de sucesso do processo, razão pela qual se torna imperioso que os docentes se assumam como “agentes da mudança educativa e da melhoria da sociedade” (Fullan, 2002, p.25).

Os membros da equipa educativa e a instituição em geral devem revelar e fomentar uma atitude de abertura e de participação na mudança, pois, num primeiro momento, tem de articular-se a visão do professor e com a visão da equipa; em seguida, este processo deve abarcar a escola no seu todo; depois, é necessário desenvolver-se o trabalho e a investigação colaborativos no seio da equipa e devem criar-se estruturas, normas e práticas organizadas de investigação. E tudo isto deve fazer-se colocando a preocupação central no desenvolvimento dos conhecimentos organizativos, da colaboração e das culturas de trabalho colaborativo (Fullan, 2002). Se o processo organizacional e supervisivo for fiel a este caminho, a instituição escolar dará passos importantes no sentido de se transformar numa organização que se renova e recria seguindo o processo mais prometededor, pois assume voluntariamente uma orientação aprendente que é algo que ninguém consegue impor por decreto.

Por isso, no caso das equipas educativas, a supervisão e a liderança do gestor devem ter em vista a criação de um clima favorável para o surgimento e desenvolvimento das ações de cada equipa, em que é conveniente que se afirmem e se desenvolvam as estruturas e os agentes de supervisão intermédia, pois o diretor não tem condições para ser o único supervisor de todas e de cada uma delas. Em situações como estas, é fundamental que existam múltiplas camadas de supervisão e de liderança, formais e informais, dentro e fora da escola, pois elas contribuem para que se crie o clima adequado para a mudança e para a autorregulação (Senge et al, 2005). A direção da instituição, enquanto órgão máximo de gestão, intervém apenas em casos excecionais ou quando algum dos seus membros for docente das turmas integradas no conjunto alargado (Formosinho e Machado, 2009).

Acima de tudo, a supervisão e liderança múltiplas devem contribuir para que a adaptação e a mudança germinem e se desenvolvam de dentro para fora da equipa, através da interação profissional, em que os professores se assumem como sujeitos e agentes do seu aperfeiçoamento profissional, que se valorizam através da sua participação no trabalho de equipa. Este contexto organizacional intensifica o espírito de grupo e transforma a

aprendizagem em equipa numa vertente essencial do quotidiano e do desenvolvimento profissionais (Santiago, 2000).

À semelhança do que acontece em qualquer área de intervenção social, se as equipas que atuam na escola pretendem superar-se e tornar-se verdadeiramente eficazes, devem implementar processos de diagnóstico acerca da qualidade do seu funcionamento e da sua composição, tendo em conta aspetos tão relevantes como a partilha e o grau de interdependência do trabalho dos seus membros, a clareza dos objetivos traçados, os desafios colocados pelo trabalho e pelos objetivos, a dimensão da equipa, a diversidade e as competências dos seus membros, a clareza das regras de atuação, a facilidade de acesso à informação necessária, a liderança, a satisfação das pessoas, a interaprendizagem, a partilha do sucesso e a felicidade com o sucesso da equipa (Rego e Cunha, 2013).

Mas este processo de diagnose não fica concluído se não incidir também sobre as barreiras que dificultam a eficácia da equipa, nomeadamente a ausência de confiança mútua, a falta de liberdade para assumir erros, a despreocupação com o outro, a hipocrisia, a falta de dedicação ao trabalho, a passividade no seio da equipa, o desconforto perante a divergência, a ausência de debate de ideias, a confusão entre discordância e ataque pessoal, a fuga à responsabilidade, a preferência por estratégias e soluções ultrapassadas, o comodismo e a acomodação, a ausência de critérios de valorização do mérito, a ocultação de informação relevante, a negligência, a indecisão das lideranças, prepotência e a incapacidade de assumir os seus erros, a recusa de delegação de competências e a falta de partilha dos sucessos com a equipa (Rego e Cunha, 2013).

Atente-se, contudo, que estas sugestões apontam não podem ser encaradas como uma receita definitiva para se atingir o sucesso através da organização do ensino em equipas educativas, porque os fatores pessoais e contextuais acrescentam traços de incerteza a todo o processo. Ao invés, deve reservar-se para os professores a competência e a responsabilidade de manterem o estatuto de principais decisores. E, em todo este processo, a administração educativa deve transformar-se num conselheiro com sentido crítico, abdicando de se agir como um órgão que pretende impor normas e metodologias generalizadas, sem terem em conta a nova realidade que a própria escola está a gerar e a desenvolver (Formosinho e Machado, 2008).

3.7. Considerações finais

A pesquisa efetuada revela de forma inequívoca que a escola necessita de dispor de mecanismos de supervisão e de liderança adequados, visto que são fatores determinantes da sua eficácia educacional. Estes processos são fundamentais porque:

- determinam a qualidade das decisões e das ações colocadas ao serviço das aprendizagens, podendo estimular a criatividade e a motivação;
- podem desenvolver a atitude aprendente que deve ter a escola atual, pois ela tem de ser geradora de conhecimento e não pode alhear-se da evolução e da mudança que o devir social lhe exige;
- contribuem para que a escola funcione como uma verdadeira organização, como uma equipa de trabalho, interativa e solidária, que, sujeita a uma supervisão constante, é capaz de identificar e de colmatar os pontos fracos e de potenciar os fortes;
- na escola, a qualidade da(s) liderança(s) e da supervisão são fundamentais, para criar sinergias, arquitetar estratégias, tomar decisões relevantes e encarnar a imagem da instituição mas, como afirma Rego (1998, p.440), “sem bons seguidores não há bons líderes”, nem organizações com sucesso;
- no âmbito da conflituosidade e dos processos de mudança, a qualidade da supervisão e das lideranças possibilitam o uso de técnicas adequadas, que podem transformar os conflitos e os desafios em fatores positivos para a consolidação da relações e para o desenvolvimento da organização;
- estimulam o consenso e a partilha de objetivos, que contribuem para o conhecimento, para a excelência, para a autoexigência e para a qualidade do trabalho em equipa, que são fatores determinantes da instituição escolar;
- são instrumentos decisivos para que a escola não seja um campo onde cada um trabalhe apenas a pensar em si, mas, pelo contrário, todos se empenhem no desenvolvimento de um trabalho solidário, abnegado, coordenado e consequente.

Contudo, devemos estar conscientes de que a procura da qualidade é um caminho sem fim, porque ela vai levantando o véu sobre abre outras formas mais eficazes de perseguir os objetivos. Por isso, esse desígnio “constitui uma meta em constante movimento, para a qual as organizações têm que, permanentemente, dirigir-se (Rego,1998, p.456), num processo contínuo de mudança em que não há receitas milagrosas nem soluções definitivas.

E é nesta imprevisibilidade e neste *continuum* que, paradoxalmente, reside uma grande parte do fascínio e da atração que os agentes educativos sentem pela escola, pela educação e pela complexa atividade/arte de ensinar.

PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. Metodologia

Segundo defendem Reis (2010) e Fortin (2009), é indispensável que a parte III da dissertação que nos propomos levar a cabo contenha a explicitação das metodologias utilizadas. Para concretizarmos essa fase, tendo em conta que reconhecemos a pertinência e a adequação das sugestões de trabalho propostas pelos autores referidos, procederemos à apresentação das informações que consideramos mais relevantes acerca dos procedimentos, dos instrumentos, da metodologia de trabalho, do caráter da investigação produzida e das propostas a que ela nos conduziu.

O problema investigado – Como formar e supervisionar equipas educativas para apoio a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem – teve a sua génese na longa experiência do investigador como professor de Língua Portuguesa e de Apoio Pedagógico no terceiro ciclo do ensino básico. Ao longo de quase três décadas de docência, o investigador tem interagido profissionalmente com um número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem, para as quais a escola e o sistema educativo não têm conseguido encontrar respostas totalmente adequadas. E, consciente de que o exercício da atividade docente não pode limitar-se à transmissão e à avaliação dos níveis de aquisição de conhecimentos, foi sem surpresa que o investigador começou a sentir-se preocupado e corresponsável pelos fracos resultados dos alunos e pelas insuficiências do sistema educativo, nomeadamente as que foi constatando na sua escola. O início deste processo de autorresponsabilização conduziu-o à tentativa de colmatar os constrangimentos encontrados, o que funcionou como um fator impulsionador da vontade de concretizar o presente trabalho de projeto. Assim, este trabalho representa, acima de tudo, a tentativa de o investigador-professor melhorar a eficácia do apoio pedagógico disponibilizado pela sua escola aos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem, visando desenvolver o nível das aprendizagens e das competências desses alunos.

Como procuramos que as propostas de resolução do problema se apliquem à realidade concreta da escola que é objeto do estudo, esta parte do trabalho também engloba uma descrição pormenorizada do contexto da situação que é objeto do estudo, sendo feita igualmente a análise das linhas de força da interação desses fatores contextuais. Para tal, partimos da observação atenta da realidade, depois do que procedemos à investigação e à reflexão, sempre orientadas para a procura de soluções coerentes e promissoras para o problema. Em todo este processo, confirmamos que, tal como é afirmado por Pacheco (2006), a realidade é que fornece o motivo e a matéria que tem de ser trabalhada, mas a pesquisa e a investigação dão os fundamentos necessários para que a bússola aponte para as possíveis soluções dos problemas. E, como sucede em todos os

trabalhos de índole científica, a reflexão e as práticas reflexivas são os principais adjuvantes de todo este processo de investigação-ação.

Por outro lado, também temos consciência de que as propostas de resolução do problema decorrentes do nosso estudo não são concebidas (nem poderiam ser) como soluções definitivas, pois a eficácia da sua implementação depende da qualidade da adaptação aos fatores contextuais de cada situação-problema e do desenvolvimento sistemático de processos de (re)avaliação e de aperfeiçoamento. Portanto, não recusamos liminarmente a possibilidade de esta atuação e as suas conclusões serem parcialmente generalizáveis a um contexto mais alargado, mas não pode esperar-se que essa generalização seja automática ou resultante de uma mera replicação do processo (Pacheco, 2006).

Tanto estas opções metodológicas como a tipologia textual desenvolvida puseram à prova a nossa tenacidade e empenho para concretizar este projeto, pois, ao longo dos últimos meses, exigiu-nos muitas horas de investigação aturada e obrigou-nos a estabelecer prioridades, em que o lazer foi relegado para um plano muito secundário. A necessidade de dedicação ao projeto abraçado ganhou ainda mais acuidade aquando das fases mais marcadas pela investigação e pelo tratamento dos dados obtidos através do inquérito aplicado a todos professores que lecionaram apoio pedagógico de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês na escola Secundária Fernão de Magalhães, em Chaves.

Para completarmos a recolha de dados/informações, optámos por concretizar um questionário/inquérito, pois apresentava inegáveis vantagens, visto que “ é habitualmente preenchido pelos próprios sujeitos, sem assistência, (...) [e] permite um melhor controlo dos enviesamentos” (Fortin, 2009, p.249). Além destas vantagens, este método de colheita de dados permite alargar o universo da amostra, já que não exige a presença do autor nem a sua participação ativa aquando da formulação das respostas. Ao nível da conceção e da redação do questionário, a nossa primeira opção recaiu no inquérito estruturado, pois reconhecemos-lhe a vantagem de tornar mais funcional a análise dos dados, uma vez que as opções ficam balizadas pela lista de respostas previsto pelo investigador (Fortin, 2009). Além disso, este modelo requer respostas fechadas e, conseqüentemente, mais imediatas, pelo que, habitualmente, garante percentagens de respondentes mais elevadas do que as que são asseguradas por outros questionários. Contudo, considerámos que aquela opção seria demasiado limitativa das alternativas de resposta, o que nos levou a acrescentar a possibilidade de o inquirido produzir uma resposta aberta em algumas das questões, nas quais, na nossa opinião, essa opção era pertinente. Tendo em conta esta característica, embora estejamos perante um inquérito estruturado, ele apresenta um traço mais característicos de um questionário semiestruturado (Apêndice 2).

O inquérito aplicado contém duas partes, a primeira das quais é constituída por um grupo de duas questões e incide somente na experiência profissional do professor, com o objetivo de confirmar que os dados recolhidos pelo investigador decorrem de uma experiência longa e sustentada de lecionação de apoio pedagógico a alunos com dificuldades de aprendizagem numa ou em várias disciplinas da sua matriz curricular.

A segunda parte do inquérito (Apêndice 1 e Apêndice 2) integra seis grupos de questões centradas em matérias diretamente relacionadas com o problema em estudo. O grupo II é composto por duas questões, a partir de cujas respostas se pretende definir o perfil do aluno de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem. O grupo III apresenta quatro questões acerca das dificuldades sentidas no apoio pedagógico proporcionado aos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem, visando identificar os constrangimentos existentes no apoio prestado a esses alunos. No grupo IV, que apresenta duas questões relacionadas com as estratégias de superação dos constrangimentos sentidos no apoio pedagógico ao terceiro ciclo, procura-se recolher informação que conduza à conceção de estratégias de atuação para ultrapassar os constrangimentos do apoio pedagógico disponibilizado, nesta escola, aos alunos deste ciclo de escolaridade que evidenciam dificuldades de aprendizagem. O grupo V contém apenas uma questão sobre a seleção dos professores de apoio pedagógico, com a qual se pretende estabelecer critérios que possam conduzir a uma seleção mais promissora dos professores que lecionam apoio pedagógico aos alunos anteriormente referidos. O grupo VI compreende duas questões, que, no seu conjunto, visam possibilitar a definição de critérios de atuação das equipas de apoio pedagógico que procuram apoiar estes alunos de terceiro ciclo. Finalmente, o grupo VII contém quatro perguntas, através de cujas respostas se pretende chegar à conceção de um processo de supervisão organizacional adequado para as equipas de apoio pedagógico a alunos do terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.

Relativamente ao carácter da investigação produzida, optámos pelos métodos qualitativos, pois a nossa preocupação centra-se na "compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo" (Fortin, 2009, p.22). E, como pretendemos observar, descrever, interpretar e apreciar o meio e o fenómeno tal como se apresentam no nosso microcosmos (embora nos mantenhamos ligados à realidade nacional), privilegiámos o saber e a experiência do público-alvo do estudo, reservando um cuidado especial na distribuição dos inquéritos aos profissionais mais representativos, pois eles "são susceptíveis de fornecer dados válidos e completos" (Fortin, 2009, p.156). Foi por isso que, neste processo de investigação-ação em que a experiência do investigador foi muito valorizada, recolhemos testemunhos diretos e diversificados da realidade docente experienciada pelos professores,

designadamente na área do apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.

Seguindo essa linha de orientação, tentámos conseguir uma amostra significativa e capaz de fornecer uma quantidade suficiente de dados, mas tentámos evitar a “saturação” que é um conceito utilizado por Fortin (2009, p.156) com o qual “faz referência ao momento de colheita de dados a partir do qual o investigador não aprende nada de novo dos participantes ou das situações observadas”. A fidelidade dos dados decorre, assim, em grande medida, daquilo que o mesmo autor denomina “a qualidade da amostra” (Fortin, 2009, p.157) e a sua validade é cumulativamente assegurada pelo processo de triangulação desencadeado entre aqueles dados e os que foram fornecidos por outras fontes, nomeadamente os que foram obtidos nos serviços administrativos, na direção da escola e no quotidiano profissional do docente-investigador.

Pelos motivos já apresentados, a produção da reflexão autobiográfica integrada no trabalho de projeto ganha um valor instrumental acrescido, pois através da evocação do passado, recuperámos episódios e reflexões que desempenham a função de “fiel de balança”, nomeadamente as experiências e os factos que conduziram à escolha profissional do investigador, marcando indelevelmente o seu quotidiano pessoal e profissional até à atualidade (Vasconcelos, 2006).

1.1. Caraterização do contexto

A investigação contida neste trabalho de projeto refere-se à Escola EB2,3/S Fernão de Magalhães, onde o investigador vem exercendo a sua atividade profissional ao longo dos últimos vinte e seis anos letivos. Este estabelecimento de ensino situa-se no centro histórico da cidade de Chaves, no distrito de Vila Real, e, no ano letivo de 2012/13, foi integrado no Agrupamento de Escolas a que deu o nome, do qual também fazem parte a escola de segundo e terceiro ciclos de Vidago e as de primeiro ciclo que já pertenciam a esse agrupamento.

A Escola Secundária Fernão de Magalhães é um estabelecimento de ensino secular, pois é o sucedâneo direto ao Liceu Nacional de Chaves, cuja origem remonta a 1903. No início do século XX, o governo do reino só autorizava e apenas patrocinava a existência de liceus nas capitais de distrito, pelo que a concessão de autorização para a criação desta escola representou um tratamento de exceção. A fundação do “Liceu” respondeu positivamente ao anseio das forças políticas e da população flaviense, que conseguiram os seus intentos através de processos baseados no exercício de influências pessoais e políticas e na utilização de artimanhas em gabinetes ministeriais (Afonso, 2012). Na última década do século XX, a investigação histórica desvendou as causas e os

procedimentos que levaram à génese do “Liceu” e revelou que um insigne flaviense, valendo-se do facto de estar a exercer as funções ministeriais durante a ausência temporária do ministro do reino e manobrando influências através de personalidades nascidas no burgo, conseguiu fazer o que antes não fora possível a nenhuma cidade do reino, ou seja, conseguiu que fosse criado um liceu em Chaves, que era uma benesse reservada apenas para as capitais de distrito.

Ao longo da sua história centenária, o “Liceu” foi mudando várias vezes de instalações, até ocupar o espaço em que funciona atualmente, mais nobre e espaçoso, que anteriormente fora um convento. Às instalações conventuais anteriores foram acrescentadas duas alas (ala Nascente e ala Norte), a que, posteriormente, se anexou um edifício que foi edificado propositadamente para albergar o refeitório.

O edifício ocupa a totalidade de um quarteirão na parte nobre e mais antiga da cidade, próximo dos Paços do Concelho e do Castelo de Chaves. A parte principal integra salas de aula comuns, salas de educação visual, de informática, de estudo, de professores, bar dos alunos, três laboratórios, um anfiteatro, ginásio, biblioteca escolar, gabinetes dos diretores de turma, da direção, dos assistentes operacionais, de educação física, arquivos, balneários e dois ginásios (um dos quais com reduzidas dimensões). Nas alas que foram acrescentadas, situam-se salas de aulas comuns e de educação tecnológica, a reprografia, a papelaria, os serviços administrativos, o gabinete de ação social escolar e o gabinete do Programa Regional de Educação Sexual e Saúde Escolar. No segundo edifício, construído na segunda metade do século XX, funcionam apenas as instalações do refeitório e a respetiva cozinha.

Ao longo de décadas de funcionamento, esta escola (ainda referida e conhecida no concelho como o “Liceu”) tem mantido uma imagem elitista, mais propalada pela comunidade envolvente e pela sua história (até à Revolução de Abril) do que pelos que atualmente aí estudam ou nela exercem a sua atividade profissional. Este traço de pretensão elitismo é exponenciado pelos resultados escolares que, ano após ano, os seus alunos vêm obtendo nos exames e pela posição privilegiada que vem ocupando no polémico “ranking de escolas”, que é tão afincadamente endeusado por uns e tão repudiado por outros, num contexto em que as conveniências transitórias e as paixões exacerbadas raramente deixam tirar conclusões racionais e fundamentadas.

Tendo em conta os seus antecedentes históricos e a liberdade de escolha da escola para os filhos, não se estranha, portanto, que os alunos desta escola provenham maioritariamente do meio citadino, embora haja uma percentagem crescente de alunos oriundos dos meios rurais, a qual já se situa por volta que de 40%. Os alunos que vêm de fora da cidade de Chaves provêm, principalmente, da vila de Vidago, do concelho de

Boticas, da freguesia de Vila Verde da Raia e das outras aldeias que se situam nesses circuitos de transportes escolares. Quando são questionados acerca dos motivos pelos quais frequentam esta escola, são muitos os que referem que vieram para seguirem a tradição familiar, para procurarem um ensino com qualidade, por causa de ouvirem falar da qualidade de alguns professores da escola, pela tranquilidade/segurança vivida na escola e pela orientação/influência dos pais. Em última análise, a grande maioria reconhece que frequenta esta escola porque considera que é o processo mais seguro para ingressar nos cursos superiores mais seletivos.

Tendo em consideração estes fatores e recordando que todas as ofertas formativas e cursos ministrados na escola existem também noutros estabelecimentos de ensino da cidade de Chaves, parece legítimo concluir que a esmagadora maioria dos alunos que frequentam esta escola fá-lo por opção pessoal, embora saibamos que nenhuma destas escolhas é alheia às influências parentais e a outros condicionantes geográficos, económicos e familiares.

Por outro lado, a auréola que está associada ao “Liceu” tem sido um forte argumento para os alunos menos motivados e menos predispostos para o trabalho procurarem outras escolas, o que faz com que, por vezes, pareça que estamos num oásis, rodeado por todos os lados pela convulsão e pela tensão diária que assolam a generalidade das escolas portuguesas. A título ilustrativo, consideramos oportuno referir que, em média, o número de processos disciplinares desencadeados nesta instituição escolar é de um ou dois, havendo alguns anos letivos em que nenhum aluno é sancionado com qualquer dia de suspensão do direito de frequentar as atividades letivas.

O corpo docente desta escola é constituído por cerca de cem professores, quase todos do quadro de escola e com experiência profissional média superior a vinte anos de serviço. Todos os docentes são, pelo menos, licenciados, havendo cerca de 40% que têm mestrado ou/e pós-graduações e uma professora que concluiu o doutoramento em Matemática.

Tal como acontece em muitas escolas do interior, também o “Liceu” se debate com a falta de alunos e com o excessivo preenchimento do quadro docente da escola. A baixa taxa de natalidade, a existência de três escolas secundárias na cidade, a atração provocada pela modernização de uma das escolas e a criação de três agrupamentos verticais, em cujo processo a escola foi agrupada com a escola de Vidago (uma zona rural e com poucos alunos) fazem temer a alteração do perfil predominante dos alunos e a diminuição da população estudantil, colocando em perigo a continuidade da implementação do Projeto Educativo desta escola. Por isso, a direção e toda a comunidade escolar concordaram com a abertura do segundo ciclo do ensino básico, o que já ocorreu no ano letivo de 2012/2013,

com um sucesso que ultrapassou as expectativas mais otimistas, pois, logo no primeiro ano da sua implementação, conseguimos formar três turmas de quinto ano e uma de sexto.

No ano letivo de 2013/2014, a oferta educativa nesta escola apresenta as seguintes opções: segundo e terceiro ciclos do ensino básico; cursos do ensino secundário (com vista a prosseguimento de estudos), onde se incluem o curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e o curso de Línguas e Humanidades; um curso profissional de nível secundário (de 10º ano); cursos EFA - dupla certificação; Formações Modulares (Unidades de Formação de Curta Duração); e Português para Falantes de Outras Línguas e Processo de RVCC.

No presente ano letivo, a escola que foi objeto de análise acolhe onze turmas do terceiro ciclo do ensino básico, três das quais pertencem ao 7º ano, quatro ao oitavo e outras tantas ao nono. As onze turmas de terceiro ciclo são compostas por um total de duzentos e cinquenta e oito alunos, sendo sessenta de 7.º ano, noventa e dois de 8.º e cento e dezasseis de 9.º. A média geral de alunos por turma, neste ciclo, é de vinte e três alunos, mas desce cerca vinte se analisarmos apenas a constituição das turmas de 7.º ano. A diminuição do número de alunos neste ano de escolaridade mostra que já se fazem sentir os efeitos da descida da taxa de natalidade e do conseqüente decréscimo da população jovem nesta região e no país em geral.

Nos três anos de escolaridade do terceiro ciclo, há 12 alunos repetentes, mas a quantidade dos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem e que beneficiam de alguma modalidade de apoio pedagógico é de sessenta e cinco. Esta realidade demonstra, sem margem para qualquer dúvidas, que a escola e os agentes educativos têm de conceber e implementar um processo verdadeiramente capaz de apoiar todos os alunos que se deparam de forma recorrente com dificuldades de aprendizagem e que, por esse motivo, sentem os efeitos do insucesso escolar.

1.1.1. Apresentação e análise do conteúdo do inquérito aplicado aos professores de apoio pedagógico

Neste estudo, conseguimos envolver todos os professores da Escola EB2, 3/S Fernão de Magalhães com experiência relevante no domínio da lecionação de apoio pedagógico. Este conjunto de dezasseis professores é formado por docentes de três grupos disciplinares, sendo sete de Português, cinco de Matemática e quatro de Inglês (Figura 1). A constituição do grupo de inquiridos tem esta natureza porque, nesta escola, o apoio pedagógico tem sido disponibilizado apenas nestas áreas disciplinares, não obstante a existência de insucesso escolar noutras áreas disciplinares, que, portanto, deveriam poderiam e deveriam ser apoiadas de forma semelhante.

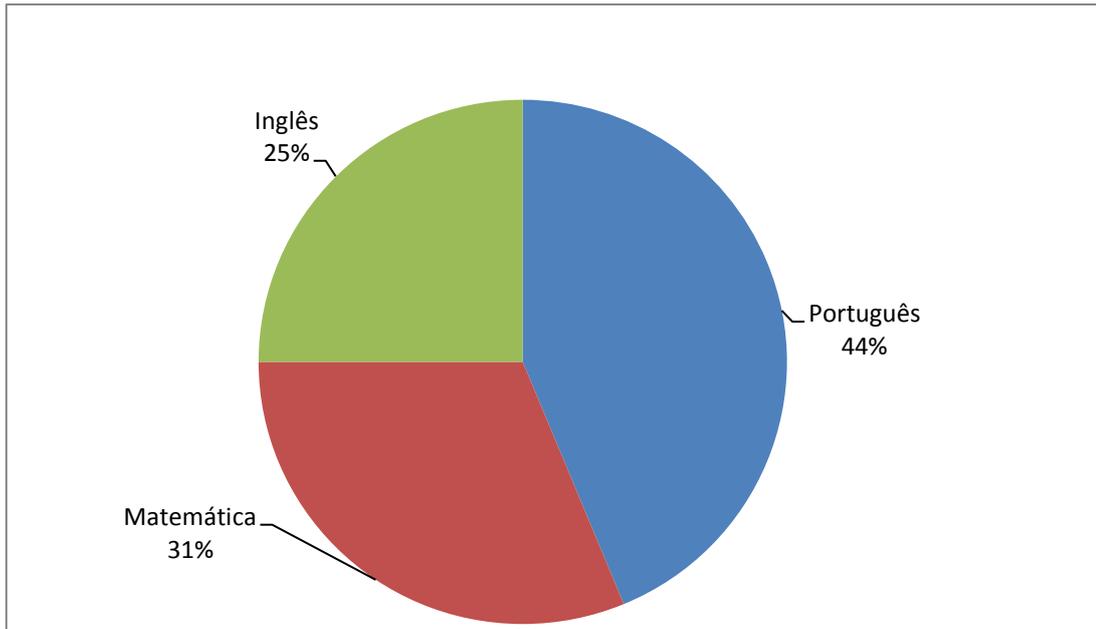


Figura 1 - Disciplina lecionada pelos professores inquiridos

Relativamente à experiência dos inquiridos, a análise das respostas à questão 2 do grupo I mostra que todos lecionaram apoio pedagógico durante mais de dois anos letivos, o que foi confirmado posteriormente pelo investigador através de informações recolhidas em contactos estabelecidos com a direção da escola. Esta experiência duradoura é significativa e, por isso, confere fiabilidade aos dados obtidos, já que as respostas resultam de experiências docentes que se prolongaram no tempo e que se repetiram em anos letivos diferentes, ao invés dos casos em que as opiniões transmitidas são baseadas em episódios singulares e/ou pontuais.

Em seguida, analisámos o grupo II, cujo propósito era proporcionar dados relevantes para se traçar o perfil habitual dos alunos que habitualmente são integrados nos grupos de apoio pedagógico. O conteúdo obtido com as respostas à questão 1, que está graficamente representado na figura 2, demonstra que todos os docentes consideram que as dificuldades de aprendizagem decorrem sistematicamente da falta de empenho nos trabalhos que é evidenciada pelos alunos. Por outro lado, quase todos os inquiridos indicam que eles carecem de pré-requisitos e que apresentam antecedentes de escolaridade irregular. Como fatores potenciadores das dificuldades referidas, são apontadas ainda a desorganização no trabalho, a falta de objetivos ou de projetos pessoais e os interesses divergentes da escola e das atividades escolares. Na opinião de cinco docentes, apesar de os alunos revelarem dificuldades de aprendizagem, eles estão dotados de capacidades intelectuais suficientes para frequentarem com sucesso os anos de escolaridade do terceiro ciclo. A falta de acompanhamento parental também é frequentemente apontada como um

elemento com influência negativa para o desempenho escolar. Contudo, quatro respondentes também apontam a falta de capacidades intelectuais dos alunos como um atributo destes alunos.

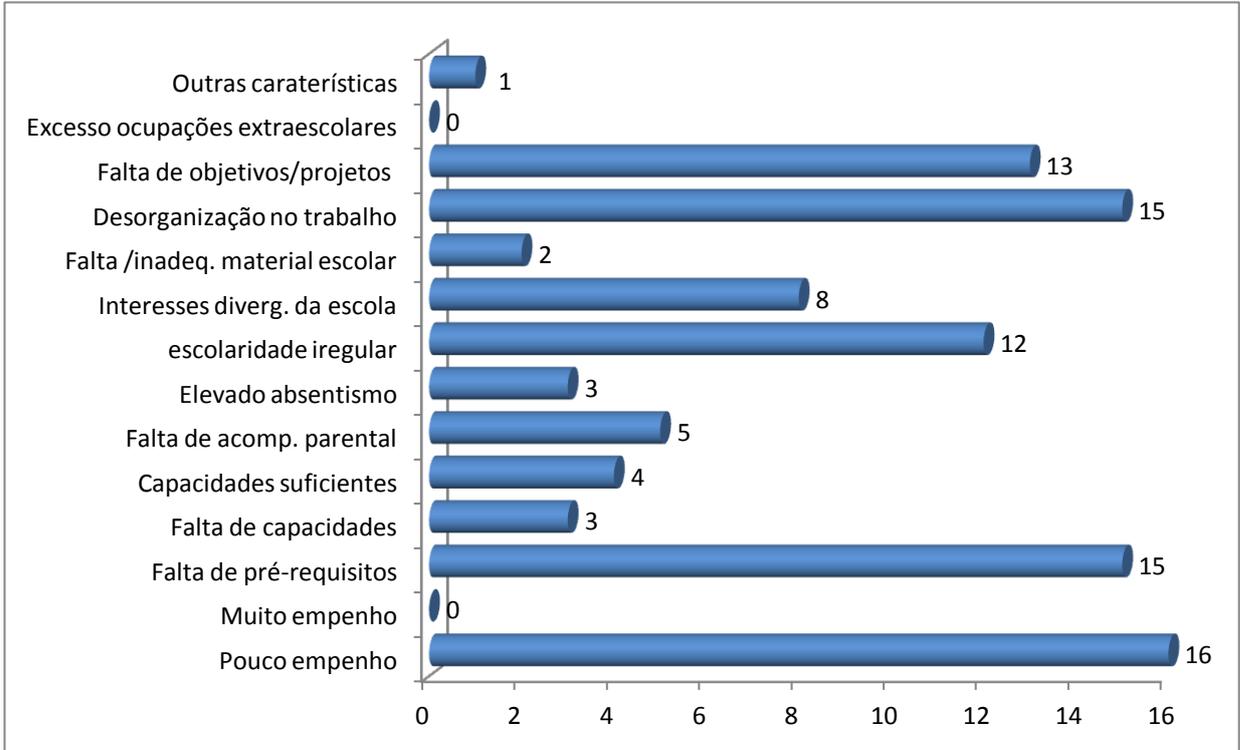


Figura 2 - Caraterísticas dos alunos com apoio pedagógico

Ainda assim, a percentagem de respondentes que reconhece a existência de insuficiências intelectuais em alunos com dificuldades de aprendizagem é inferior à que o investigador esperava, atendendo a que, em geral, a população e a comunidade escolar, no seu sentido mais lato, tende a estabelecer uma relação direta entre os alunos com fraco aproveitamento escolar e algumas limitações a nível da memorização, da compreensão e da resolução de problemas.

Um inquirido, usufruindo da possibilidade salvaguardada no questionário para acrescentar outras caraterísticas, referiu explicitamente que a indisciplina também é um atributo destes alunos, apontando uma causa que noutros contextos será referenciada com mais frequência. Depois de serem indicados os traços mais comuns dos alunos com dificuldades de aprendizagem, pareceu-nos oportuno tentar identificar os mais determinantes das dificuldades detetadas e da dimensão que elas adquirem. Por isso, formulámos a questão seguinte (Grupo II, Questão 2), através da qual procuramos identificar os principais constrangimentos que, na opinião dos professores, se colocam ao aproveitamento escolar destes alunos. A este respeito, os respondentes apontam como

razões principais a desorganização no trabalho, a falta de empenho nos trabalhos/atividades, a falta de pré-requisitos, os antecedentes de escolaridade irregular, a falta de objetivos ou de projetos pessoais e, ainda, os interesses divergentes da escola e das atividades escolares (Figura 3).

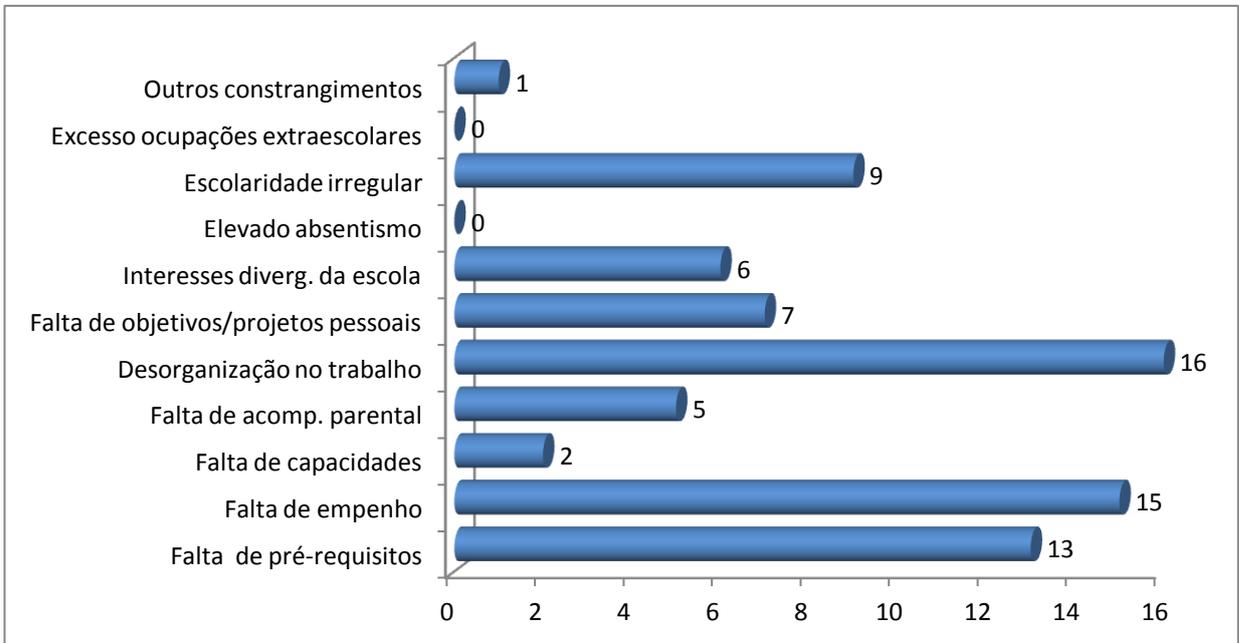


Figura 3 - Constrangimentos ao aproveitamento dos alunos de apoio pedagógico

Como se pode observar na figura 3, a falta de acompanhamento parental também é referida por quase um terço dos inquiridos e, confirmando o que já se indiciava com as respostas dadas à questão anterior, não é atribuída uma importância decisiva às capacidades intelectuais dos alunos, visto que essa opção foi selecionada apenas em dois questionários.

A análise detalhada do conteúdo deste grupo mostra que os docentes entendem que o sucesso e o desempenho escolar estão muito mais dependentes do empenho do aluno, do acompanhamento parental, da organização no trabalho e dos pré-requisitos do que das suas capacidades intelectuais. Assim, sempre que não há qualquer evidência de deficiências de caráter intelectual, a aprendizagem e a consecução das condições necessárias para a progressão académica não dependem de quaisquer traços ou capacidades de genialidade, mas da atitude, do empenho e do acompanhamento proporcionado ao jovem estudante.

Em seguida, com a inserção das três questões do grupo III, pretendemos identificar os principais constrangimentos sentidos pelos professores, quando lecionam apoio pedagógico aos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem. Para tal, em

primeiro lugar, consideramos que deveríamos saber como é que os docentes avaliam os resultados do apoio ministrado. Nesta questão, confirmando o que prevíamos e temíamos, nenhum dos inquiridos avalia esses resultados como bons, muito bons ou excelentes. Doze dos dezasseis respondentes consideram que são satisfatórios e quatro avaliam-nos como insatisfatórios, o que apresenta um cenário que desacredita o processo que vem sendo implementado nesse domínio (Figura 4). Estas respostas permitem-nos pensar que, se nenhum dos docentes está verdadeiramente satisfeito com os resultados que tem obtido, é legítimo concluir que os inquiridos sentem necessidade de aperfeiçoar os procedimentos que atualmente caracterizam a implementação do apoio pedagógico.

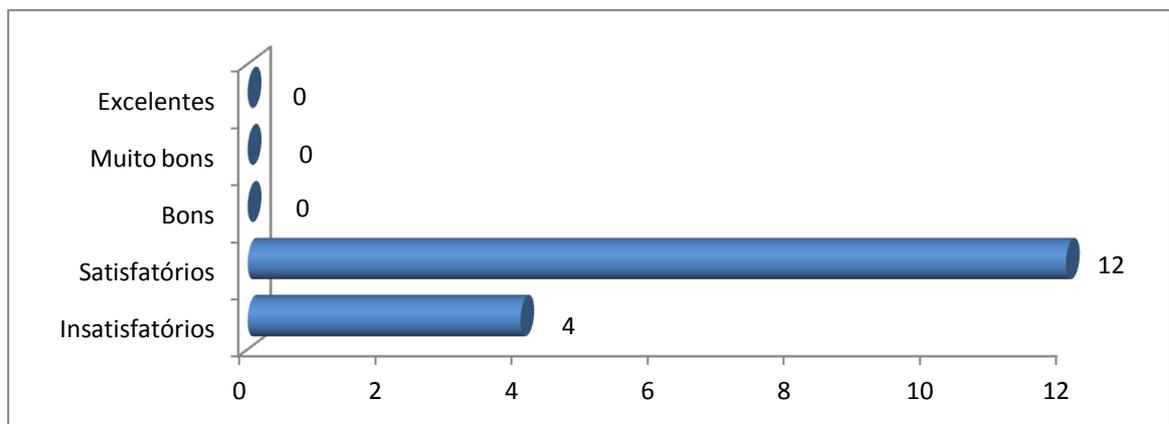


Figura 4 - Avaliação dos resultados do apoio pedagógico

Com a questão seguinte (Grupo III, Questão 2) pretendemos analisar a proveniência dos alunos que são integrados em cada um dos grupos de apoio pedagógico. As respostas obtidas permitem verificar que predominam os casos em que, no mesmo grupo, são incluídos discentes provenientes de turmas diferentes. As respostas registadas, as informações fornecidas pela direção da escola e a experiência profissional do investigador mostram, ainda, que, nalguns casos, os alunos não são apoiados pelo professor titular da disciplina. No contexto dos dezasseis respondentes, quatro indicam que têm lecionado apoio pedagógico apenas aos alunos das suas turmas (Figura 5).

A análise das respostas revela que a principal preocupação da escola tem sido o cumprimento da formalidade legal da prestação de apoio pedagógico e não a qualidade do apoio prestado aos alunos, tal como seria expectável. Não podemos tirar outra conclusão, pois alguns docentes não tiveram qualquer contacto profissional prévio com os alunos que vão apoiar, o que os coloca, a uns e a outros, numa situação em que é mais difícil direccionar o apoio para as verdadeiras lacunas de cada um.

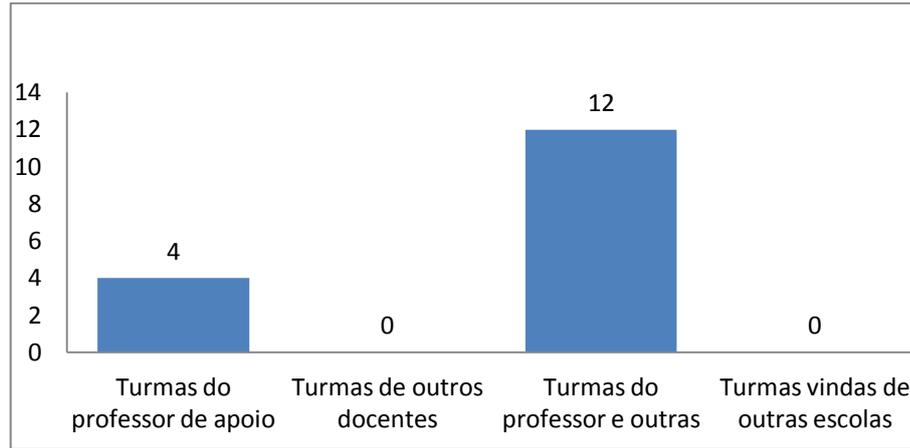


Figura 5 - Proveniência dos alunos dos grupos de apoio pedagógico

As opções seleccionadas pelos respondentes na questão que se segue (Grupo III, Questão 3) indicam que os grupos são constituídos quase sempre por alunos do mesmo ano de escolaridade, mas, habitualmente, pertencem a diferentes faixas etárias, o que se deve, de acordo com a nossa experiência e com as informações prestadas pelo diretor, à inclusão dos alunos repetentes nos referidos grupos. Os docentes também referem que, frequentemente, as dificuldades evidenciadas pelos alunos de cada grupo são diferentes, embora haja igualmente contextos de bastante homogeneidade de conhecimentos e competências. Estas informações não nos causam estranheza, pois apenas confirmam algo com que já nos deparámos, visto que o critério para integrar alguém num grupo de apoio pedagógico é meramente ter dificuldades de aprendizagem, sem qualquer outro fator de seleção ou de orientação (Figura 6).

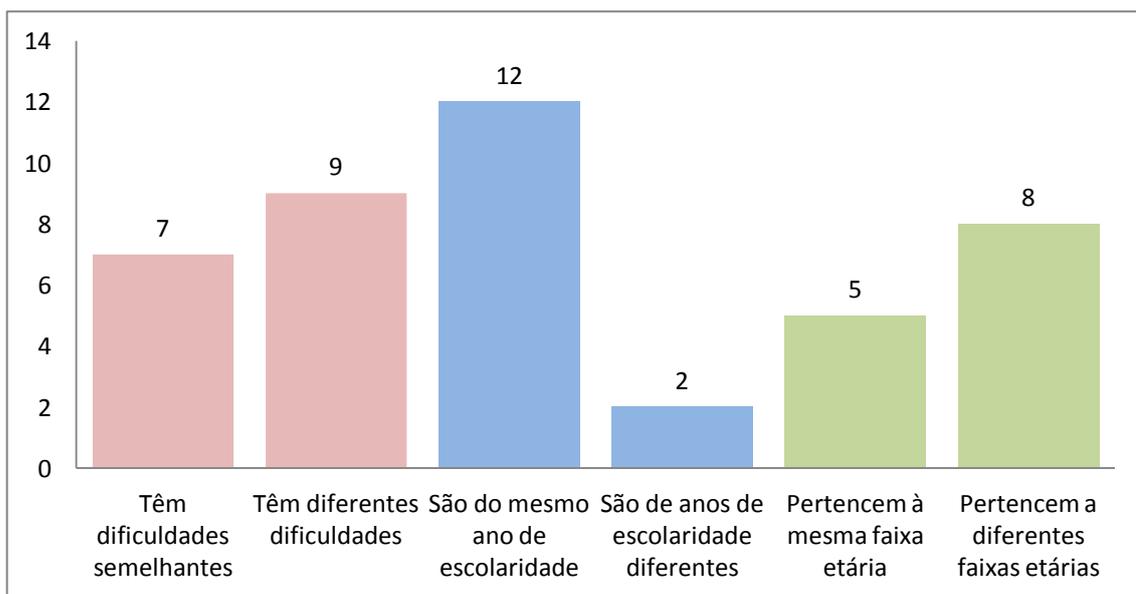


Figura 6 - Homogeneidade dos alunos dos grupos de apoio pedagógico

Aquando da análise das respostas, verificamos com alguma surpresa que dois docentes já apoiaram grupos constituídos por alunos de diferentes anos de escolaridade, o que configura uma situação de heterogeneidade capaz de causar dificuldades acrescidas para se atender às dificuldades de aprendizagem concretas e ao desenvolvimento das competências deficitárias em cada um.

Seguindo a mesma linha de investigação, formulámos a questão 4 do grupo III, através da qual procuramos conhecer os motivos que, segundo os inquiridos, mais têm contribuído para a ineficácia do apoio pedagógico que têm prestado (Figura 7). Relativamente a este assunto, treze professores (do total de dezasseis) apontam a desmotivação dos alunos como um fator determinante, havendo também uma grande convergência de opiniões acerca da influência negativa exercida pela falta de empenho, pelo absentismo e pela sobrecarga dos horários letivos dos alunos.

Consideramos igualmente bastante representativas para o nosso trabalho as respostas de cinco inquiridos que apontam a sobrecarga do horário de trabalho dos professores, o desconhecimento que estes têm dos alunos e das suas dificuldades e a falta de trabalho em equipa entre os docentes de apoio pedagógico. A seleção desta opção é reveladora da pertinência de constrangimentos habitualmente sentidos e discutidos informalmente na sala de professores, mas pouco tidos em conta na hora de tomar decisões ao nível da direção da escola, da legislação laboral e da supervisão organizacional implementada.

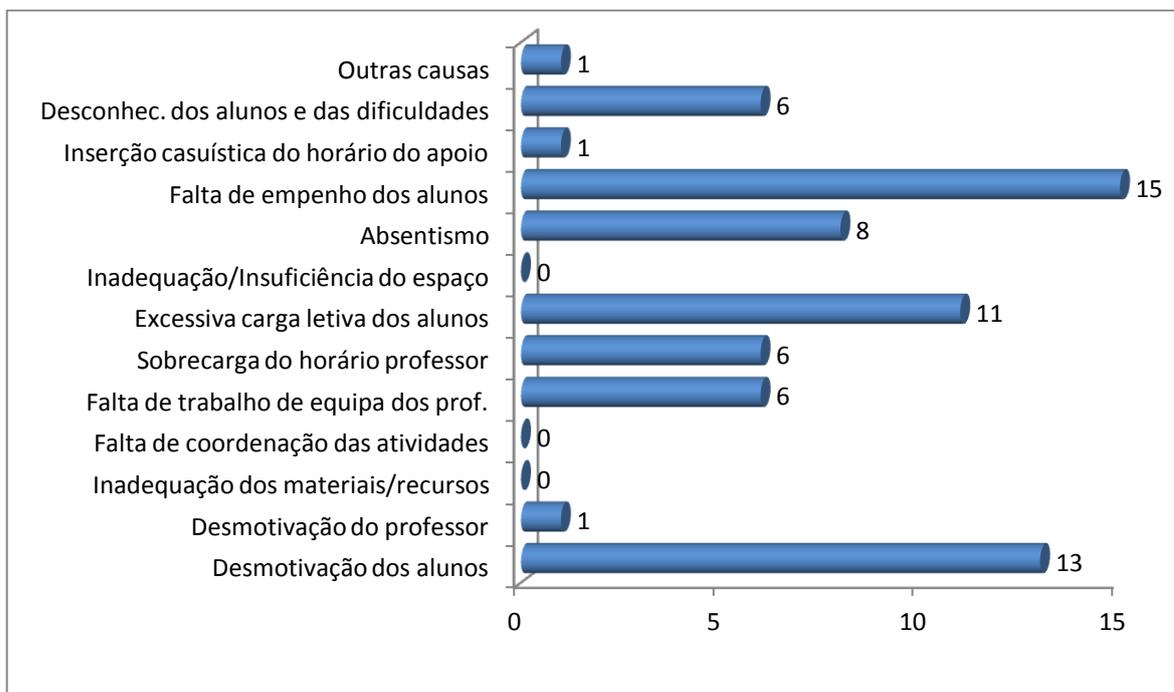


Figura 7 - Causas da ineficácia do apoio pedagógico

O contributo negativo dado pela indisciplina para esta ineficácia também merece ser sublinhado, pois, mais uma vez, não obstante não estar prevista essa opção nas alternativas apresentadas, foi explicitamente acrescentado por um respondente que não quis deixar de o referir (Figura 7). Por outro lado, o conhecimento empírico da realidade estudada permite-nos presumir que esta referência singular teria uma ocorrência muito mais frequente se a escola objeto de estudo fosse uma das instituições habitualmente apresentadas como escolas tipo do nosso sistema educativo.

O grupo IV do inquérito é constituído por duas questões relacionadas com as estratégias cuja implementação é passível de contribuir para a superação dos constrangimentos sentidos pelos professores no apoio pedagógico lecionado aos alunos de terceiro ciclo.

Na questão 1, mais voltada para o contributo que a organização escolar poderia prestar, os respondentes opinaram que ela prestaria um contributo muito positivo se integrasse nos grupos de apoio apenas os alunos que mostram empenhar-se na superação das dificuldades, o que, parecendo uma ideia simples e eficaz, levantaria muitas dúvidas legais e uma enorme contestação no seio da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, criaria-se uma situação de dupla penalização dos alunos visados, pois nem seriam recuperados no contexto do horário da unidade turma, por não acompanharem o ritmo das aprendizagens dos pares, nem teriam o direito a uma oportunidade suplementar de aprendizagem junto dos que, como eles apresentam um ritmo de aprendizagem mais lento.

Além disso, as respostas apontam a necessidade de se criarem equipas multidisciplinares para apoiarem pedagogicamente os alunos de todas as turmas de cada ano de escolaridade. Para estas equipas, devem ser selecionados somente professores que mostrem motivação/vontade para apoiar os alunos. Os resultados indicam, ainda, que seria útil que a escola reservasse blocos letivos coincidentes nos horários dos alunos e dos professores, para aí ser inserido estrategicamente o apoio pedagógico, por cuja implementação cada professor deve ser diretamente responsabilizado. A criação de incentivos para os alunos que evidenciam maiores progressos nas aprendizagens também é vista como muito positiva para a eficácia do processo de apoio pedagógico (Figura 8).

As respostas analisadas parecem indiciar que os docentes sentem que a atitude de alguns alunos é prejudicial às atividades das aulas de apoio pedagógico. Por outro lado, verifica-se que os inquiridos consideram que a inclusão das aulas de apoio e a sua lecionação não obedecem a uma planificação global, o que, aliado à falta de empenho dos alunos, condena o processo a uma eficácia insatisfatória, produzindo, portanto, resultados muito questionáveis pelos encarregados de educação, pela tutela ministerial e pela generalidade da comunidade educativa.



Figura 8 - Estratégias de superação dos constrangimentos ao apoio pedagógico

Relativamente ao conteúdo obtido com a questão 2 do grupo IV, é notório que confirma o teor já evidenciado noutras respostas. A esmagadora maioria dos inquiridos opina que os docentes de apoio pedagógico devem privilegiar o trabalho colaborativo (12 respostas), assim como a interação entre os docentes e entre estes e o coordenador de apoio pedagógico. A utilização de instrumentos e de recursos previamente planificados também mereceu a preferência maioritária, o que, mais uma vez, coloca o trabalho em equipa numa posição de destaque (Figura 9).

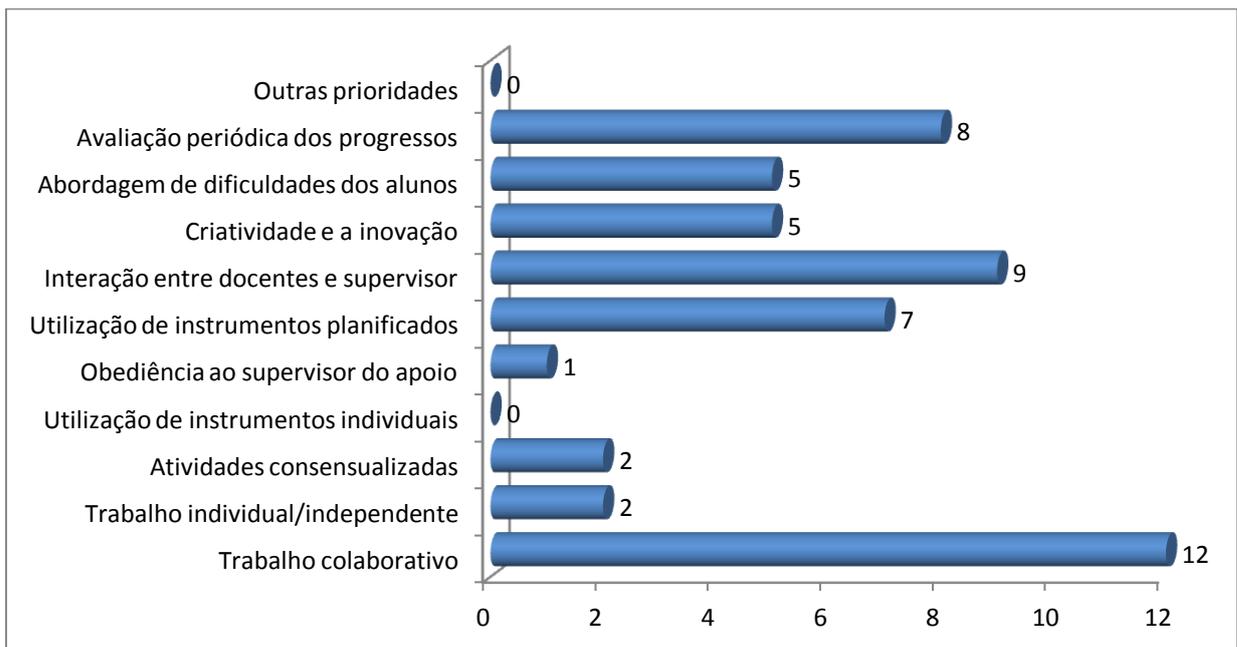


Figura 9 - Prioridades do professor de apoio pedagógico

Nesta questão, os respondentes valorizam, igualmente, a implementação de processos de avaliação periódica dos alunos e a criatividade do professor, assim como a necessidade de se orientarem as atividades para a abordagem das dificuldades concretas dos alunos integrados nos grupos de apoio.

Em termos gerais, o conteúdo evidencia um consenso bastante alargado acerca da primazia que deve ser concedida ao trabalho colaborativo, à interação docente, ao caráter formativo da avaliação e à planificação das atividades/estratégias de ensino e aprendizagem de acordo com as dificuldades dos alunos.

O grupo V do questionário, constituído apenas por uma questão, solicita aos inquiridos que indiquem os traços que consideram mais importantes no perfil do professor de apoio pedagógico. A análise das respostas permitiu verificar que os aspetos mais valorizados são (por ordem decrescente de frequência) a predisposição para apoiar/ajudar os alunos, a competência científica e o empenho no trabalho, a competência pedagógica, a experiência profissional, a empatia e o conhecimento profundo dos alunos que apoia. O trabalho colaborativo entre os professores também foi recorrentemente destacado (em 9 respostas), o que lhe confere maior frequência e mais relevo do que à necessidade de o professor revelar criatividade e inovação na sua atividade (Figura 10).

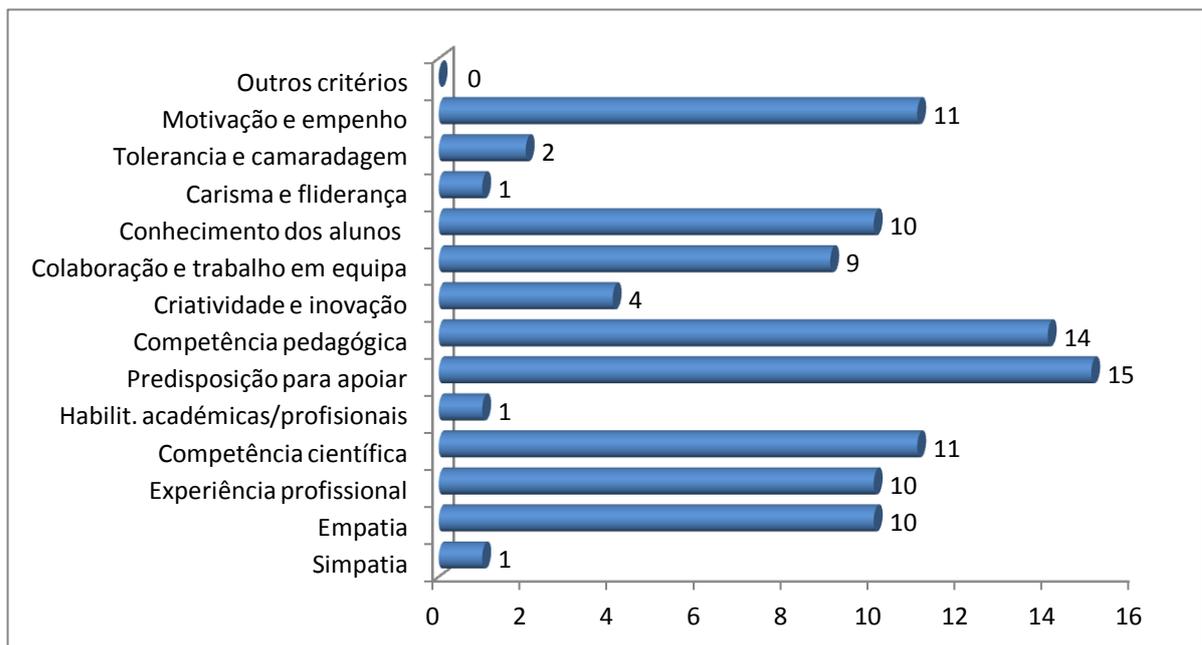


Figura 10 - Critérios prioritários para a seleção de professores

Estes resultados indicam que é reconhecida maior potencialidade de eficácia ao professor de apoio que consegue aliar a competência científica e profissional ao empenho no exercício da sua profissão, à experiência e ao conhecimento dos alunos que apoia. Conclui-se também que o docente deve ser capaz de criar relações positivas com os alunos,

enquanto trabalha colaborativamente com todos os membros da equipa de apoio. Todavia, a quantidade de profissionais que conseguem reunir todos estes traços parece ser minoritária, mas a experiência profissional do investigador mostra que são muitos os professores que são portadores da maioria destes atributos, razão pela qual a escola não pode deixar de assumir a responsabilidade e o dever de os identificar e de os integrar nas equipas de trabalho, para que eles sejam verdadeiras mais valias para os alunos, para os pares e para as equipas.

Com o intuito de fazer uma abordagem coerente e sequencial da problemática em estudo, as duas questões do grupo VI perseguem o objetivo de definir critérios adequados para se proceder à formação e à orientação da atuação das equipas de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.

Acerca dos critérios que devem pautar a constituição das equipas, constatamos que há algum equilíbrio entre a quantidade dos inquiridos que defende que elas devem ter uma composição monodisciplinar e os que optam pela multidisciplinariedade. Porém, todos eles reconhecem que a formação das equipas não pode ser casuística, nem voluntarista ou impensada. Por outro lado, a preferência por equipas formadas para apoiarem todas as turmas de um ano de escolaridade prevalece sobre as outras opções apresentadas, embora alguns respondentes se declarem a favor da criação de equipas para apoiarem autonomamente cada uma das turmas. A preferência pela formação de equipas de apoio com abrangência alargada a todos os anos do terceiro ciclo não reuniu uma adesão significativa, visto que foi selecionada apenas em dois inquéritos dos dezasseis analisados (Figura 11).

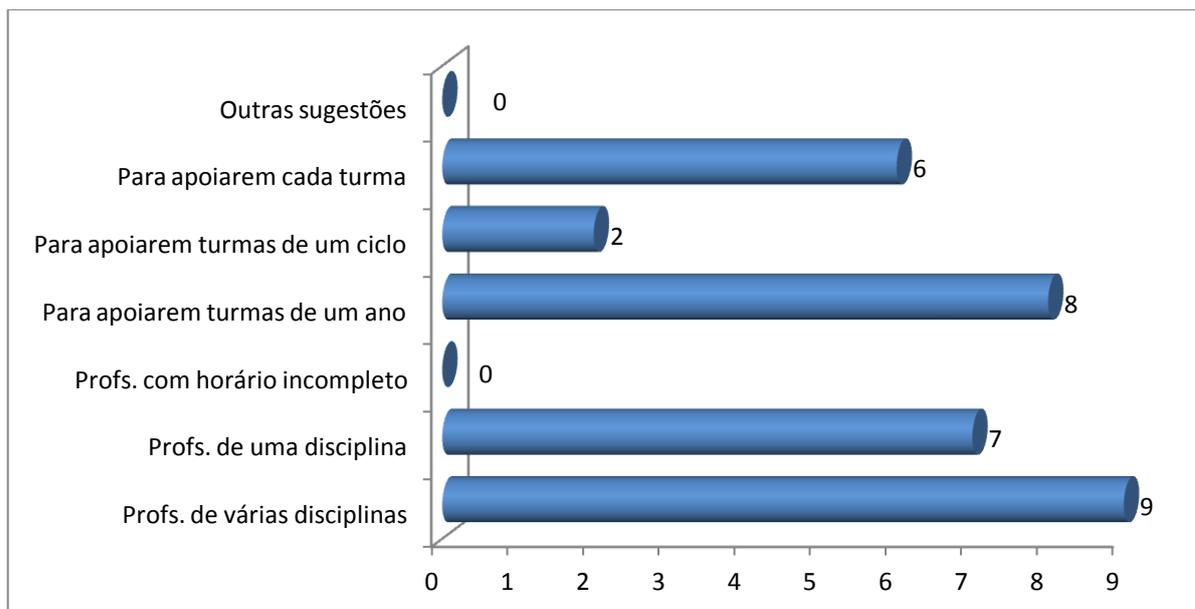


Figura 11 - Constituição das equipas de apoio pedagógico

Relativamente à atuação dos professores das equipas de apoio pedagógico (Grupo VI, Questão 2), algumas das alternativas foram selecionadas por uma larga maioria dos respondentes (Figura 12). Entre as mais consensuais, merecem destaque a preferência pela defesa do trabalho colaborativo e orientado para as dificuldades dos alunos, assim como a interação e a atuação coordenada e planificada. Também foram valorizadas a discussão e a procura de consenso no seio da equipa e a existência de reuniões frequentes para discutir as atividades/estratégias que devem ser implementadas. As respostas também deixam bem patente que é defendida a primazia dos objetivos coletivos, em detrimento da prevalência dos individuais. Outro aspeto recorrentemente defendido foi o carácter dinâmico, aberto e flexível dos grupos de alunos, salvaguardando-se, assim, a possibilidade de poderem ser reconstituídos e reorganizados ao longo dos três períodos do ano letivo, pois todo o processo deve poder ser aperfeiçoado de acordo com os fatores contextuais.

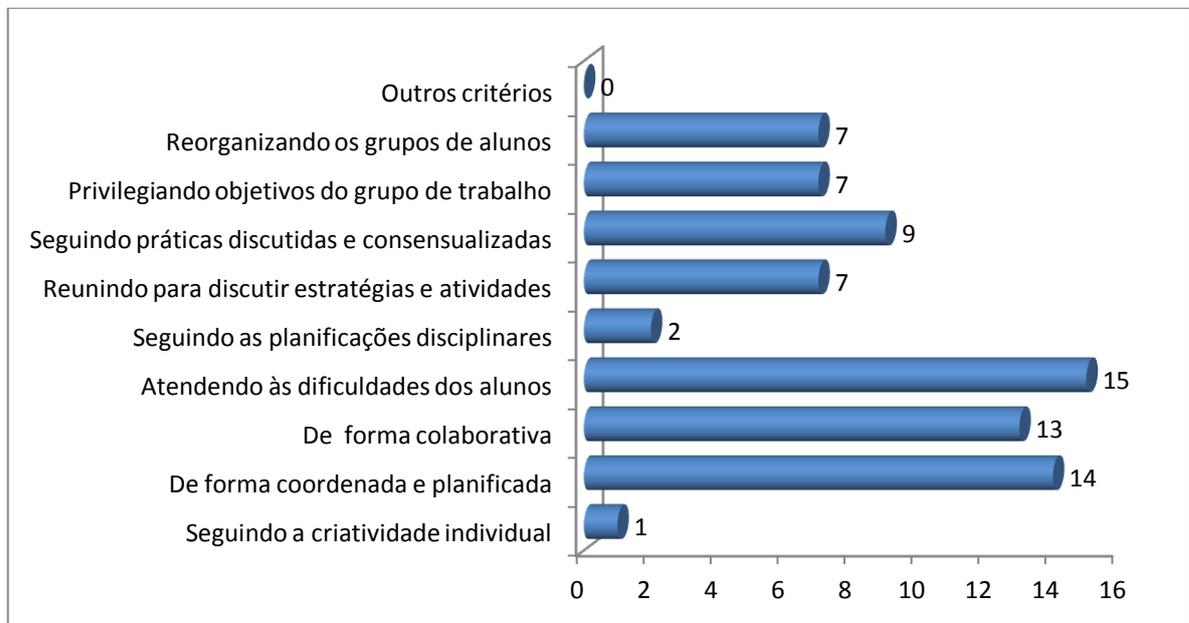


Figura 12 - Critérios de atuação das equipas de apoio pedagógico

O conjunto de dados obtido indica que os professores das equipas de apoio devem agir com uma verdadeira equipa, privilegiando o consenso, a colaboração, a convergência de objetivos e a flexibilidade ao nível da organização e da atuação, criando sinergias potenciadoras da atuação de cada um deles.

O último capítulo do inquérito (Capítulo VII) integra 4 questões, com as quais se pretende recolher sugestões/propostas relacionadas com a supervisão da atuação das equipas de apoio pedagógico do terceiro ciclo e com o estilo de supervisão mais adequado.

Na questão 1, os respondentes foram colocados perante a possibilidade de se manifestarem a favor da necessidade de o processo ser ou não supervisionado. Doze dos

dezasseis inquiridos reconheceram a necessidade de existir supervisão, não obstante ela ter sido desvalorizada em quatro inquéritos (Figura 13).

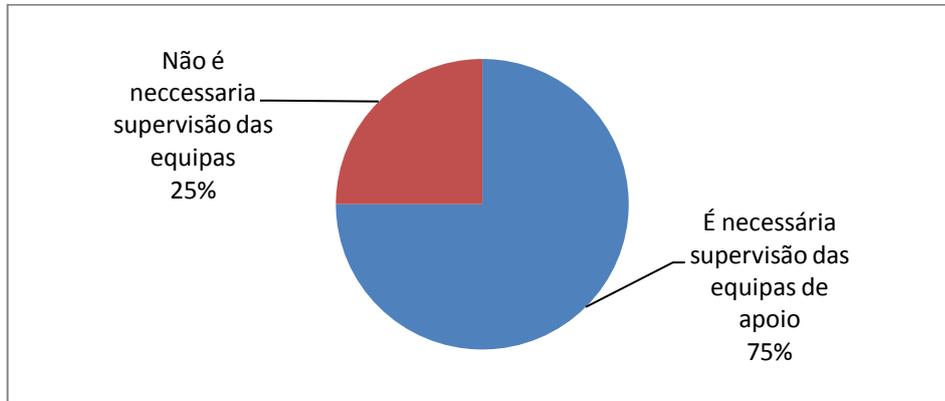


Figura 13 - Necessidade de supervisão do apoio pedagógico

Perante a realidade que a figura 13 ilustra, o investigador considera que deve abdicar da análise do conteúdo dos quatro inquéritos a partir da resposta em que se questiona a pertinência da supervisão das equipas educativas de apoio pedagógico, pois todas as questões seguintes pressupõem o reconhecimento da necessidade da implementação de um processo de supervisão. Assim, a partir da questão 2 do grupo VII, passam a ser apenas doze os inquéritos analisados no nosso estudo e a análise será efetuada tendo em conta esse indicador quantitativo.

Com a questão 2 deste grupo, pretendemos saber quem é que os professores consideram em melhor situação/cargo para supervisionar as equipas de apoio pedagógico. A este respeito, oito dos doze questionários analisados indicam que esse cargo ou função deveria ser exercido por um professor eleito pelos docentes de apoio pedagógico, o que confere um cenário de maioria qualificada a esta escolha (Figura 14).

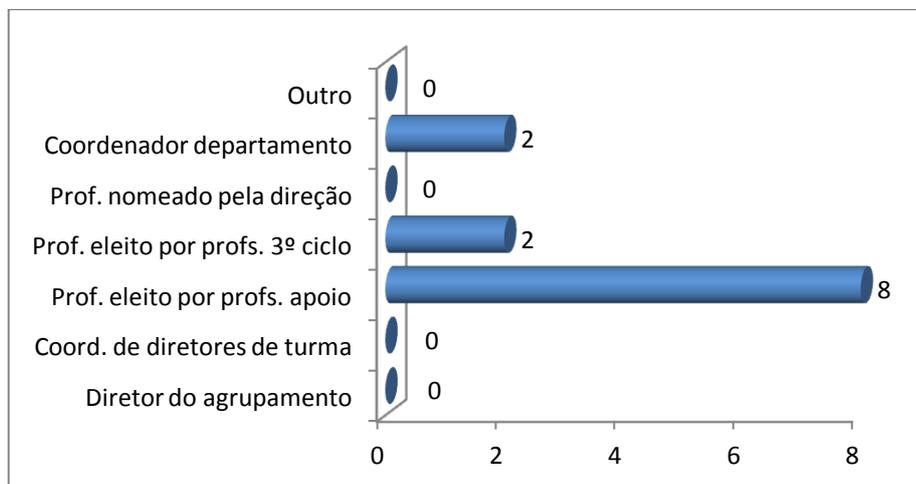


Figura 14 - Supervisor potencialmente mais eficaz

As quatro respostas restantes dividem-se em igual percentagem entre a preferência por um professor eleito entre os docentes de terceiro ciclo e pelo coordenador de disciplina/departamento.

Para quem, como o investigador, foi durante décadas profissional do desenvolvimento humano integrado numa instituição escolar, os dados obtidos não são surpreendentes, pois mostram o que em conversas informais é recorrentemente defendido na sala de professores, isto é, confirmam que a preferência pelo processo eletivo de seleção dos professores para o desempenho de cargos de supervisão. As respostas mostram, igualmente, que os docentes confiam mais na qualidade do desempenho dos professores experientes nas atividades que se pretende supervisionar, o que explica que tenham optado pela eleição de alguém com experiência de lecionação de apoio pedagógico ao terceiro ciclo.

Confirma-se, mais uma vez, que a comunidade escolar continua a defender e a valorizar os processos de escolha democrática e a liberdade de escola dos seus representantes nos diversos órgãos de gestão. Nos últimos anos, esta tradição democrática tem vindo a perder influência, em detrimento das competências que vão sendo legalmente atribuídas e assumidas pela direção (nomeadamente o diretor), que já se estenderam até áreas anteriormente impensáveis como a da competência de nomear coordenadores de diretores de turma e de selecionar três professores elegíveis para o cargo de coordenador de departamento.

Para conhecermos as características que são consideradas mais importantes no perfil do supervisor das equipas de apoio pedagógico (Grupo VII, Questão 3), foi apresentada aos inquiridos uma listagem com mais de vinte opções. Quatro das opções apresentadas não foram selecionadas por qualquer docente, em virtude de fazerem referência a traços que nenhum dos inquiridos considerou relevantes.

Como pode observar-se na figura 15, as características selecionadas com mais frequência são (por ordem decrescente) o conhecimento do meio e da escola, o espírito colaborativo, a experiência no âmbito do apoio pedagógico, a capacidade de gerir conflitos, a disponibilidade para apoiar e a valorização do trabalho dos pares. Um número considerável de inquiridos também atribui importância à disponibilidade para delegar funções/competências, à abertura a novas ideias/sugestões e ao respeito pelos pares.

No polo oposto daquelas preferências, situam-se o calculismo, a boa aparência, a eloquência e a benevolência, pois são atributos a que ninguém atribui importância na hora de eleger o supervisor, o que revela que não são considerados importantes para o desempenho das funções inerentes à supervisão de equipas educativas. Mas a autoridade, o carisma, a racionalidade e a ponderação são características que mereceram ainda a

preferência de dois docentes, o que representa uma frequência de seleção pouco elevada e, portanto, pouco relevante para a seleção do supervisor.

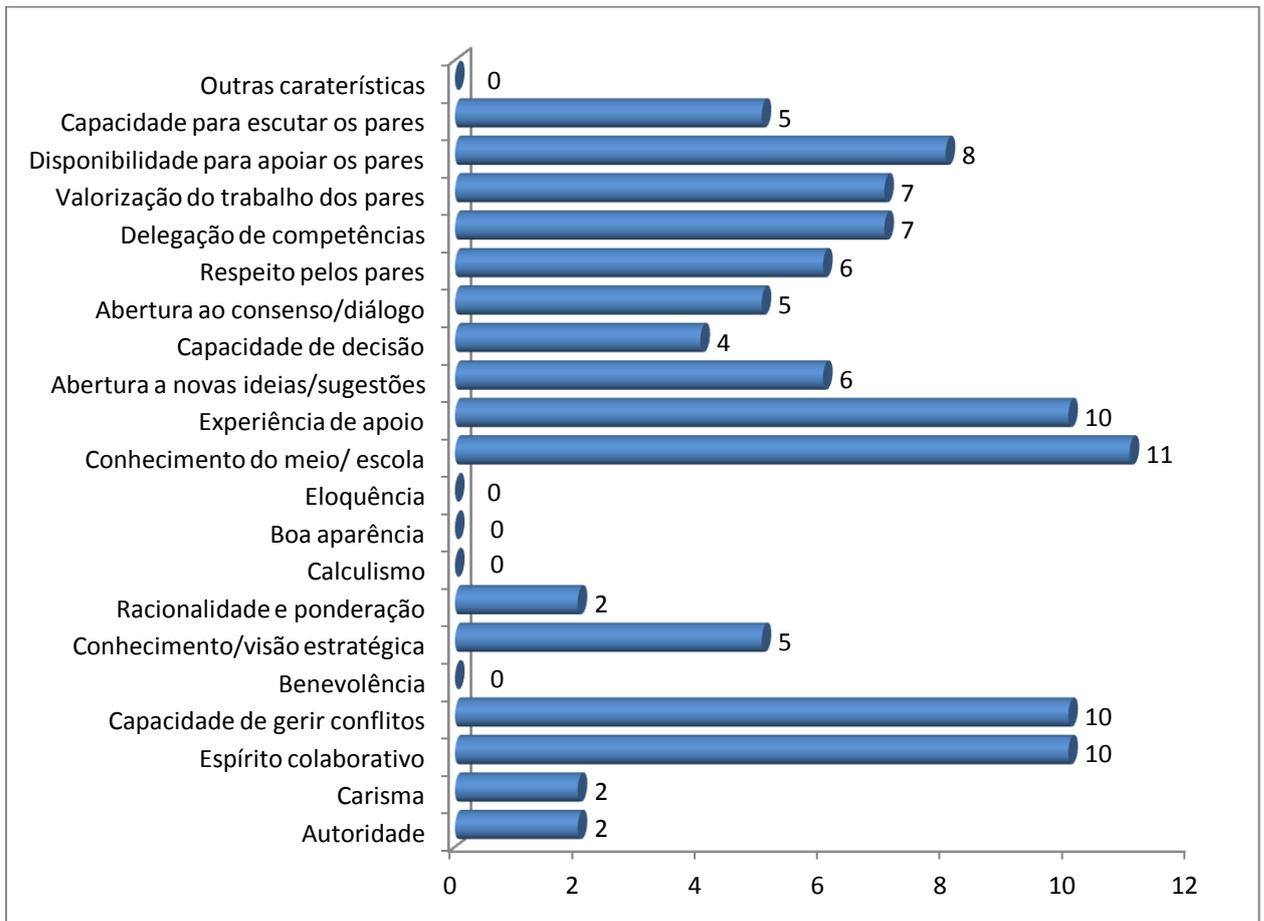


Figura 15 - Caraterização do supervisor desejável para equipas de apoio pedagógico

Em termos gerais, torna-se evidente que são mais apreciadas as capacidades relacionadas com a atitude evidenciada na interação com os pares e o conhecimento do contexto concreto em que se pretende concretizar o projeto de apoio pedagógico.

A questão que remata o inquérito (Grupo VII, Questão 3) propõe ao destinatário que opte por um dos três estilos/modelos de supervisão propostos, para ser implementado nas equipas de apoio educativo. Dez inquiridos consideram que a supervisão destas equipas deve “assumir a responsabilidade e a função de acompanhar, colaborar, encorajar, clarificar e apoiar as decisões e as ações dos professores e/ou da equipa de professores” (cf. Apêndice 1, p. 6), o que denota uma preferência clara pelo estilo/modelo colaborativo de supervisão. Dois professores mostraram preferência por um estilo/modelo mais voltado para o controlo das decisões e das ações, no qual os supervisionados são orientados e ensinados com o intuito de replicarem o modelo de atuação do supervisor, o que, segundo Alarcão e Tavares (2010), corresponde a um estilo diretivo (Figura 16).

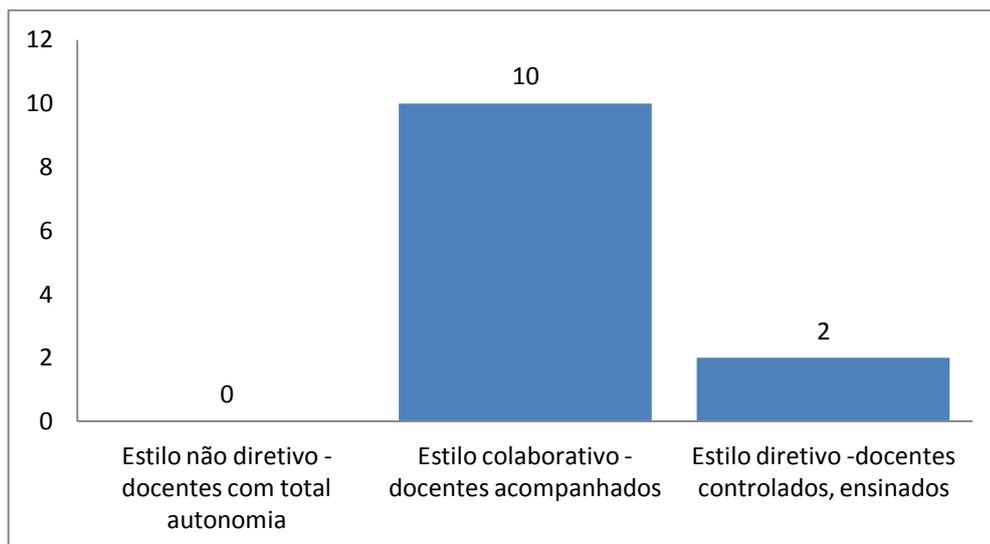


Figura 16 - Estilo/modelo de supervisão das equipas de apoio pedagógico

A análise dos resultados obtidos ainda revelou que nenhum dos docentes defendeu o estilo de supervisão vincadamente não-diretivo, o que parece revelar a consciência que todos têm de que a sua implementação potenciaria as dificuldades que habitualmente acompanham o verdadeiro trabalho de equipa, no qual todos têm de participar corresponsável e afincadamente, visando atingir os objetivos do grupo de trabalho, que, no contexto escolar, têm de centrar-se na superação das dificuldades e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

1.2. Plano de Resolução

O nosso trabalho, que intitulámos “Constituição e supervisão de equipas pedagógicas para apoio aos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem”, foi concebido e orientado para responder à seguinte questão de partida: Como apoiar alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem, através de equipas educativas/pedagógicas? (cf. p. 36).

Sabíamos que não seria possível alcançar uma resposta imediata e, simultaneamente, satisfatória para a nossa questão de partida, assim como estivemos sempre cientes de que não seria adequado proceder a uma abordagem dogmática ou intuitiva. Pelo contrário, a nossa experiência e o processo de desenvolvimento do nosso trabalho confirmaram que é necessário analisar todas as vertentes da problemática em questão, sempre numa perspetiva sequencial e flexível, para se poder explorar as várias linhas de investigação que se vão abrindo ao longo do processo. Por isso, nunca tivemos dúvidas de que deveríamos preparar-nos para trilharmos o nosso percurso de forma gradual

e sustentada, para que os passos intermédios concretizados pudessem conduzir-nos até à resposta almejada.

Orientados por esta conceção do nosso projeto de trabalho, iniciámos todo o processo com uma reflexão autobiográfica que fez emergir a problemática central da investigação e, em termos gerais, da totalidade do trabalho. Todavia, nenhuma das partes seguintes do estudo poderia avançar sem alicerçarmos o conteúdo e a orientação da investigação num referencial teórico. Num trabalho desta natureza, a revisão bibliográfica é uma fase fundamental para a compreensão das realidades vivenciadas durante a longa experiência docente do investigador e para se tomar contacto com os avanços científicos já produzidos. Ao mesmo tempo, a revisão bibliográfica foi fundamental para sustentarmos a tomada de decisões, para formularmos os objetivos e as subquestões e, ainda, para optarmos pela metodologia mais adequada. Atendendo ao valor instrumental desempenhado pela investigação teórica, podemos afirmar que foi ela quem tornou possível a concretização do nosso projeto de trabalho que nos propusemos.

Como temos a finalidade de intervir junto dos alunos de terceiro ciclo do microcosmos onde o investigador exerce a sua atividade docente, a Escola B2/3 com Secundário Fernão de Magalhães, em Chaves, utilizámos uma metodologia de investigação ação, pois, na nossa opinião, é a mais adequada para partirmos do conhecimento que adquirimos em mais de duas décadas de experiência docente ininterrupta e, em seguida, tentarmos aprofundá-lo e desenvolvê-lo para aumentarmos a qualidade do nosso desempenho profissional e das aprendizagens dos nossos alunos.

Como facilmente se depreende do que acabámos de expor, a sequência das diferentes fases do trabalho visa conduzir-nos à conceção de uma proposta concreta e adequada ao contexto estudado, através da qual pretendemos introduzir alterações organizacionais que provoquem o desenvolvimento qualitativo do serviço prestado pela escola aos seus alunos. Em suma, pretendemos erradicar, ou pelo menos diminuir, as dificuldades de aprendizagem dos alunos de terceiro ciclo intervindo ao nível da formação e da supervisão de equipas educativas para prestarem apoio pedagógico a todos os alunos de terceiro ciclo que dele necessitem.

Depois da construção de um referencial teórico, aplicámos um inquérito aos professores da nossa escola, que, na parte inicial, confirmou formalmente o que já vínhamos constatando, ou seja, na escola EB 2/3 com Secundário Fernão de Magalhães, as aulas de apoio pedagógico são disponibilizadas apenas para os alunos de terceiro ciclo e somente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática. Apesar de ter sido tomada essa decisão, existe insucesso escolar também em disciplinas como Geografia, Ciências Naturais, Francês e Físico-químicas, tornando-se difícil aceitar que elas não sejam

abrangidas pelas aulas suplementares de apoio pedagógico. Como sabemos, o constrangimento provocado pela obtenção de níveis negativos e pelo fraco desempenho nas diferentes disciplinas pode assumir dimensões tão relevantes que podem determinar a retenção dos alunos. Por outro lado, as dificuldades podem avolumar-se de tal forma que se transformam num impedimento para aceder e frequentar cursos de certas áreas do saber em que alguma dessas disciplinas seja a base da formação (cf. p. 44). Como tal, não podemos aprovar que qualquer disciplina possa ser negligenciada até ao ponto de se encarar com naturalidade a persistência do insucesso e das dificuldades de aprendizagem. A aceitação dessa atitude e desse fracasso da escola representaria a concordância com uma formação elitista, parcelar e, conseqüentemente, incompleta. Assim, em circunstâncias normais, cada instituição escolar ostenta uma atitude tanto mais avisada e assisada quanto mais ela pugnar pelo alargamento desta e de outras modalidades de apoio a todas as disciplinas e situações em que se mostre necessária.

1.2.1 Áreas de intervenção e objetivos específicos

O nosso estudo mostrou-nos, também, que o fraco desempenho escolar e as dificuldades de aprendizagem decorrem, sobretudo, da falta de empenho, do avolumar das lacunas e das metodologias de estudo e de trabalho utilizadas pelo aluno. Por isso, o apoio pedagógico deve direcionar-se mais para as atividades de superação das lacunas resultantes da falta de concretização de aprendizagens (mas pressupostas), para o desenvolvimento de atividades potenciadoras da motivação e para a interiorização de princípios e metodologias de organização do trabalho. É essencial que a escola consiga cativar a atenção dos alunos, pelo que deve proporcionar-lhes o contacto com as novas tecnologias e com todas as problemáticas que lhes dizem diretamente respeito, numa atitude que deve ser apanágio das aulas de todas as disciplinas mas também das atividades/sessões de apoio pedagógico (cf. p. 43).

Em relação aos resultados obtidos com o apoio pedagógico, os professores não estão satisfeitos, mas sentem que algumas das causas podem advir das opções da escola ao nível da organização e dos critérios que ela utiliza para a formação dos grupos de alunos a quem é ministrado o referido apoio. A análise dos dados recolhidos revela que a maioria dos grupos é apoiada por professores que não lecionam qualquer disciplina à turma de que provêm os alunos. Este processo de constituição dos grupos levanta alguns constrangimentos, nomeadamente os que decorrem do desconhecimento dos alunos e dos resultados do processo de avaliação que determinou a sua inclusão no apoio (cf. p. 44). E, para evitar dificuldades a este nível, é de toda a conveniência que as aulas de uma disciplina e as de apoio pedagógico de cada turma sejam lecionadas pelo mesmo professor.

Por outro lado, as dificuldades evidenciadas pelos alunos integrados nos grupos apresentam grande diversidade, nomeadamente ao nível das competências, dos conteúdos, de causas que lhes deram origem e da gravidade de que se revestem. Colocar tanta diversidade num grupo de alunos que se pretende apoiar é acrescentar mais obstáculos à tarefa de atacar eficazmente as insuficiências de quem tanto precisa de acompanhamento individualizado. A estes constrangimentos soma-se o facto de serem agrupados alunos de faixas etárias diferentes, aumentando a heterogeneidade dos grupos e, portanto, impedindo, mais uma vez, que todos os esforços se concentrem em lacunas e dificuldades sentidas por todos os alunos. Esta circunstância também dificulta a seleção de materiais e coloca dúvidas acerca das estratégias de intervenção. Logo, não se estranha que os resultados obtidos se tornem menos satisfatórios. Assim, sempre que seja possível, a escola deve tentar agrupar alunos de faixas etárias semelhantes e que revelem dificuldades análogas, ainda que para isso tenha de subdividir-se o tempo dedicado ao apoio de cada subgrupo (cf. p. 45).

Tendo em consideração que, em grande medida, os fracos resultados conseguidos com o apoio pedagógico são justificados pela desmotivação e pela falta de empenho dos alunos, é urgente atacar os fatores que, no meio familiar e na escola, concorrem para esta atitude de pouca valorização do esforço e de passividade perante as situações de aprendizagem potencial. Simultaneamente, o regime de frequência deve ser flexível para evitar que a excessiva carga letiva dos horários dos alunos se transforme num fator de saturação e num obstáculo ao trabalho individual que cada discente deve concretizar fora da sala de aula.

Um enorme contributo para que os alunos não sejam sujeitos a um horário escolar sobrecarregado pode ser dado pela instituição escolar, através do aperfeiçoamento da conceção e dos critérios de organização dos horários das turmas. Nesse âmbito, a escola pode conceber os horários já com blocos letivos reservados para aí serem lecionados os apoios que venham a ser implementados. Esta decisão evita ao máximo situações em que o aluno tem de estar o dia inteiro na escola, obrigando-o a viver um quotidiano demasiado ocupado com atividades letivas que poderiam ser articuladas sem tantos “tempos mortos”. Aquele procedimento evita, ainda, que situações similares ocorram com os horários dos professores, pois, também aí, os apoios são inseridos *a posteriori* sem responderem a um estudo prévio de otimização do tempo e dos recursos. Contudo, este processo torna-se ainda mais coerente e funcional quando as equipas de trabalho têm uma composição multidisciplinar e abrangem todas as turmas de um ano de escolaridade (cf. p. 59). Esta organização transforma-se em mais valia ao nível do equilíbrio da distribuição semanal do horário de trabalho e da utilização dos recursos físicos disponíveis. Desta forma, a escola

evita que os “furos” indesejáveis se intercalem entre as atividades desempenhadas no espaço físico da escola, evitando-se igualmente o dispêndio de energia e de recursos económicos advindos das deslocações e das viagens dispensáveis. Esta ocupação otimizada do tempo dos alunos permite, assim, que eles possam usufruir de momentos acrescidos para dedicarem à componente individual do seu trabalho ou a atividades lúdico-recreativas.

Mas cada professor de apoio pedagógico pode contribuir decisivamente para que alguns constrangimentos que se colocam à aprendizagem dos seus alunos sejam minimizados. Alguns desses benefícios podem resultar do trabalho colaborativo entre pares e da interação entre os docentes e entre estes e o supervisor das atividades de apoio pedagógico. Esta atitude de partilha profissional conduz à conceção e à implementação de um processo abrangente e homogéneo de combate às dificuldades dos alunos, o qual cria condições favoráveis para a obtenção de melhores resultados, se todos os docentes implementarem e souberem tirar partido de um processo consensualizado de avaliação das aprendizagens, corretamente planificado e monitorizado (cf. p. 44).

É por tantas e tão fortes razões que os professores de apoio pedagógico do terceiro ciclo devem ser selecionados tendo em conta critérios tão determinantes como a sua predisposição para apoiar os alunos e a competência pedagógica que lhes é reconhecida. Outras condições de preferência devem ser a competência científica, a motivação e o empenho, a experiência profissional, o conhecimento dos alunos que se pretende apoiar, a capacidade de trabalhar colaborativamente e, ainda, a empatia (cf. p. 92). Respeitando estes pressupostos, seriam selecionados apenas os que estão mais motivados e mais capacitados para apoiarem os alunos, evitando-se que a prestação deste serviço tão determinante para o futuro de muitos alunos fosse encarada por alguns docentes como uma obrigação indesejada ou um fardo inelutável que a direção da escola adiciona ao seu horário de trabalho.

No seio da equipa educativa, a atuação dos professores deve ser flexível, interativa e coordenada, procedendo-se ao desenvolvimento de atividades e estratégias planificadas especificamente para atenderem às dificuldades dos alunos (cf. p. 91). É neste ponto que a supervisão começa a assumir um papel indispensável. O supervisor é o agente mais importante na tarefa de conseguir que haja motivação, coordenação, convergência e colaboração em doses adequadas para que todos se mantenham focados nos objetivos da equipa e para que a interação não se degrade, transformando-se num exercício de mera troca de impressões ou de convívio profissionalmente inconsequente (cf. p. 96).

Para que o supervisor seja aceite e reconhecido no seio da equipa, é conveniente que seja escolhido através de um processo eletivo, em que devem ser considerados

eleitores e elegíveis todos os professores que lecionam apoio pedagógico, sem qualquer exceção legalmente estabelecida. A experiência específica no âmbito do apoio pedagógico é fundamental para que os pares sintam que o supervisor conhece e convive com as inquietações, constrangimentos e objetivos que pautam a atuação de toda a equipa.

Por todas as razões que acabamos de enumerar, os docentes de apoio pedagógico encontram-se em melhores condições do que qualquer órgão de gestão de topo ou intermédia para selecionarem (através de votação secreta) o professor mais adequado para exercer o cargo de supervisor das equipas de apoio pedagógico. Para o desempenho das referidas funções de supervisão, os professores eleitores (e elegíveis, simultaneamente,) terão em conta as vantagens que um docente com o perfil adequado acrescenta a todo o processo, nomeadamente aos destinatários finais do trabalho efetuado: os alunos.

Assim, o professor que apresenta um perfil mais adequado para supervisionar as atividades e as equipas de apoio pedagógico para alunos do terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem deve reunir a maior quantidade que for possível dos seguintes atributos:

- Conhecimento profundo da escola e do meio, para poder utilizar as vantagens de conhecer os alunos, os professores, os encarregados de educação, os anseios e expectativas da comunidade envolvente e a tradição da instituição, que podem desencadear sinergias e maior adequação as estratégias e das atividades às necessidades e preferências de todos os agentes educativos (cf. p. 96);
- Experiência pedagógica relevante para poder contribuir com os seus saberes empíricos e teóricos, usufruindo de um referencial que pode balizar as metodologias e novas experiências que se pretenda implementar (cf. p. 96);
- Espírito colaborativo e disponibilidade para apoiar e orientar os pares, emergindo como um possível modelo de referência, nomeadamente ao nível dos princípios, das atitudes que devem pautar a atuação dos docentes e da equipa educativa (cf. p. 96);
- Capacidade de gerir conflitos, porque a sua existência no quotidiano do processo de ensino e de aprendizagem é incontornável, sendo necessário que exista a capacidade de mitigar as suas consequências negativas e de os transformar em oportunidades de melhoria do funcionamento da instituição escolar e do desempenho dos seus agentes (cf. p. 96);
- Capacidade de delegar competências, para que todos e cada um dos intervenientes se sintam mais valorizados e para que o trabalho e as responsabilidades sejam estrategicamente repartidas, aumentando a flexibilidade e a capacidade de responder às dificuldades e aos constrangimentos (cf. p. 96);

- Abertura a sugestões e novas ideias, mantendo aberta a possibilidade de abraçar as oportunidades de melhoria e estimulando a integração dos avanços proporcionados pela investigação nas áreas disciplinares específicas, na pedagogia na supervisão organizacional (cf. p. 96);
- Conhecimento e visão estratégica para que a equipa pedagógica e as suas atividades sejam sempre intencionalmente orientadas para a concretização de uma ideia e de um modelo que foi consensualmente assumido como o mais positivo para todos os intervenientes (cf. p. 96);
- Capacidade de decisão, porque, no momento oportuno, depois de serem discutidos os pontos de vista e de se tornarem claros os contornos da situação, é necessário tomar e assumir decisões fundamentadas e orientadas para o bem comum (cf. p. 96).

Contudo, é aconselhável que se proceda de tal forma que se evite a criação de expectativas infundadas e demasiado otimistas quanto ao sucesso que pode advir da atuação de um supervisor com estes atributos. Embora estas qualidades representem uma condição necessária para se proceder à supervisão eficaz de uma equipa pedagógica, a existência destes conhecimentos e competências não é condição suficiente para que o supervisor e a sua equipa garantam o sucesso da sua atuação. Para que este objetivo fundamental seja atingido no microcosmos que é objeto do nosso estudo, o supervisor das equipas de apoio pedagógico dos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem deve optar por um estilo de supervisão colaborativa, caracterizado, essencialmente, pela assunção das funções e responsabilidades de acompanhar, encorajar, clarificar e apoiar as decisões e as ações dos professores, individuais e coletivas, num clima de abertura à interação e à corresponsabilização (cf. p. 96). Este processo de acompanhamento das tarefas inerentes à supervisão não pode dissociar-se de uma atitude solidária e proativa perante todos os constrangimentos que, direta ou indiretamente, possam influenciar o desempenho coletivo e/ou individual. Esta atitude tem de estender-se também à relação e à orientação dos alunos, pois, neste conceito de equipa educativa, eles são elementos tão fundamentais como os professores (cf. 94).

1.2.2. Ações a desenvolver

A nossa proposta de resolução do problema gerado pela inexistência de equipas de trabalho para apoiarem pedagogicamente os alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem foi alicerçada na pesquisa que efetuámos, na nossa experiência profissional e nos dados empíricos que ela nos forneceu. Por isso, as sugestões de melhoria e o plano de ação que apresentamos pretendem desenvolver ações individuais e coletivas capazes de responder aos constrangimentos e lacunas que detetamos na nossa escola. É esta intenção

assumida de intervirmos na realidade no problema concreto da ineficácia do apoio pedagógico prestado aos nossos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem que nos conduziu à proposta agora apresentada, cujo cerne reside na formação e na supervisão de equipas educativas.

Para conseguirmos levar a cabo os nossos intentos, apresentaremos o nosso estudo à direção do nosso agrupamento de escolas (em que incidiu a investigação) e proporemos que as conclusões sejam tidas em conta aquando da organização do ano letivo, já a partir de 2014/2015, nomeadamente o que se relaciona com o apoio pedagógico proporcionado aos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.

Neste âmbito, defendemos que a direção da escola, os coordenadores de departamento e os diretores de turma, assim como a escola em geral, desenvolvam um trabalho colaborativo intencionalmente orientado para a implementação das nossas sugestões de melhoria. No nosso conjunto de sugestões e de propostas, consideramos que é fundamental dedicar uma atenção acrescida às que se relacionam com a definição do perfil de aluno com dificuldades de aprendizagem e do professor adequado para os apoiar, com a identificação dos constrangimentos ao apoio pedagógico, com a conceção de estratégias de superação desses constrangimentos, com a seleção dos professores das equipas pedagógicas, com o estabelecimento de critérios de atuação das equipas de apoio e com o processo de supervisão organizacional que deve ser implementado.

Para que a criação de condições adequadas à implementação deste processo de intervenção seja mais célere e eficaz, sugerimos que seja criada uma equipa de trabalho composta pelo diretor pedagógico do agrupamento de escolas, pelo coordenador de diretores de turma do terceiro ciclo, pelos quatro coordenadores de departamento e por três professores com experiência na lecionação de aulas de apoio pedagógico, cada um em representação do grupo disciplinar em que são lecionadas estas aulas.

1.2.3. Espaços e recursos

O projeto que pretendemos concretizar será levado a cabo nas instalações da escola em que o professor-investigador exerce a sua atividade docente, não dependendo de qualquer intervenção ao nível das salas de aula ou de outros espaços de apoio à atividade docente e ao processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, é conveniente que uma ou duas das salas de aulas possam ser prioritariamente destinadas às sessões de apoio pedagógico dos alunos de terceiro ciclo e, para que o espaço também contribua positivamente para o sucesso da intervenção, é desejável que as salas afetadas ao projeto sejam requalificadas, nomeadamente em relação ao conforto das cadeiras, à inserção de mesas redondas para trabalho em grupo e à pintura

das paredes, pois contribuirão para a criação de um contexto mais propício para o bem estar físico e para a manutenção do equilíbrio psicológico dos alunos.

Ao nível dos recursos, este espaço deverá ser dotado em permanência de uma pequena biblioteca, constituída por alguns dicionários de português e de Português-Ingês, gramáticas de ambas as línguas e, pelo menos, equipada por três ou quatro computadores com acesso à internet, para atividades de escrita, de pesquisa e para outras atividades de caráter lúdico e pedagógico.

Os recursos humanos que devem ser afetados ao projeto de intervenção não pressupõem quaisquer outros agentes educativos para além dos docentes que integram a equipa educativa e dos assistentes operacionais do corredor em que se localizam as salas.

1.2.4. Calendarização e avaliação

Pretendemos implementar o presente projeto de intervenção no ano letivo de 2014/2015, pelo que se torna indispensável apresentar a proposta à direção da escola ainda durante o próximo mês de maio, pois os horários anuais de trabalho dos alunos e dos professores terão de ser concebidos e ultimados durante a primeira quinzena de agosto.

Ao longo da implementação do processo, será necessário avaliar as condições, o desenvolvimento e os resultados a que a intervenção conduziu, de forma sistemática, analítica e desapaixonada, pelo menos no fim de cada período letivo e no fim de cada ano escolar. A partir dos resultados da avaliação, que nunca serão totalmente satisfatórios nem definitivos, porque é sempre possível introduzir aperfeiçoamentos, deverão ser repensadas e aperfeiçoadas todas as decisões relevantes para o processo, nomeadamente no que concerne aos critérios de seleção e de agrupamento dos alunos, à seleção dos professores, à composição e à atuação das equipas pedagógicas e às práticas de supervisão implementadas ou que se preveja implementar. Como a escola tem como missão central o desenvolvimento das aprendizagens e das competências dos alunos, o grau de consecução destes desígnios deve ser o referencial mais importante para a avaliação.

Depois, sempre com base na revisão bibliográfica incluída no nosso trabalho e noutros estudos considerados relevantes, procurar-se-á enveredar por novos percursos mais seguros e produtivos, mas estas opções não deverão abdicar dos ensinamentos e dos avanços produzidos em cada uma das tentativas que se vão desenvolvendo. No fim de cada ano letivo, deverá ser aplicado um questionário a todos os professores que lecionaram apoio pedagógico, para ser avaliado o seu grau de satisfação com os resultados obtidos e com os procedimentos implementados ao longo desse ano escolar, ao mesmo tempo que os docentes deverão ser igualmente inquiridos para identificarem os constrangimentos sentidos e para fazerem as sugestões de melhoria que considerarem adequadas.

Ainda que surjam sugestões de melhoria em quantidades assinaláveis, elas devem ser ponderadas pelo grupo de trabalho para se garantir que as alterações que venham a ser introduzidas sejam benéficas e para não se desvirtuar o essencial deste projeto, pois não pode desperdiçar-se o trabalho que é alicerçado numa pesquisa metódica e direcionada para as problemáticas em causa, na experiência de inúmeros agentes educativos e no trabalho reflexivo do professor-investigador. Por outro lado, todas as fases do nosso trabalho foram norteadas pelo respeito integral da ética da investigação, o que é uma garantia de rigor e de um contributo sério para a resolução dos problemas.

2. Síntese reflexiva

No momento em que nos encontramos numa fase tão avançada do nosso trabalho, reconhecemos, sem qualquer tibieza, que o processo inerente à conceção e à concretização da presente dissertação prestou um contributo muito positivo para a melhoria do nosso desempenho profissional. Esta melhoria tornou-se evidente ao nível da nossa ação profissional quotidiana, nomeadamente nos aspetos relacionados com a segurança que sentimos aquando da tomada das decisões que a atividade docente exige.

Mas, não obstante tudo valer a pena se a alma não for pequena (Pessoa, 1990), não podemos fingir que não houve fases de dificuldades e de algum desalento, pelo que é necessário que esses momentos sejam evocados, pelo menos para desencadear um exercício reflexivo e para exercerem a função didática inerente à reflexão e à análise das ações desenvolvidas. Foram vários os constrangimentos que enfrentámos, mas merecem destaque, em primeiro lugar, as dificuldades sentidas para conseguirmos dispor do tempo necessário para a realização de todas as tarefas inerentes à conceção e à concretização do nosso projeto de trabalho e das suas várias etapas. Neste âmbito, a pesquisa e as leituras requeridas mostraram-se muito exigentes, embora também as outras fases do trabalho tenham exigido uma disponibilidade mental e temporal que só a muito custo pudemos conseguir. Temos de reconhecer que não foi fácil conseguirmos compaginar a manutenção da qualidade do nosso desempenho profissional com a continuidade da assunção das responsabilidades familiares e com o desenvolvimento do nosso projeto de formação pessoal e profissional.

Por outro lado, Chaves não é uma cidade em que seja fácil ter acesso às obras científicas mais atuais em suporte físico, quer nas livrarias, quer nas bibliotecas de que a cidade está dotada. Por isso, tivemos de disponibilizar muito tempo (pelo menos bastante mais do que prevíamos!) para contactarmos com a bibliografia adequada e tivemos de postergar muitas fases do trabalho para as datas em que estavam disponíveis as fontes de consulta. Nessas circunstâncias, a internet e os novos meios de comunicação social desempenharam um papel inestimável, pois conseguiram suprir muitas das nossas necessidades e conseguiram amenizar as nossas angústias e a desagradável sensação de que também nós estávamos a ser vítimas da apregoada desigualdade de oportunidades.

Além disso, a especificidade do tema do trabalho que nos propusemos concretizar também dificultou a nossa tarefa, pois a grande proliferação de bibliografia e de legislação especificamente direcionada para os casos de alunos com necessidades educativas específicas sobrepunha-se nas pesquisas que efetuávamos, acrescentando fatores de divergência e de perturbação no desenvolvimento do processo de consulta das fontes.

Por outro lado, não quisemos colocar de lado a nossa preferência pelo trabalho tendencialmente autónomo, para nos sentirmos obrigados a criar mecanismos de resolução de problemas e para alargarmos os nossos horizontes ainda mais do que se trabalhássemos de uma forma muito dirigida e condicionada. Todavia, esta opção teve também a sua vertente menos agradável, pois colocou-nos perante mais situações problemáticas e semeou muitas dúvidas e incertezas no caminho que íamos percorrendo. Felizmente, nos momentos em que mais precisávamos, valeu-nos sempre a orientação certa e atempada da professora Doutora Ana Paula, que sempre se mostrou disponível e capaz de nos apoiar através da sugestão de diferentes decisões e procedimentos que nos conduziram ao aperfeiçoamento do trabalho e ajudaram a desfazer o novelo de incertezas em que íamos mergulhando.

E agora, quando já concebemos e concretizámos a quase totalidade do nosso trabalho, reconhecemos que nenhum contratempo foi suficiente para que nos arrependêssemos de termos encetado todo o processo. A pesquisa, as reflexões e a orientação disponibilizada cumpriram a missão de nos tornarem mais informados, mais reflexivos, mais conscientes e, por isso, sentimos que nos tornámos melhores pessoas e profissionais mais apetrechados para enfrentarmos as dificuldades inerentes à exigente atividade docente.

Ainda assim, consideramos que não podemos interiorizar que o nosso projeto de formação e a nossa intervenção ativa na realidade educativa termina com a conclusão do presente trabalho. Pelo contrário, no fim do ano letivo de 2013/2014 pretendemos apresentar aos órgãos competentes da nossa escola a proposta de formação e de supervisão de equipas de apoio pedagógico que decorre do nosso trabalho de investigação-ação. No fim desse ano letivo, se a proposta de intervenção for implementada, procuraremos integrar a comissão de avaliação do projeto que propusemos, para podermos sugerir adaptações sem desvirtuarmos a sua identidade e os seus aspetos mais positivos.

O processo de concretização deste projeto de trabalho mostrou que, na nossa opinião, seria oportuna e necessária a realização de outros trabalhos, a saber:

- a) um trabalho com abrangência concelhia, através do qual se adapte o nosso plano de intervenção à realidade concreta de cada uma das escolas de terceiro ciclo do concelho de Chaves, visando contribuir para a melhoria do desempenho e dos resultados escolares dos alunos que têm dificuldades de aprendizagem e transformando o projeto numa referência para a intervenção no âmbito do apoio pedagógico;
- b) um trabalho de investigação orientado para a conceção de um projeto de formação de supervisores de equipas educativas, para ser proposto ao Centro de Formação das Escolas do Alto Tâmega e Barroso, visando formar os docentes interessados na área da

supervisão organizacional e contribuindo para suprir as necessidades formativas e profissionais de toda a zona geográfica situada sob a influência do referido centro de formação.

Neste momento, sentimos que estamos sequiosos de alguns meses de dedicação exclusiva aos nossos alunos e a cada um dos membros do nosso agregado familiar, mas esperamos que os anos vindouros nos proporcionem a oportunidade adequada para retomarmos o trabalho a partir da fase que agora concluímos ou, até, de abraçarmos um novo projeto de desenvolvimento pessoal e profissional.

A investigação levantou tantas questões que merecem ser investigadas! O sistema educativo e os nossos alunos necessitam tanto da nossa orientação esclarecida! Há tantas formas de darmos o nosso contributo profissional à escola! Há tantos temas que merecem a nossa atenção e o nosso esforço quotidiano!

Entre tantas dúvidas e tantas apreensões, eis o pouco que já sabemos acerca dos nossos projetos de investigação: seja qual for a problemática que abordemos no futuro, optaremos temáticas que sejam relevantes para os nossos alunos, para a escola e para o nosso desenvolvimento profissional. Pensamos que a investigação não deve limitar-se a ser um mero exercício teórico. Pelo contrário, deve revestir-se também de um caráter utilitário. Alguém tem de poder lucrar com o que fazemos! Se lucrarem os alunos, lucra toda a comunidade! Neste momento, é aí que encontro uma grande parte da motivação e da preocupação profissional e pessoal.

FONTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Abreu, M. *et al* (1988). Sucesso educativo: análise da sua natureza à luz das finalidades da educação. Em *Comissão de Reforma do Sistema Educativo (org.)*, *Medidas que promovam o sucesso educativo, textos das comunicações e conclusões do seminário realizado em* Afonso, A. (2012).Liceu Nacional de Chaves (3ª edição). Vila Real: Minerva Transmontana.
- Afonso, N. e Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. Em J. Barroso e N. Afonso (org.), *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.155-190.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição, revista e atualizada). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. Em I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora. 15-30.
- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996a). Ser professor reflexivo. Em I. Alarcão *et al* (org.), *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. 171-189.
- Alarcão, I. (1996b). *Que política para a escola?* Texto policopiado apresentado no 22º Colóquio da Associação EPEC, em 4 de Maio de 1996.
- Almeida, M. (2001). *Manual de planeamento estratégico*. São Paulo: Atlas.
- Azevedo, J. (2010). Prefácio. Em J. Formosinho *et al*, *Autonomia da escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 9-11.
- Bairrão, J. *et al*. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (s/d) *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- César, M. (2003). Educação inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. Em D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora. 117-149.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? Em D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. 123-142.

- Coutinho et al (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Em *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, n.º 13 (2009). 355-379.
- Esteves, Z. e Machado, J. (2008). *Organização da escola por equipas educativas. um estudo exploratório*. Texto policopiado. Braga: Agrupamento de Escolas de Real.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Porto: Texto Editora.
- Fernandes, P. e Leite, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa.
- Figueiredo, C. (2011). Educação sexual: análise cognitiva de uma política pública. Em J. Barroso e N. Afonso (org.), *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 123-154.
- Fontoura, M. (2007). Fico ou vou-me embora? Em A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (2ª edição). Porto: Porto Editora. 171-197.
- Formosinho, J. et al (2010). Os (des)caminhos da autonomia das escolas. Em J. Formosinho et al, *Autonomia da escola pública em Portugal* (2010). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 91-120.
- Formosinho, J., Fernandes, A. e Machado, J. (2010). Contratos de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. Em J. Formosinho e J. Machado (org.), *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 31-42.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas educativas, para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (5ª edição). Loures: Lusociência-Edições Técnicas e Científicas.
- Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2007). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Em A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (2ª edição). Porto: Porto Editora. 63-78.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempo de mudança, o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hipólito, J. (2011). A contratualização como instrumentação da acção pública. Em J. Barroso e N. Afonso (org.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 87-122.

- Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (2007). *Vidas de Professores*. (2ª Edição). Porto: Porto Editora. 31-61.
- Jarez, X. R. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- Jesus, S. (1998). *Bem estar dos professores, estratégias para utilização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Ketele, J. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? Em M. Alves e E. Machado (org.), *O pólo de excelência*. Porto: Areal Editores.13-31.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Aprendizagem situada*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leal, M. (1988). Factores pessoais para o sucesso educativo. Em Comissão de reforma do sistema educativo (org.), *Medidas que promovam o sucesso educativo, textos das comunicações e conclusões do seminário realizado em Braga*. Lisboa: Ministério da Educação. 45-61.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.
- Lima, J. (2009). Prefácio. Em J. Formosinho e Machado, J., *Equipas educativas, para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora. 7-9.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Editora Relógio d'Água.
- Mangez, É. (2011). Economia, política e regimes do conhecimento. Em J. Barroso e N. Afonso (org.), *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 191-222.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. Em D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. 93-108.
- Menitra.C. (2011). Autonomia e gestão escolar. Os debates parlamentares em Portugal. Em J. Barroso e N. Afonso (org.), *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 59-86.
- Moreira, M. (2011). Introdução. Em M. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação formação e supervisão de professores* (2.ª edição). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nunes, A. (2000). O projecto educativo de escola no projecto de uma escola aprendente. Em Costa, J., Mendes, A. e Ventura, A. (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 237-247.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. Em J. Oliveira-Formosinho (org.) *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora. 9-18.

- Orden, A. (1969). *Hacia nuevas estructuras escolares*. Madrid: Editorial Magisterio Español, S.A.
- Pacheco, J. (2006). Um olhar sobre o processo de investigação. Em Lima, J. e Pacheco, J. (org.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora. 13-28.
- Pessoa, F. (1990). *Mensagem*. Estarreja: Grafestal
- Rego, A. e Cunha, M. (2013). *SuperEquipas – Orientações para as equipas que desejam superar-se*. Lisboa: Atual Editora.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Factor.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. e Amaral M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao solidário. Em I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora. 79-85.
- Santiago R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. Em I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. 25-41.
- Santos, D. (1996). Cientistas de palmo e meio. *Revista Noesis*, nº 37 (1996). 15-17.
- Senge, P. et al (2005). *Escolas que aprendem. Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silveira, R. (2005). *Michel Foucault, poder e análise das organizações*. Rio de Janeiro: Editora FGV
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: investigar a experiência vivida. Em Lima, J. e Pacheco, J. (org.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora. 85-104.
- Weisz, T. (2006). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem (2.ª edição)*. Natal: Editora Ática.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a Mudança nas escolas*. Porto: Asa.

Eletrónicas

- Costa, J. (1999). O papel da escola na sociedade actual: implicações no ensino das ciências, *Revista Millenium*, nº 15, (1999). Recuperado em 2012, junho 25, de http://www.ipv.pt/millenium/15_pers3.htm
- Declaração de Salamanca (2004). Recuperado em 2013, julho 5, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Formosinho, J. e Machado, J. (2008). Currículo e organização, as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, v8, n.º 1, 5-16, janeiro/junho 2008. Recuperado em 2013, junho 20, de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.Pdf
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: revista de ciências da educação*, 8 (2009), 7-22. Recuperado em 2012, junho 10, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&id=238>
- Pacheco, J. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *Intermeio: Revista do programa de pós-graduação em educação*, 178-187, julho/dezembro 2008. Recuperado em 2013, junho 20, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10414?mode=full&submit_simple=M+ostrar+registo+em+formato+completo
- Paixão. M. (2004). *A escola que aprende*. Recuperado em 2012, julho 2, de <http://kiosk.esenseu.net/Principal/Jornal/Edicoes%5C1%5C1-3.pdf>
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança, Prática reflexiva e participação crítica. *Revista brasileira de educação*, nº12, 5-21, setembro/dezembro 1999. Recuperado em 2013, maio 21, de <http://scholar.google.pt/scholar?hl=pt+PT&q=individualismo+dos+professores&bav=on.2,or.&biw=1280&bih=643&wrapid=tli+f137364639253610&um=1&ie=UTF-8&lr&cites=1801348445506656918>
- Rosa, A. e Furian, N. (2011). Comprometimento e desempenho individual: Uma análise dos professores dos cursos de administração das universidades do Estado do Rio Grande do Sul. Em *VIII SEGet - Simpósio de excelência em gestão e tecnologia – 2011*. Recuperado em 2013, junho 10, de <http://www.aedb.br/seget/artigos11/57414719.pdf>
- Silva J. (2007). Gestão e Liderança nas escolas públicas portuguesas: Da revolução à globalização. Em *Atas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Nacional do Fórum de Administração Educacional*, em Lisboa. Recuperado em 2012, junho 30, de

<http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/164/1/Gest%C3%A3o%20e%20lideran%C3%A7a%20nas%20escolas%20p%C3%ABlicas.pdf>

Voltz, D., Brazil, N., e Ford, A. (2002). O que realmente importa sublinhar na educação inclusiva: guia prático para a sua implementação. *Revista inclusão*, n-º3, 5-20. Recuperado em 2013, junho 20, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12635%3A

Legislação

Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976. Recuperado em 2013, junho 12, de <http://dre.pt/comum/html/legis/crp.html>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da república n.º 237, I Série. Recuperado em 2013, junho 14, de* <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República n.º 107, I Série – A. Gestão dos Estabelecimentos dos Ensino Básico e Secundário. Recuperado em 2013, junho 14, de <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19911526%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11='Decreto-Lei&v12=172/91&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar>

Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de julho. Clarificação dos Conceitos de Apoio Pedagógico e Enunciação das Modalidades e Estratégias de Apoio para os Alunos do Ensino Básico. Recuperado em 2013, junho 14, de <http://www..rof2000.pt/users/bagao/html/desp178am93.htm>

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Diário da República n.º 149, II Série. Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo. Recuperado em 2013, junho 14 de <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/dc105de97.htm>

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. Diário da República n.º 217, I Série –A. Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Recuperado em 2013, junho 15 de http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1767/Lei115_97.pdf

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166, I Série – A. Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Recuperado em 2013, junho 15, de http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf

Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da república n.º 4, I Série. Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, e nos ensinos básico e secundário. Recuperado em 2013, junho 15, de <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79, I Série. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Recuperado em 2013, junho 16, de <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da república n.º 166, I Série. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Recuperado em 2013, junho 15, de <http://dre.pt/pdf1s/2009/08/16600/0563505636.pdf>
- Decreto-Lei n. 224/2009, de 11 de setembro. Diário da República n.º 177, I Série. Definição e regulação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação. Recuperado em 2013, julho 10, de <http://dre.pt/pdf1s/2009/09/17700/0623606237.pdf>
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º126, I Série. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Recuperado em 2013, junho 15, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>
- Decreto-Lei n.º139/ 2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129, I Série. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Recuperado em 2013, julho 15, de <http://dre.pt/pdfgratis/2012/07/12900.pdf>
- Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da república n.º 236, II Série. Medidas de promoção do sucesso escolar. Recuperado em 2013, julho 15, de <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/12/236000002/0000400010.pdf>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Matriz de construção do questionário/inquérito

Tema da questão do questionário	Fundamentação/embasamento teórica(o)	Questão do questionário	Objetivo da questão do questionário	Questão de investigação	Objetivo de investigação
Experiência profissional do professor		<p>Parte 1</p> <p>I. 1. Que disciplina leciona? 2. Que experiência tem de lecionação de pedagógico?</p>	<p>1. Indicar a disciplina lecionada;</p> <p>2. Identificar a quantidade de anos letivos em que lecionou apoio pedagógico.</p>	-----	Conhecer a experiência dos inquiridos no âmbito da lecionação de apoio pedagógico das várias disciplinas.
Perfil do aluno de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem	Parte II - Capítulo 1	<p>Parte 2</p> <p>II.</p> <p>1. Quais são as características/atitudes evidenciadas pelos alunos com dificuldades de aprendizagem?</p> <p>2. Quais são os principais constrangimentos ao aproveitamento escolar destes alunos?</p>	<p>1. Identificar as características mais comuns nos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>2. Identificar as principais causas do fraco aproveitamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem?</p>	<p>Qual é o perfil dos alunos do terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?</p> <p>Quais são os principais constrangimentos ao aproveitamento escolar dos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?</p>	Definir o perfil do aluno de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.
Constrangimentos do apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem	Parte II - Capítulos 1, 2, 3	<p>III.</p> <p>1. Que avaliação faz dos resultados obtidos com o apoio pedagógico a alunos com dificuldades de aprendizagem?</p> <p>2. 3. Que critérios são utilizados na formação dos grupos de apoio pedagógico</p>	<p>1. Avaliar o nível de satisfação dos professores com os resultados do apoio pedagógico prestado a alunos de terceiro ciclo.</p> <p>2. Indicar os critérios utilizados na formação dos grupos de apoio</p>	Quais são os constrangimentos existentes no apoio pedagógico prestado a alunos do terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem do ponto de vista dos inquiridos?	Identificar os constrangimentos existentes no apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem do ponto de vista dos inquiridos

		a alunos com dificuldades de aprendizagem? 4.Quais são as causas da ineficácia do apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?	pedagógico de terceiro ciclo. 3. Identificar as causas da ineficácia do apoio pedagógico prestado a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.		
Estratégias de superação dos constrangimentos do apoio pedagógico prestado a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem	Parte II – Capítulos 1, 2,3	IV 1. Quais devem ser as estratégias de superação dos constrangimentos do apoio pedagógico centradas na atuação da escola? 2. Quais devem ser as estratégias de superação dos constrangimentos ao apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo centradas na atuação dos professores/ equipas de professores?	1. Propor estratégias para a instituição escolar contribuir para a superação dos constrangimentos do apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo; 2. Propor estratégias para o professor /equipa de professores contribuir para a superação dos constrangimentos do apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo.	Como superar os constrangimentos existentes no apoio pedagógico prestado a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?	Conceber estratégias de atuação para ultrapassar os constrangimentos do apoio pedagógico disponibilizado aos alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.
Critérios para a seleção de professores de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem	Parte II – Capítulos 1, 2, 3	V 1. Quais são as características fundamentais do professor de apoio pedagógico prestado a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?	1. Identificar as características fundamentais do professor de apoio pedagógico de terceiro ciclo	Que critérios devem pautar a atuação dos professores de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?	Estabelecer critérios para a seleção de professores de apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem
Atuação das equipas de apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo	Parte II –	VI 1. Que composição e abrangência devem ter as equipas de apoio pedagógico de terceiro ciclo?	1. Sugerir alternativas para a composição e âmbito de atuação das equipas de apoio pedagógico de terceiro ciclo;	Que critérios devem pautar a atuação das equipas educativas de apoio pedagógico	Definir critérios de atuação das equipas educativas de apoio

com dificuldades de aprendizagem	Capítulos 2 e 3	2. Que procedimentos devem ter as equipas de apoio pedagógico de terceiro ciclo?	2. Indicar procedimentos para otimização da atuação das equipas educativas de apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.	para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?	pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.
Supervisão das equipas de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem	Parte II – Capítulo 3	<p>VII</p> <p>1. É necessária existência de supervisão das equipas de apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo?</p> <p>2. Qual é o processo mais adequado para a seleção do supervisor das equipas de apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo?</p> <p>3. Que características deve ter o(a) supervisor/supervisão das equipas de apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo?</p>	<p>1. Avaliar a necessidade de existência de supervisão das equipas de apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo;</p> <p>2. Propor processos de seleção do supervisor das equipas de apoio pedagógico;</p> <p>3. Caracterizar o supervisor/processo de supervisão para as equipas de apoio pedagógico de terceiro ciclo.</p>	Como supervisionar a atuação das equipas educativas de apoio pedagógico a alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem?	Conceber um processo de supervisão organizacional adequado para as equipas de apoio pedagógico a alunos do terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem.

Apêndice 2 – Inquérito aos professores de apoio pedagógico



Inquérito aos Professores

Este inquérito, que se destina aos professores de apoio pedagógico dos alunos de terceiro ciclo da Escola Secundária Fernão de Magalhães, tem a finalidade de proporcionar informações relevantes acerca do apoio/reforço pedagógico prestado aos referidos alunos.

As informações recolhidas são confidenciais e serão utilizadas apenas neste estudo, que faz parte do trabalho de projeto de um Mestrado em Ciências da Educação.

Por favor, responda com sinceridade a todas as questões formuladas, pois a sua opinião e a fiabilidade das informações recolhidas são muito importantes.

Parte 1

Para responder às questões da parte 1, assinale (com X) **a opção** que corresponde à sua situação.

I. Experiência profissional do professor

1. Disciplina(s) lecionada(s):

- Português / Língua Portuguesa;
- Matemática;
- Inglês.

2. Experiência a lecionar apoio pedagógico:

- 1 ano letivo;
- 2 ou 3 anos letivos;
- mais de 3 anos letivos.

Parte 2

Para responder a cada uma das questões que se seguem, selecione **todas as opções** que considerar adequadas.

II. Caracterização dos alunos integrados nos grupos de apoio pedagógico do terceiro ciclo

1. No seu cotidiano escolar, os alunos integrados nos grupos de apoio pedagógico do terceiro ciclo evidenciam

- falta de empenho;
 - muito empenho;
 - falta de pré-requisitos;
 - falta de capacidades intelectuais;
 - suficientes capacidades intelectuais;
 - falta de acompanhamento parental;
 - elevado absentismo;
 - antecedentes de escolaridade irregular;
 - interesses divergentes da escola;
 - horário escolar desajustado;
 - falta de material pedagógico/escolar;
 - desorganização no trabalho;
 - falta de objetivos ou de projetos pessoais;
 - excessivas ocupações/atividades extraescolares;
 - outras características. Quais? _____
-

2.. Os principais constrangimentos ao aproveitamento escolar destes alunos são

- a falta de pré-requisitos;
 - a falta de empenho nos trabalhos/atividades;
 - a falta de capacidades intelectuais;
 - a falta de acompanhamento parental;
 - a desorganização no trabalho;
 - a falta de objetivos ou de projetos pessoais;
 - interesses divergentes da escola;
 - o elevado absentismo;
 - os antecedentes de escolaridade irregular;
 - excessivas ocupações extraescolares;
 - outros constrangimentos. Quais? _____
-

III. Constrangimentos sentidos pelos professores no apoio pedagógico ao terceiro ciclo

1. Os resultados obtidos com o apoio pedagógico que lecionou têm sido

- insatisfatórios;
- satisfatórios;
- bons;
- muito bons.
- excelentes;

2. Os grupos de alunos de terceiro ciclo a que lecionou apoio pedagógico eram constituídos por alunos

- das turmas que lecionou;
- das turmas de outro(s) professor(es) da escola;
- das turmas que lecionou e de outras turmas da escola;

- que acabavam de chegar de outras escolas.
3. Os alunos de terceiro ciclo integrados em cada grupo de apoio pedagógico
- apresentavam dificuldades semelhantes;
 - apresentavam dificuldades diferentes;
 - pertenciam ao mesmo ano de escolaridade;
 - pertenciam a diferentes anos de escolaridade;
 - pertenciam à mesma faixa etária;
 - pertenciam a diferentes faixas etárias.
4. A falta de eficácia do apoio pedagógico que lecionou aos alunos de terceiro ciclo deveu-se
- à desmotivação dos alunos;
 - à desmotivação do professor;
 - à escassez e/ou inadequação dos materiais/recursos;
 - à ausência de coordenação das atividades;
 - à falta de trabalho de equipa entre os docentes de apoio pedagógico;
 - à sobrecarga do horário de trabalho do professor;
 - à excessiva carga letiva dos horários dos alunos;
 - à inadequação/insuficiência do espaço;
 - à falta de assiduidade;
 - à falta de empenho dos alunos;
 - à inserção casuística do apoio pedagógico nos horários dos professores e dos alunos;
 - ao desconhecimento dos alunos e das suas dificuldades;
 - a outras causas. Quais? _____
-

IV. Estratégias de superação dos constrangimentos sentidos pelos professores no apoio pedagógico do terceiro ciclo

1. Alguns constrangimentos sentidos por si no apoio pedagógico prestado ao terceiro ciclo poderiam ser ultrapassados se a escola
- reservasse blocos letivos coincidentes nos horários dos alunos e dos professores destinados ao apoio pedagógico;
 - reservasse blocos letivos nos horários dos professores para apoio pedagógico;
 - reservasse blocos letivos nos horários dos alunos para apoio pedagógico;
 - seleccionasse para os grupos de apoio pedagógico apenas os alunos que mostram empenho na superação das suas dificuldades;
 - seleccionasse os professores mais vocacionados para o apoio pedagógico;
 - adaptasse alguns espaços e recursos escolares para atividades de apoio pedagógico;
 - criasse equipas multidisciplinares para apoiarem pedagogicamente os alunos de um ano de escolaridade;
 - criasse equipas de professores para assegurarem o apoio pedagógico de cada disciplina a cada ano de escolaridade;
 - criasse incentivos para os alunos que evidenciassem maiores progressos nas aprendizagens;
 - responsabilizasse o professor de cada disciplina pela implementação do apoio pedagógico aos seus alunos;
 - outras sugestões. Quais? _____
-

2. Nas atividades de apoio pedagógico do terceiro ciclo, os professores devem privilegiar
- o trabalho colaborativo entre os docentes;
 - o trabalho independente/individual do professor;
 - as atividades e os procedimentos consensualizados entre os professores;
 - a utilização de instrumentos e de recursos produzidos isoladamente por cada docente;
 - a obediência rigorosa às orientações do responsável pela área de apoio pedagógico;
 - a utilização de instrumentos e de recursos previamente planejados logo que é atribuído o horário anual de trabalho aos professores;
 - a interação entre os docentes e entre estes e o coordenador do apoio pedagógico;
 - a criatividade e a inovação do professor;
 - a abordagem das dificuldades detetadas nos alunos;
 - a avaliação periódica dos progressos dos alunos;
 - outras sugestões. Quais? _____
-

V. Critérios de seleção dos professores de apoio pedagógico

2. As características mais importantes do professor de apoio pedagógico do terceiro ciclo são
- a simpatia;
 - a empatia;
 - a experiência profissional;
 - a competência científica;
 - as habilitações académicas e profissionais;
 - a predisposição para apoiar/ajudar os alunos;
 - a competência pedagógica;
 - a criatividade e a inovação;
 - a colaboração entre pares e o trabalho em equipa;
 - o conhecimento profundo dos alunos que apoia;
 - o carisma e a liderança;
 - a tolerância e a camaradagem;
 - a motivação e o empenho;
 - outras características? Quais? _____
-

VI. Critérios de atuação das equipas de apoio pedagógico para alunos de terceiro ciclo com dificuldades de aprendizagem

1. As equipas de apoio pedagógico de terceiro ciclo devem ser constituídas
- por docentes de várias disciplinas;
 - por docentes de uma disciplina;
 - por docentes cujo horário deva ser completado;
 - para apoiarem todas as turmas de um ano de escolaridade;
 - para apoiarem todas as turmas de um ciclo de estudos;
 - para apoiarem autonomamente cada uma das turmas;
 - outras sugestões Quais? _____
-
2. Os professores das equipas de apoio pedagógico devem atuar
- segundo a criatividade de cada um;

- de forma coordenada e planejada;
 - de forma colaborativa e interrelacionada;
 - tendo em conta as dificuldades dos alunos;
 - seguindo a sequência das planificações disciplinares;
 - reunindo frequentemente para discutir atividades e estratégias;
 - segundo práticas discutidas e consensualizadas no seio da equipa;
 - privilegiando os objetivos do grupo de trabalho;
 - reorganizando os grupos de alunos;
 - outras sugestões. Quais? _____
-

VII. Supervisão das atividades de apoio pedagógico do terceiro ciclo

1. As atividades das equipas de apoio pedagógico

- devem ser supervisionadas;
- não devem ser supervisionadas.

2. O professor mais adequado para supervisionar a atuação dos professores / equipas de apoio pedagógico do terceiro ciclo deve ser

- O diretor da escola/agrupamento;
- O coordenador dos diretores de turma;
- um professor eleito pelos docentes de apoio pedagógico;
- um professor eleito pelos docentes do terceiro ciclo;
- um professor nomeado pela direção da escola/agrupamento;
- o(s) coordenador(es) de departamento /disciplina;
- outro supervisor. Quem? _____

3. O supervisor das atividades/atuação dos professores e das equipas de apoio pedagógico do terceiro ciclo deve revelar

- autoridade;
- carisma;
- espírito colaborativo;
- capacidade de gerir conflitos;
- benevolência;
- conhecimento e visão estratégica;
- racionalidade e ponderação;
- calculismo;
- boa aparência;
- eloquência;
- conhecimento do meio e da escola;
- experiência no âmbito do apoio pedagógico;
- abertura a novas ideias/sugestões;
- capacidade de decisão;
- predisposição para o diálogo e para o consenso;
- respeito pelos pares;
- capacidade para delegar responsabilidades/competências;
- valorização do trabalho dos pares;
- disponibilidade para apoiar os pares;
- capacidade para escutar os pares;

- outras características/capacidades. Quais? _____

4. A supervisão das atividades de apoio pedagógico de terceiro ciclo deve

- deixar que os docentes ajam com total autonomia, sem exercer qualquer controlo sobre as decisões e sobre as ações dos professores e/ou da equipa de professores;
- assumir a responsabilidade e a função de acompanhar, colaborar, encorajar, clarificar e apoiar as decisões e as ações dos professores e/ou da equipa de professores;
- controlar as decisões e as ações dos professores e/ou da equipa de professores, orientando-os e ensinando-os, para que eles procedam de acordo com o modelo de atuação que o supervisor considera mais adequado.

Obrigado pela sua colaboração.
José Carlos Costa