

# O papel do diretor de turma na relação escola / família

Carlos Alberto Oliveira Magalhães

## **Relatório detalhado da atividade profissional**

Orientadores Científicos:

Prof. Doutor Eusébio André Machado

Prof<sup>a</sup> Doutora Marta Abelha

Junho, 2021



DEPARTAMENTO **PSICOLOGIA**  
**E EDUCAÇÃO**

Carlos Alberto Oliveira Magalhães

## **O papel do diretor de turma na relação escola / família**

Relatório de Atividade Profissional apresentado na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação

Departamento de Psicologia e Educação

Junho, 2021

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, por ordem alfabética, ao Professor Doutor Eusébio André Machado e à Professora Doutora Marta Abelha, por todas as sugestões e correções na orientação deste trabalho: fazer o que ainda não se fez costuma exigir de todos e de cada um de nós um maior esforço. Contudo, posso afirmar, de forma convicta, que valeu a pena todo o esforço feito.

## RESUMO

O Relatório detalhado da atividade profissional elaborado versa sobre “O papel do Diretor de Turma na relação escola / família”.

Pretende-se atingir os seguintes objetivos: i) analisar a importância e utilidade da figura do Diretor de Turma na escola; ii) identificar as circunstâncias em que a maioria dos Encarregados de Educação se desloca à escola; iii) refletir sobre as razões subjacentes à reduzida participação dos Encarregados de Educação na vida da escola; iv) caracterizar os elementos que mais contribuem para o êxito da ação do Diretor de Turma junto das famílias; e v) analisar a importância da relação escola – Encarregados de Educação na escola.

Em termos metodológicos, adotou-se a narrativa autobiográfica, no âmbito da investigação qualitativa, pois foi descrito o desempenho enquanto Diretor de Turma e refletiu-se sobre essa função.

No que concerne aos resultados obtidos, refere-se que continua a ser problemática e distante a relação entre família-escola-família assumindo o Diretor de Turma um papel muito importante no atenuar desse afastamento.

Continua a ser urgente mudar alguns aspetos na vida escolar, nomeadamente, utilizar uma linguagem acessível a todos; flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas; envolver os Encarregados de Educação e motivá-los, tornando-os seus parceiros e permitindo a sua colaboração na elaboração de atividades de interesse geral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola; Família; relação (entre escola e família); Diretor de Turma.

## **ABSTRACT**

The detailed Report of the professional activity that I have done is about “the role of Class Director in the relationship between school and family”.

The aims of my Report are: i) to analyse the importance and usefulness of the Class Director role at school; ii) to identify the circumstances in which most of the parents visit school; iii) to reflect on the reasons underlying the reduced participation of parents in school life; iv) to characterise the elements that contribute the most to the success of the Class Director work with the families; and v) to analyse the importance of the school - parents relationship at school.

In methodological terms, I adopted an autobiographical narrative, concerning my qualitative research, because I have described my performance as a Class Director (CD) and I have reflected on this role.

According to the obtained results, I refer that the relationship between family-school-family continues to be problematic and distant and the CD continues to have a very important role in mitigating this distance.

The main contributions of this report are the following it is a reflection made by a teacher who has held a lot of positions in lots of schools; so that we can reverse the distancing trend of the parents from school, it is urgent to change this entity, using an accessible language to all; we should make the rituals and administrative rules of schools more flexible; teachers should call parents, motivating and making them feel partners, allowing them to collaborate in the development of activities of general interest.

**KEYWORDS:** School, Family, relationship (between school and family), Class Director.

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

AEA – Agrupamento de Escolas de Argoncilhe

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

AO – Assistentes Operacionais

AP – Associação/ões de Pais

CE – Conselho Executivo

CG – Conselho Geral

CT – Conselho de Turma

CDEP– Coordenador de Departamento

CG – Conselho Geral

CP – Conselho Pedagógico

DEP – Departamento Curricular

DT – Diretor de Turma/Direção de turma

EE – Encarregado/s de Educação

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

FC – Formação Contínua

PAA – Plano Anual de Atividades

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

Prof - Professor

RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

S.D. – Sem data

# SUMÁRIO

Introdução .....	7
Capítulo 1: Revisão da literatura.....	10
Capítulo 2: Reflexão sobre o impacto do trabalho realizado em projetos de investigação que contribuíram para um melhor desempenho na profissão.....	22
Capítulo 3: Percurso profissional .....	32
Conclusão.....	49
Referências bibliográficas .....	51

## ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1: Percurso académico -----	30
Quadro 2: Ações de formação frequentadas -----	30
Quadro 3: Cargos desempenhados por ano letivo -----	36
Quadro 4: Profissões dos EE -----	40
Quadro 5: N.º de irmãos -----	40
Quadro 6: Reuniões com os EE -----	40
Quadro 7: Planificação anual da DT -----	42

# INTRODUÇÃO

O Relatório detalhado da atividade profissional que elaborei visa ser um espaço de reflexão sobre o envolvimento e participação dos Encarregados de Educação (EE) na vida da escola, sendo uma temática sempre atual e que implica, sobretudo, os Diretores de Turma (DT), a escola e a família.

Para poder desempenhar de forma capaz o cargo de DT é indispensável um conjunto de atributos pessoais (por exemplo, paciência, disponibilidade para escutar e ajudar a resolver os problemas que estão sempre a surgir) e profissionais (a título de exemplo, vontade de trabalhar e procurar ser um bom profissional).

A elaboração deste relatório surgiu da necessidade permanente que sinto em refletir sobre as minhas práticas e o que vou observando no decorrer do meu percurso académico e profissional. Além disso, tendo já realizado trabalhos sobre a relação Escola-Família, a participação dos EE no Conselho de Turma (CT) e no Conselho Geral (CG), sobre o que significa ser Coordenador de Departamento (CDEP), entendi que tinha chegado o momento de valorizar e teorizar sobre a figura do DT.

Quanto às referências bibliográficas utilizadas, há a dizer que algumas delas correspondem a Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento realizadas no âmbito do meu percurso académico.

O relatório que aqui apresento é composto por três capítulos: 1. Revisão da Literatura; 2. Reflexão sobre o impacto do trabalho realizado em projetos de investigação que contribuíram para um melhor desempenho na profissão; 3. Percurso profissional. Deste Relatório ainda constam a Conclusão e as Referências Bibliográficas.

No decorrer da elaboração do meu relatório pretendo atingir, com base no trabalho já realizado e nos contributos decorrentes da revisão de literatura, os seguintes objetivos:

1. Analisar a importância e utilidade da figura do DT na escola;
2. Identificar as circunstâncias em que a maioria dos EE se desloca à escola;

3. Refletir sobre as razões subjacentes à reduzida participação dos EE na vida da escola;
4. Caracterizar os elementos que mais contribuem para o êxito da ação do DT junto das famílias;
5. Analisar a importância da relação escola – EE na escola.

Em termos metodológicos, adotarei a narrativa autobiográfica, no âmbito da investigação qualitativa, pois descreverei o meu desempenho enquanto DT e refletirei sobre essa função.

Harry Shaw, no seu Dicionário dos termos literários, assemelha narrativa a narração. Esta tem como objetivo principal relatar um evento ou uma sucessão de eventos (Alarcão, 1996, p. 126).

Bogdan e Biklen, por sua vez, referem o seguinte:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (1994, p. 16).

Os dados recolhidos designam-se qualitativos, pois são ricos em pormenores descritivos, tendo como objeto pessoas, locais e conversas (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Aqueles que se dedicam à investigação qualitativa privilegiam “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é definida de acordo com cinco características principais, nomeadamente:

- “Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (p. 47);
- “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p. 48);
- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49);

- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (p. 50);
- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores (...) estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” p. 50).

Bohnen (2011, p. 18) refere que, para Serrano, (s.d.) a autobiografia é uma narração feita por uma pessoa ou grupo sobre as suas experiências, atitudes, aspirações, objetivos.

Esse tipo de relato pressupõe uma volta ao passado e implica uma reflexão sobre sua prática e de uma projeção de suas novas aspirações, condutas e inquietudes relacionadas à comunidade. Pode ser estruturada, quando se estabelecem normas sobre como estruturar e sistematizar a informação; e não estruturada, quando não se dá instruções e a pessoa ou grupo relata de forma espontânea suas experiências e reflexões. Ao pesquisador cabe o papel de facilitar o relato e a construção do significado do mesmo, não se limitando, pois, a ser um mero observador. Para a autora, o objetivo da autobiografia é aprofundar o conhecimento do sujeito participante sobre sua própria vida, busca mergulhar no interior da pessoa, estudar o percurso de sua vida e fazê-lo emergir.

Ainda a propósito, Aires (2015, p. 41), referindo-se às histórias de vida, refere que “esta técnica é considerada um recurso de grande valor nas ciências sociais. ...consiste na narração da experiência de vida de uma pessoa”.

Optei pela Narrativa Autobiográfica/Relatório detalhado da atividade profissional porque se trata de uma oportunidade única para refletir, mais e melhor, sobre o meu percurso enquanto professor e investigador. A reflexão sempre fez parte integrante do meu posicionamento em relação a esta profissão/missão. Além disso, o leitor deste relatório terá o ensejo de se deparar com um texto que espelha o percurso de alguém que nunca está contente e satisfeito com o que aprendeu, refletiu e escreveu. Cada etapa vencida tem sido um desafio para a seguinte.

# CAPÍTULO 1. REVISÃO DA LITERATURA

Nortearam a revisão da literatura os conceitos de escola, família e DT. É muito abundante e diversificada a produção científica/bibliográfica sobre a relação existente entre a escola e a família, bem como sobre o importante papel que cada DT deverá desempenhar enquanto elo de ligação entre aqueles dois atores.

Assim, depois de ter empreendido uma pesquisa documental, que passou pela consulta dos repositórios de algumas Universidades e do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), e de alguns livros de referência, foi-me possível chegar ao quadro teórico que se segue.

O modelo de escola enquanto comunidade educativa expande o conceito de comunidade escolar e, nas palavras de Formosinho (1992) (cit. por Santos, 2007, p. 30) é formada pelos professores, alunos e respetivos EE, entre outros. Estamos na presença de uma comunidade aberta a todos os interessados no processo educativo. Esta escola goza de autonomia científica, curricular, organizativa, financeira e administrativa.

Formosinho (1989) (cit. por Brito, 2007, pp. 35-36) tem sido um dos estudiosos que mais tem influenciado o desenvolvimento desta conceção de escola como comunidade educativa, contribuindo para que a escola deixe de ser vista como um serviço local do Estado para passar a integrar, como princípios fundamentais da sua conduta, a autonomia, a participação e a responsabilização perante os seus membros, a abertura a todos os interessados no processo educativo (abertura à comunidade), passando, deste modo, a haver uma fronteira social em detrimento da fronteira física ou legal, como acontecia tradicionalmente.

As condições para uma escola perfeita, no dizer de Santos Guerra, seriam as seguintes:

seria uma comunidade educativa que tivesse em conta o lugar onde está inserida; que conhecesse bem a sua realidade, porque sem conhecer o contexto não se pode entender bem o texto; seria uma escola com muita participação dos alunos; com um programa que supusesse uma preparação para a vida; com dinâmicas inovadoras, não rotineiras; integrada por profissionais que amassem a sua profissão; dirigida por um líder ou por um conjunto de pessoas que ajudassem os outros a crescer; uma instituição criativa, com capacidade para se reinventar; flexível, com possibilidade de modificar as coisas que estão a ser feitas, com uma enorme capacidade de autocrítica; ... deve ser uma instituição aberta, em dois sentidos: que saia, que se encontre com o que está à sua volta, e que o que está à sua volta entre, que o exterior entre na escola, que não esteja isolada. (2011, p. 16)

Será precisamente desta faceta – a escola como comunidade aberta – que irei ocupar-me de seguida.

Abrir a escola à comunidade requer o reconhecimento prévio de que a educação constitui uma das dimensões essenciais das políticas de desenvolvimento e assenta

no argumento segundo o qual esse processo possibilita a adequação dos projetos da escola às necessidades da comunidade. Neste sentido, a escola deve ter uma filosofia que lhe permita agir em sistema aberto, facilitando a todos os elementos que constituem a comunidade educativa intervenções que promovam uma melhor articulação com o meio em que esta está inserida (Pinheiro, 2008, p. 30). Para Davies (1989) (cit. por Pinheiro, 2008, p. 30) “A escola é a principal responsável pelo sucesso escolar das crianças, mas não pode responsabilizar-se sozinha por tão grande tarefa”.

De seguida, assinalaremos algumas das funções que cabe à escola desempenhar. Na visão de Santos (1991) (cit. por Pinheiro, 2008, p. 31), “a escola (...) é um mundo fechado. E fechado sobretudo pela imposição de programas e de conceitos de há muito ultrapassados”.

Assim sendo, como preconiza o autor supracitado, é urgente mudar a escola para que se possa tornar um local privilegiado, indutor de vivências, promotor do crescimento individual dos seus atores, local para onde se vai motivado e animado, ao contrário daquilo que ela é na atualidade porque a escola transformou as atividades numa aprendizagem de conteúdos científico-culturais, que nada têm a ver com o seu quotidiano.

Como afirma Fernandes (1983) (cit. por Pinheiro, p. 33), a escola tem como função específica abrir o mundo à pessoa de uma maneira coerente com os valores, tanto das pessoas como do mundo, pois a escola, como o homem, deve servir, primeiramente a verdade, mas depois servir-se da verdade. A escola é um dos principais meios ao serviço da sociedade para a socialização dos mais jovens, bem como para a sua educação e formação. A Escola, como grupo instituído, assenta na estrutura organizada dos currículos e nos Professores, que constituem os pilares em que a sociedade faz assentar as suas expectativas face à Escola.

Santos Guerra (2005), a propósito das funções que a escola deverá desempenhar, tece um conjunto de reflexões que se podem resumir nos seguintes pontos:

enquanto instituição, a escola deve conseguir dar resposta à diversidade dos seus alunos. Uma diversidade infinita que procede das capacidades, dos interesses, das culturas, das raças, das línguas, das expectativas, dos conflitos. É preciso que a escola tenha flexibilidade de resposta para alunos com necessidades educativas específicas. É indispensável encarar a diversidade não como um estigma, mas como uma oportunidade; à escola atribuem-se hoje muitas outras funções. Diz-se que a escola tem de educar para a paz, para o consumo, para o meio ambiente, para a solidariedade, para a convivência, etc. Não há programa de televisão ou de rádio que, abordando determinado problema social, não acabe por atribuir à escola a responsabilidade de o resolver. Creio que a escola não pode fazer tudo. (...). Mas, ainda assim, estas funções atribuídas à escola exigem outras condições para que elas possam ser cumpridas: professores bem preparados, tempos, espaços, meios e ajuda para pôr em marcha estas novas e importantes exigências, entendidas não como funções sumativas mas integradas num currículo coerente.

Se a escola tem vindo a mudar e a ganhar novas funções, também o papel a desempenhar pelo professor tem vindo a conhecer um novo rumo. Na atualidade, segundo Santos Guerra (2005), compete ao professor “ajudar os alunos a serem aprendizes autónomos e a quererem um conhecimento rigoroso, relevante e significativo”.

Passando ao conceito família, direi que este tem, ao longo dos tempos, assumido diferentes significados, já que se trata de uma entidade que nem sempre foi compreendida da mesma forma. A título de exemplo, Reimão (1997, p. 148) refere que a família é o ambiente onde cada indivíduo tem o seu primeiro despertar enquanto pessoa.

No que diz respeito às funções da família, focalizarei a minha atenção sobre aqueles que se seguem. Para Ribeiro (1989) (cit. por Tavares, 2006, p. 30) “a família desempenha um papel insubstituível na educação dos seus membros (...) enquanto primeira entidade interessada e primeira responsável pela formação dos seus filhos”. Por sua vez, Diez (1989, p. 25) afirma que “a função da família, quanto à educação intelectual dos filhos, é mais em termos de assistência, exigência e ajuda à escola, do que em termos de ação direta sobre a sua inteligência.” Como afirma Ribeiro (1989) (cit. por Tavares, 2006, p. 30) “a família é uma escola que precede, acompanha e, por vezes, continua a ação dos estabelecimentos escolares”.

Tal como está descrito na literatura especializada o sucesso escolar dos alunos está intimamente relacionado com o envolvimento dos EE na educação dos filhos. Marques (1997, p. 12) sustenta que o envolvimento parental abrange “todas as formas de colaboração dos pais no processo educativo dos filhos, incluindo a ajuda nos trabalhos de casa, o trabalho voluntário na escola e a comunicação com os professores”. Silva (1993) (cit. por Santos, 2007, p. 24) preconiza que um maior envolvimento dos EE facilita a integração escolar dos seus educandos, “contribuindo para aumentar o seu rendimento escolar e a valorização da escola, aumentando os incentivos e os apoios dados aos filhos e as perspetivas de escolarização destes, contribuindo igualmente para o aumento das expetativas dos professores face a esses alunos”.

No que concerne ao conceito de participação, apresento os pontos de vista dos seguintes autores: Marques (1997, p. 12) defende que a participação dos pais na escola abarca somente “as formas mais atuantes de colaboração dos pais na vida dos estabelecimentos de ensino, incluindo a participação e a influência na tomada de decisões”. Silva (2002) (cit. por Maia, 2010, p. 25) sustenta que a participação engloba “todo o conjunto de atividades legalmente enquadradas (como por exemplo) o caso da participação dos pais em associações de pais ou de órgãos de escolas”. Matos e Pires

(1994) (cit. por Rocha, 2010, p. 161) defendem que a participação dos pais na escola inclui “a participação e a influência na tomada de decisões da escola e dos professores”.

Por aquilo que tenho vindo a referir é semelhante a importância quer do envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos, quer a participação dos EE na vida das instituições escolares. Numa palavra, “é tão necessário o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos como a participação dos pais na vida das escolas” (Marques, 1997, p. 12).

Resta-me afirmar que reservarei a palavra participação para todo e qualquer ato protagonizado pelos EE nas diferentes estruturas educativas da escola (CG, Conselho Pedagógico (CP) e CT).

No que respeita à relação escola-família, Nunes (1993) (cit. por Tavares, 2006, p. 54) refere que “a família e a escola são espaços que se completam (...) necessitando de uma interação entre elas cada vez mais equilibrada, a fim de que propiciem à criança e ao jovem um desenvolvimento integral e harmonioso”.

Marques (2001) apresenta os seguintes benefícios resultantes do envolvimento dos pais na educação dos filhos: melhoria dos resultados escolares; aumento da motivação dos alunos pelo estudo; ajuda os pais a compreenderem melhor o esforço dos professores; melhora a imagem social da escola; reforça o prestígio profissional dos professores; ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis; estimula os professores a serem melhores professores (pp. 19-20).

Segundo Davies (1989) “o envolvimento dos pais na educação é um fator de múltiplos e diversos benefícios: (...) poderemos ajudar as crianças, os pais, as escolas e esperar melhorias na sociedade democrática.” (cit. por Santos, 2007, pp. 51-52). Em suma, o envolvimento dos pais na escola contribui para ajudar, quer os professores, quer os pais a criarem um espírito de colaboração. Assim, a valorização da escola, da educação e dos professores passa pela aproximação das famílias. As vantagens do envolvimento das famílias no processo educativo são múltiplas, tanto para os alunos, como para os pais e professores.

Na linha de pensamento de Tavares (2006) “a participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo tem vindo a ser consolidada, mediante inúmeras ações de cooperação e articulação entre o contexto escolar e o contexto familiar” (p. 106). O mesmo autor refere que a variável grau académico dos EE “não traduz diferenças nas atitudes, face à sua participação no processo educativo” (p. 107). São apontadas algumas dificuldades dos EE para colaborarem com a escola, de que se destacam a incompatibilidade dos horários, a falta de tempo e disposição da escola para esta envolvimento (p. 108). Por forma a cativar os EE, urge

adequar os horários, criar espaços destinados às famílias e promover atividades que envolvam os EE na vida escolar (p. 108).

Segundo Colaço (2007, pp. 1-2), “os pais são clientes da escola e basta que esta os mantenha informados” e que o envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa é o que mais contribui para o sucesso educativo dos alunos. “São os pais de nível sociocultural mais próximo ao da escola que aí se deslocam mais frequentemente e que, os que não o fazem, será em grande parte por desinteresse pela vida escolar dos filhos”.

Os professores inquiridos defendem que os pais deveriam participar mais em atividades de apoio ao professor. Os resultados mostraram também que os professores preferem comunicar com os pais individualmente e em situações formais. Mais de metade dos professores que responderam ao questionário tenham declarado não ter tido qualquer formação na área da relação escola-família, nem na formação inicial, nem na contínua (pp. 1-2).

De acordo com a perspectiva de Brito (2007), “as vantagens do envolvimento parental na vida escolar dos seus educandos são muito importantes para qualquer envolvido nesta relação, sejam estes pais/encarregados de educação, professores, alunos ou comunidade educativa” (pp. 131-132). A obtenção desses benefícios só será uma realidade se a relação entre a escola e a família for partilhada, principalmente nas responsabilidades de educar uma criança, havendo um maior envolvimento destes dois ambientes, e ciente de que todos temos de trabalhar em conjunto para que a educação mude e saia fortalecida, bem como cada um dos seus intervenientes (pp. 131-132).

A autora destaca, assim, a importância da participação/comunicação dos pais/encarregados de educação na/com a escola dos seus educandos. No entanto, a forma como é concretizada esta comunicação entre a família e a escola condiciona a/o participação/envolvimento dos primeiros, bem como outros fatores, como, por exemplo, os horários incompatíveis e a falta de tempo e o facto de os seus educandos serem bons alunos (p. 132).

Na investigação realizada por Balseiro (2009), os dados indicam que os EE e os professores centram a sua atenção na obtenção de informações mais próximas dos seus interesses (p. 88). A incompatibilidade de horário para reuniões e atendimento é o principal obstáculo à relação entre os professores e os EE. “Outra postura no relacionamento dos Pais/EE com a escola é aquela em eles consideram que só devem ir à escola quando convocados” (p. 88). Ao nível das atividades, os principais motivos que impedem os Pais/EE de participar mais, são a falta de tempo e a falta de convite.

(p. 89). Apesar de tudo, quer Pais/EE, quer professores consideram muito úteis os contactos entre escola e família (p. 90).

Marujo, Neto e Perloiro (2010) sustentam que o êxito escolar está “profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos” (p. 148). Referem, mais adiante, que a relação escola-família, durante um largo período de tempo, foi negativa, pois a Escola só chamava os pais “quando os filhos estavam a ter problemas, só os convidava para atividades em que não tinham mais do que o papel de espetadores” (pp. 148-149). Além disso, a visita frequente dos pais mais empenhados e ativistas como uma intromissão. A família, por sua vez, relacionava-se com a Escola “de uma forma crítica ou desinvestida”, indo à escola “pedir contas” “quando vivia alguma insatisfação com métodos ou conteúdos escolares, e estando ausente aquando das poucas convocatórias que a escola fazia” (p. 149). Os autores salientam o facto de que os pais e os professores “necessitam de trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos” (p. 149).

De acordo com Cebolais (2010), a relação entre escola e família tem que ter na sua base uma comunicação muito estreita entre ambas as partes. Contudo, a autora enumera das dificuldades que esta comunicação apresenta: a pouca disponibilidade que os EE demonstram para falar/reunir com os DT; com a utilização de meios de comunicação desadequados (recados escritos e orais), não se dando uso às novas tecnologias; com a ideia de os EE só serem chamados à escola quando existem problemas e para ouvirem “falar mal” dos educandos, sentindo-se desmotivados e sem vontade de ir à Escola e de colaborar; entre outras (p. 101). A autora refere-se, ainda, à falta de formação dos docentes para enfrentar esta relação escola-família (p. 102).

No seu estudo Oliveira salienta que

os dados obtidos sugerem que compete à escola reconhecer a importância do papel dos pais, como educadores e parceiros privilegiados pelo desenvolvimento educativo dos alunos, e assumir a liderança num processo de aproximação entre as duas instituições, promovendo para o efeito atividades frequentes e diversificadas de colaboração com a família (2010, p. 5).

No seu trabalho, Picanço (2012) salienta que, apesar de existir ainda uma grande distância ao nível da relação escola-família, existe por parte dos pais e EE um interesse nas atividades desenvolvidas na e pela escola. Muitas vezes, os EE só comparecem na escola quando são solicitados para alguma reunião (no final do período) ou para outro tipo de assunto, sendo as idas voluntárias à escola um pouco escassas. É função da escola, em parceria com os EE, atenuar as assimetrias sociais que vão surgindo ao longo do processo educativo (p. 100). Os EE estão descontentes com os horários em que se realizam as reuniões e algumas das atividades (p. 101).

Os DT entrevistados chegam mesmo a marcar as reuniões e as horas de atendimento fora do horário letivo para conseguirem, desta forma, reunir com os EE (p. 101).

Na perspectiva de Magalhães (2012), é conferida, pelos EE inquiridos, grande importância e utilidade à figura do DT; que a maior parte dos EE se desloca à escola “apenas quando convocados”; que a baixa participação dos EE na vida escolar se deve à incompatibilidade entre o horário de trabalho com o de atendimento; que a quase totalidade dos EE inquiridos sustenta que a relação do DT com os EE é importante para “informar os EE sobre o aproveitamento escolar dos alunos”; “os EE não sabem como colaborar” e “não haver problemas com os seus educandos”, foram referidos como os aspetos que mais impedem/desmotivam os EE de/a participar na escola (p. 111).

No âmbito do seu estudo, os resultados do inquérito ministrado aos DT selecionados na Escola do estudo foi possível confirmar a grande importância e utilidade conferidas à figura do DT; que os EE comparecem na sua maioria “apenas quando convocados”; que a baixa participação dos EE na vida Escolar se deve à incompatibilidade entre o horário de trabalho com o de atendimento; que as “qualidades pessoais na mediação de resolução de conflitos”, “melhor e mais regular participação dos EE”, foram os itens apontados como os mais importantes para o êxito da ação do DT. Quase todos os EE e DT inquiridos reduzem a participação dos EE ao item: “os EE procuram informar-se sobre a situação Escolar dos seus educandos”. Os horários incompatíveis e a falta de tempo; os EE não sabem como colaborar; “Não haver problemas com os seus educandos”, foram referidos como aspetos impedem/desmotivam os EE de/a participar na escola (pp. 111-112).

As razões que levam os EE a deslocarem-se à escola são quase sempre as mesmas: a responsabilidade pela educação dos seus educandos, a utilidade das reuniões, a busca de informações sobre a vida escolar dos seus educandos, o facto de os horários de atendimento serem compatíveis com os seus. Estes dados contrariam aquele preconceito de que os EE só se deslocam, normalmente, à escola quando são convocados para o efeito (p. 131). São os EE com mais habilitações académicas a manifestarem vontade e disponibilidade para participarem nos órgãos do Agrupamento. Poucos são os EE que se manifestam disponíveis para participarem nos diferentes órgãos do Agrupamento (p. 132).

Rodrigues (2013) enfatiza “a importância de uma relação estreita entre as duas realidades: família e escola” (p. 80). Contudo, “uma real colaboração e parceria entre estes dois mundos parece estar aquém do que seria desejável” (p. 80). “A falta tempo e as obrigações profissionais das famílias têm levado à crescente demissão das suas responsabilidades e conseqüente delegação de deveres de cariz familiar na escola” (p.

80). “A família participa nas atividades escolares desde que incentivada e reconhecendo a importância do seu envolvimento” (p. 81).

Face aos estudos apresentados até ao momento, destaco as seguintes ideias:

- todos os autores salientam e defendem uma relação estreita e proveitosa para ambas as partes: escola e família;

- apesar de existirem dificuldades na relação escola-família, sobretudo por causa da incompatibilidade, na maior parte dos casos, de horários para reuniões e atendimento, EE e professores reconhecem a importância da existência de uma boa relação entre eles;

- por forma a cativar os EE, urge adequar os horários, criar espaços destinados a eles e levar a cabo atividades que envolvam os EE na vida escolar;

- o envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos é muito importante;

- as idas voluntárias dos EE à escola são escassas.

Dado que a participação dos EE na escolaridade dos filhos não traduz só benefícios, darei, de seguida, conta de algumas desvantagens e obstáculos de que se reveste a participação escolar, sobretudo para alguns grupos sociais, segundo a opinião de diferentes autores.

Davies (1989) (cit. por Tavares, 2006, p. 56) apontou como obstáculos no relacionamento das escolas com as famílias os seguintes:

falta de um espaço-sala destinada às famílias; as horas destinadas a receber os pais são inapropriadas para quem trabalha fora de casa; os professores usam e abusam de vocabulário profissional e falta-lhes, algumas vezes, uma atitude de empatia e aceitação dos pais; os pais não estão habituados a deslocar-se à escola e, quando o fazem, limitam-se, muitas vezes, a ouvir o professor; a formação de professores não inclui o conhecimento de estratégias de colaboração escolas/famílias nem a difusão dos resultados de investigações sobre o relacionamento das escolas com os pais, notando-se, por isso, um desconhecimento dessa problemática, por parte dos professores.

A estes obstáculos, Marques (1997) acrescenta os seguintes: a maioria das escolas portuguesas tem poucas ligações com os pais; temos uma tradição centralista e de isolamento; a formação de professores não dá o devido valor à temática do envolvimento parental (p. 13).

Quanto à tradição de culpabilizar os EE pelas dificuldades dos seus educandos, Marques (1997) “... indica que a atitude mais correta é a de perceber todas as famílias como detentoras de aspetos positivos que a escola pode utilizar” (Marques, cit. por Cardoso, 2010, p. 24). No que diz respeito às estruturas escolares, no dizer de Marques (1997), o relacionamento da escola com o exterior circunscreve-se “... a reuniões no início do ano letivo, a escassas reuniões com a AP e à realização de

festas com a presença dos pais” (cit. por Cardoso, 2010, p. 24). Segundo afirma Marques (1997, p. 13), a relação da escola com os pais dos alunos que a frequentam continua a ser encarada de uma forma tradicional, pois ainda se pensa que é suficiente reduzir esse relacionamento aos contactos, de vez em quando, com os DT.

As alterações que referi e outras que não incluí na minha reflexão, levam a que ambas as instituições se acusem mutuamente e vivam cada vez mais de costas voltadas. Assim, Gonçalves (2003) (cit. por Colaço, 2007, p. 42) refere:

os professores acusam os pais de transformarem as escolas em gigantescos parques de estacionamento dos seus filhos e pretendem que a escola resolva os problemas que eles não são capazes de resolver, por alguma cumplicidade e sentimento de culpa, por outro lado, os pais acusam os professores de serem incompetentes para conseguir motivar as novas gerações para um ensino/aprendizagem bem sucedido, porque utilizam processos pedagógicos pouco interativos e lecionam conteúdos de uma escola livresca e académica inadequados às necessidades e interesses dos jovens de hoje e à realidade do mundo atual.

Abordados os benefícios decorrentes da participação dos EE na educação dos filhos e os obstáculos encontrados na participação escolar, chegou a hora de apresentar algumas formas capazes de contribuir para o atenuar da separação escola-família.

É indispensável trabalhar na construção de projetos educativos que promovam a cooperação da família com a escola. Esta cooperação poderá assumir formas diversas, mas destaca-se a criação de redes de apoio às crianças e adolescentes abandonados pelas respetivas famílias. Marques (1998, p. 17) refere que

Esta suplência é particularmente necessária na ocupação educativa dos tempos livres. As atividades de complemento curricular são um excelente instrumento para assegurar essa suplência. (...). Apesar de sentida esta necessidade e de algumas medidas terem sido implementadas, no sentido de estreitar a cooperação entre família e escola, o facto é que se tem vindo a notar alguma resistência em abandonar a tradição centralista da escola portuguesa.

Para Marques (1994) (cit. por Medeiros, 2009, p. 84), “a chave do envolvimento dos EE reside numa boa comunicação”. Por este motivo, Davies (1989) (cit. por Medeiros, 2009, p. 84) refere que: “o envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem efeitos perversos (...)”. Marques (1991) (cit. por Rocha, 2010, pp. 191-192) referindo Epstein, sugere várias estratégias para envolver os EE na escola e que podem ser desenvolvidas pelos professores:

Pedir aos pais que assistam às aulas; explicar-lhes certas técnicas de ensino; pedir-lhes que assinem os trabalhos enviados para casa; sugerir que estes façam perguntas aos filhos sobre a escola; marcar um trabalho de casa que exija o diálogo com os pais; sugerir aos pais que desenvolvam com os filhos projetos multidisciplinares; pedir aos pais que vejam programas educativos e os discutam com os filhos.

Também Matos e Pires (1994) (cit. por Rocha, 2010, pp. 191-192), propõem alguns caminhos que poderão facilitar o relacionamento escola-família. Entre eles destacamos os seguintes:

Envolvimento dos pais na organização governativa das escolas; avanço e reforço da autonomia das escolas; organização diferente das escolas no que se refere ao relacionamento com os pais; apoio a pais no trabalho de acompanhamento dos estudos dos filhos; cursos para pais destinados a promoverem uma maior e mais adequada comunicação e interação pais/filhos; apoio dos pais em algumas atividades, em colaboração com os professores; participação da família em projetos conjuntos com a escola; institucionalização de dispositivos consistentes de contactos com a família; criação e dinamização da sala dos pais na escola; promoção de atividades variadas que levem a uma maior e melhor aproximação escola-família.

Do que referi, poderei concluir que ainda falta trilhar um longo caminho até que as barreiras existentes entre a escola e a família desapareçam. O envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos e a participação dos pais na vida das instituições escolares são igualmente importantes.

Chegou o momento de dar conta da importância da ação do DT na relação Escola-Família. Sendo um clássico, a obra de Marques (1997) mantém-se atual e aborda a temática da relação pais, professores, escolas de forma magistral. Nesta obra foram apresentados e clarificados os conceitos de envolvimento e participação dos EE, bem como os benefícios e os obstáculos de tal envolvimento/participação.

Zenhas (2004) refere que não ter encontrado a definição do perfil adequado, na literatura, ao exercício do cargo de DT. Contudo, partindo da leitura de estudos internacionais, ela avança para um quadro baseado em competências de comunicação e de relacionamento interpessoal, assentes no respeito pelas características individuais e pelas diferenças culturais dos alunos e dos EE. Sustenta que a “frequência e a diversidade de contactos entre a escola e a família são fatores importantes na promoção de colaboração, com maior destaque para os contactos presenciais”. Destaca os atendimentos e as reuniões gerais de EE como sendo oportunidades privilegiadas de comunicação entre a família e a escola (p. 197).

O cargo de DT tem muitas potencialidades, designadamente no que respeita a chamar os EE à escola e promover a confiança e a colaboração entre esta e a família, pois o DT é o rosto visível de uma escola; ao DT cumpre servir de intermediário entre os EE e todos os outros professores; ao DT cabe, igualmente, assegurar um acompanhamento individualizado dos alunos da turma, sob diversos aspetos, nomeadamente académico, relacional, socio-afetivo e comportamental (p. 200). Os meios de comunicação presenciais (reuniões de EE e atendimentos) assumem uma grande importância na relação entre o DT e a família (p. 201).

As competências de comunicação e de relacionamento interpessoal ocupam um papel central no perfil do DT e na sua capacidade de interagir com todos os intervenientes no processo educativo. O respeito pelas características individuais e socioculturais dos alunos e dos EE surge como uma condição determinante para o sucesso no envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos e na colaboração com a escola (p. 202).

### Na perspetiva teórica de Boavista e Sousa (2013)

“os DT são vistos como pessoas importantes na Escola. Porém, os alunos e os próprios DT não reconhecem, na prática, a autoridade destes docentes relativamente aos demais professores da turma. Quanto ao perfil desejado para um DT, são assinaladas, como as mais importantes, as características do foro psicológico. Das competências privilegiadas pelos DT, destacam-se a disponibilidade, a capacidade de diálogo e de liderança, a experiência, o fácil relacionamento, a tolerância e a dedicação por parte destes docentes” (p. 77).

A este propósito, Sousa (2015) salienta que as funções desempenhadas pelo DT são reconhecidas pelo grupo de inquiridos, o que é determinante para a organização escolar. No desempenho das suas funções as opções mais selecionadas são centradas na relação com os alunos e em segundo plano vem a relação com os EE. (p. 99).

Segundo Marques (2019), o DT tem visto as suas competências e funções serem alteradas, da mesma forma que tem sido alterada a missão da escola. Os professores acreditam que o DT tem um papel fundamental na organização escolar. Contudo, as inúmeras responsabilidades e competências subjacentes a este cargo obrigam à existência de um perfil ideal para o seu desempenho. Os principais fatores limitadores ao exercício da atividade do DT são o tempo reduzido que os docentes dispõem, o excesso de burocracias com que são confrontados no exercício das suas tarefas, o excesso de alunos por turma e a dificuldade que sentem em assumir a sua autoridade na coordenação dos professores da turma (p. 139).

À pergunta que funções tem o DT, Zenhas (s/d) refere que no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, já revogado (relativo ao regime de autonomia, administração e gestão das escolas),

a função de coordenar o desenvolvimento do então chamado plano de trabalho da turma, posteriormente substituído pelo projeto curricular de turma. Este plano era definido como devendo "integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de atividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família (art.º 36.º, § 1).

Tendo como objeto as estruturas de coordenação referidas no Decreto-Lei n.º 115-A/99, surgiu o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, no qual estão definidas as funções do DT. Nele se apontam, entre outras competências, "a articulação entre todos os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação"; a promoção de "comunicação e formas de trabalho cooperativo entre

professores e alunos"; a já referida "coordenação, em colaboração com os docentes da turma, [da] adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno"; a articulação das "atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação"; e a coordenação do "processo de avaliação dos alunos" (art.º 7º, § 2).

A legislação é omissa no que diz respeito à definição das competências que cada DT deve ter. Segundo diz a autora, e não a desmentiremos, "diversas razões estão por detrás da escolha dos professores que serão DT e, infelizmente, nem sempre o seu perfil é a prioritária. Entre outras conta-se o jeito que dá, ao fazer o horário, acrescentar ali aquelas horas de redução". E acrescenta: "ser DT é um cargo muito importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma e no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família". E mais: "é um cargo que exige competências de gestão, de coordenação, de comunicação, de relacionamento interpessoal, entre outras".

Face ao que foi referido anteriormente, destaco as seguintes ideias:

- embora não exista uma definição quanto ao perfil adequado para exercer o cargo de DT, há quem defenda que este deverá ser desempenhado por um docente que demonstre competências de comunicação e de relacionamento interpessoal, assentes no respeito pelas características individuais e pelas diferenças culturais dos alunos e dos EE (Zenhas, 2004, p. 197);
- no exercício das suas funções, cada DT tem que enfrentar inúmeros obstáculos: poucas horas para o desempenho do cargo; o excesso de burocracias; o excesso de alunos por turma; a dificuldade que sentem em assumir a sua autoridade na coordenação dos professores da turma (Marques, 2019, p. 139).

## **CAPÍTULO 2**

# **REFLEXÃO SOBRE O IMPACTO DO TRABALHO REALIZADO EM PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO QUE CONTRIBUÍRAM PARA UM MELHOR DESEMPENHO NA PROFISSÃO**

Terminei a Licenciatura (Licenciatura em Teologia, na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa - Núcleo do Porto, em 28 de outubro de 1993) em Teologia e realizei o Estágio Pedagógico (CHPC (Curso de Habilitação Pedagógica Complementar), na Universidade Católica do Porto, no biénio 93/95 (D. R. n.º 282, de 7 de dezembro de 1995).

Antes de iniciar o Estágio Pedagógico alimentava um certo número de receios, designadamente ao nível da prática pedagógica (como vão reagir os alunos quando na presença de uma pessoa que não faz parte do elenco docente da escola? E como vou reagir?). Porém, no decorrer do ano, os alunos comportaram-se, nas vezes em que a minha ação foi analisada mais de perto pelo orientador, razoavelmente. O medo de errar condiciona sobremaneira a minha ação, apesar de, e tenho plena consciência disso, não justificar tudo.

O Estágio Pedagógico revestiu-se de grande utilidade para mim, pois, aula após aula, fui descobrindo que o modo como me relaciono com os alunos condiciona, e de que maneira, a sua resposta aos conteúdos veiculados. Mais do que muita teoria, os alunos, consciente ou inconscientemente, privilegiam o nosso exemplo: o modo como agimos quotidianamente e naquilo que para eles é observável: pontualidade, respeito das filas para tirar a senha para comprar um bolo ou tomar um café, relacionamento com os colegas e alunos.

O facto de ser oriundo de um lugar geograficamente próximo daquele onde está implantada a escola e de muitos familiares dos alunos me conhecerem, ou à minha família, condiciona positivamente a minha conduta: dizer uma coisa nas aulas e fora delas não agir em conformidade com determinados princípios morais não é compatível, parece-me, com a minha condição de Professor de EMRC

O facto de aquele ter sido o segundo ano de leção contribuiu para um aprofundamento e enraizamento dos conteúdos. Assistiu-se a uma maior e mais profunda identificação entre o ser veiculador e os conteúdos veiculados.

Se o primeiro ano de leção ficou marcado pela estreita observância do princípio latino “lex, dura lex sed lex”, que dispensa tradução, no segundo ano as

coisas conheceram uma mudança significativa: que privilegiei o contacto interpessoal com os alunos, embora não deixasse de os alertar para a necessidade de nos sabermos comportar numa sala de aula e fora dela.

O Estágio Pedagógico “obrigou-me” a pensar bem naquilo que ia fazer, a perder muitas horas (apesar de o produto final não corresponder, na maior parte das vezes, às expectativas alimentadas) com a feitura de um plano de aula ou de uma atividade. Planificar, executar, avaliar foi uma máxima que me ficou no ouvido e que mexeu muito com o meu modo de encarar o ser professor.

Se é evidente que nem todas as turmas são iguais, também o é que, conforme a realidade que tivermos diante de nós, deveremos adaptar o plano à mesma. Não é fácil colocarmo-nos ao mesmo nível dos alunos em termos de linguagem conceptual. Chegamos ao fim de um Curso Superior com um aglomerado de conhecimentos, mas ... veiculá-los não é fácil. Exige de nós um processo contínuo de simplificação verbal e conceptual. É um trabalho que leva o seu tempo.

Na altura, a Área-Escola deu-me a possibilidade de me relacionar, em termos de conteúdos, e não só, com outras disciplinas, o que é sempre bom e profícuo.

Depois de alguns anos dedicados ao ensino, decidi continuar a procurar formação e a refletir sobre o que é a educação e em que ela nos poderá ajudar a ser mais felizes e tornar a nossa profissão algo agradável e com sentido.

Assim, frequentei e terminei o Mestrado em Administração e Planificação da Educação, na Universidade Portucalense, concluído no dia 22 de março de 2001, cujo título foi “Agostinho da Silva e a educação”, no âmbito da História da Educação.

Mais tarde, fiz um Doutoramento no ramo de conhecimento em História, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, concluído no dia 27 de junho 2005, cujo título foi “O pensamento antropagógico de Agostinho da Silva”.

Realizei um Estágio Científico Avançado (Pós-Doutoramento) em Educação, na área de especialização em Filosofia da Educação, na Universidade do Minho, em 2007, cujo título foi “Conceções pedagógico-fundamentais subjacentes à atual legislação portuguesa sobre a escola e o professor”.

Teve imensa repercussão no meu entendimento o facto de ter realizado um Estágio Científico Avançado, pois permitiu-me contactar com realidades até então desconhecias. Será dessa experiência de que me ocuparei nas páginas seguintes.

O tema investigado foi o dos fundamentos pedagógicos da conceção da escola subjacente à recente legislação portuguesa relativa a vários aspetos da vida escolar,

de que refiro a título de exemplo: o sentido da tarefa de ensinar, do relacionamento pedagógico e das exigências do cotidiano docente e a relação pedagógica.

Penso que este estudo continua a ter uma importância atual na medida em que, nos tempos que correm, tudo, ou quase, é solicitado (exigido, talvez seja o termo mais adequado) à escola e, sobretudo, aos professores, como tenho constatado, na qualidade de professor de EMRC e, ultimamente, enquanto CDEP e com assento no CP.

Refletir sobre em que consiste ser professor numa escola, verdadeira foz de muitos rios, sempre ocupou um lugar privilegiado na minha prática docente.

A família vê na escola uma aliada de peso na tentativa de resolução dos seus problemas mais profundos: pela manhã, ou início da tarde, manda, ou conduz, os seus rebentos até à instituição de ensino e, ao fim do dia, vai buscá-los ou eles chegam a casa. Durante o tempo em que permanecem na escola os EE “não sabem” que têm filhos.

O contrário só acontecerá se forem chamados à escola para resolverem ou ajudarem a resolver problemas causados pelos seus educandos; se os filhos lhes telefonarem comunicando-lhes que o Professor A ou B foi incorreto com eles.

Vivemos num tempo em que quase tudo é permitido aos alunos, faz parte da idade, do seu crescimento, e nada é tolerado aos docentes. EE insatisfeitos com a vida que têm aproveitam tudo e mais alguma coisa para implicarem com este ou aquele professor. Alunos e EE só têm direitos. E deveres? O que é isso?

Todo o cuidado é pouco no relacionamento professores/EE. Facilmente seremos alvos privilegiados de muitos e diferentes problemas. A cada professor, e com o decorrer do tempo as coisas tendem a agravarem-se, é exigido que trate bem os alunos; que os escute com tolerância, espírito de abertura; que perdoe as falhas discentes; que faça todas as vontadinhas dos alunos e respetivos encarregados de educação, para não ser alvo de queixa junto das entidades competentes; que seja pai na ausência do verdadeiro (pelo menos o que consta no Bilhete de Identidade); que, enquanto DT, esteja sempre ao dispor de alunos e EE.

A vida é feita de equilíbrios e, no caso vertente, tal significa que nenhuma das partes se tente impor à outra. Com o alargamento, recente, da permanência de cada docente – o pano de fundo desta reflexão assenta no horizonte do 2.º e 3.º ciclos – no Estabelecimento de Ensino conduzirá, mais cedo ou mais tarde, a isto: que cada docente considere e assuma uma postura profissional de verdadeiro funcionário público, significando isto que começará a cumprir horários e tarefas e que deixe de dar

tempo a mais, voluntariamente, à escola, aos alunos e aos seus encarregados de educação, traduzindo-se isto numa perda enorme para todos os elementos da Comunidade Educativa, com particular incidência sobre os alunos.

Vigora um ambiente de permanente vigilância, pedido de contas aos professores. Até parece que são estes os grandes culpados do estado da sociedade em que vivemos. Em todas as profissões há bons e maus profissionais e não será perseguindo bons e maus que se contribui para a mudança das mentalidades vigentes. A culpa, se é que existe, não é de quem prevarica mas de quem aprovou as leis. Aproveitar-se das leis não é um crime, mas sinal de que ainda há pessoas sábias na nossa sociedade. Normalmente, quem tem um “modus vivendi” complexo tenta complexificar o modo de vida alheio.

Decorrente da análise reflexiva que empreendi está o facto de ter chegado à conclusão de que em vez de conhecermos evolução em termos educativos, estamos a enveredar pelo caminho oposto; em lugar de descobrirmos novos e renovados caminhos de liberdade na responsabilidade, estamos a voltar ao tempo do Ratio Studiorum, em que todos os passos da totalidade dos membros da Comunidade Educativa estavam devidamente regulamentados e era severamente punido quem transgredisse. A ideia/realidade da escola para todos, independentemente da condição social, económica, intelectual, não é peregrina, pois encontramos-la na Didática Magna de Coménio.

Ser professor, hoje, não é nada fácil. Além de nos termos de preocupar com a atualização permanente, de enfrentarmos os nossos problemas quotidianos, exteriores à escola, ainda temos que enfrentar o aumento da violência nos recintos escolares, nas salas de aula. Ter alunos insatisfeitos, desmotivados, sem fome de saber (“aprender para quê?”, “Ando aqui porque sou obrigado, porque não posso ir trabalhar”, ouve-se amiudadas vezes) na escola, nas salas de aula, não ajuda em nada a que cada professor se sinta minimamente realizado na sua profissão.

Cada vez mais, na linha do que aconteceu aquando do Estado Novo, espera-se que o docente seja dois em um: professor e missionário, com as implicações que daí resultam. Face a tudo quanto vamos observando – o aumento da indisciplina das escolas, a insatisfação crescente dos docentes – é legítimo concluir, para grande alegria de muitos dos membros da Comunidade Educativa, que cada vez é mais difícil e problemático ser professor.

Os professores, além de darem aulas, ainda, ou sobretudo, têm a seu cargo substituir pais ausentes no espaço escola e no espaço vida dos seus (deles) filhos.

Tem vindo a aumentar, de há uns tempos a esta parte, a sua permanência na escola, pelo que dispõem de menos tempo para prepararem aulas e se dedicarem à sua (deles) família.

Os EE só muito a custo se deslocam à escola. Quando o fazem é para tratar, maioritariamente, de questões de indisciplina dos seus educandos, para reclamar junto das AO, da Secretaria, do CE. Vivemos numa sociedade onde as pessoas têm imensos direitos, mas poucos ou nenhuns deveres. Tal tendência repercute-se, necessariamente, no espaço escola.

Professores desmotivados, quezilentos, que não aceitam cumprir aquilo que é determinado superiormente constituem, como é do conhecimento geral, um foco de conflito muito grande numa escola, redundando, quer queiramos quer não, em mais participações disciplinares e suspensões dos alunos no que à frequência das aulas diz respeito.

A escola tem como principal objetivo proporcionar aos alunos condições para que aprendam línguas, matemática, música, ciências... A escola, nos tempos que correm, faz aquilo que, em primeira e última instância, pertence à família e à sociedade.

O aluno chega à escola de manhã cedo e ali fica até ao fim das atividades letivas. Se as coisas correm bem, tudo bem. Ninguém quer saber se a escola tem muitas ou poucas AO, se os alunos saltam ou não o muro de vedação, se está a alguém no CE/na Direção, se os professores faltam muito ou pouco, se as pessoas que trabalham na escola são competentes ou não, se os alunos revelam educação ou falta dela no seu quotidiano. Se alguma coisa correr menos bem tudo é posto em causa pelos EE e ameaçam logo com a vinda da televisão, com uma queixa às instâncias superiores.

A escola faz aquilo que as famílias, uma grande parte delas, não consegue fazer: ocupar e acompanhar os alunos. Se um aluno não vai às aulas e o encarregado de educação não comparece na escola, depois de várias vezes ter sido convocado, nada ou muito pouco se poderá fazer. Enquanto o mundo da educação se reger por tão grande número de leis, despachos, portarias, perder-se-á imenso tempo a resolver os problemas e quando um é resolvido já muitos estão em fila de espera.

Concluo dizendo que pensar sobre a escola não se esgotaria nestas linhas, mas nunca nos deveremos esquecer que somos funcionários públicos e que, enquanto tal, deveremos pensar e repensar muito bem naquilo que escrevemos, muito mais do que falamos ou pensamos.

Terminei o Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Orientação Educativa, na Universidade Portucalense, concluído no dia 6 de janeiro de 2012, cujo título foi “Relação escola-família: do sonho à realidade: estudo de caso na escola de estudo”. Este trabalho permitiu-me, entre outros aspetos, salientar que a escola atual deverá ser um espaço de formação nos mais variados sentidos e cabe ao professor a função de ajudar o aluno a aprender de forma autónoma.

Concluí o Doutoramento em Educação, na Universidade Portucalense, no dia 22 de junho de 2013, cujo título foi “Lógicas de participação dos EE nos órgãos do Agrupamento: Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma.

Este trabalho permitiu-me verificar que o conceito de família tem vindo a mudar a um ritmo muito acelerado e profundo, exigindo de cada um dos seus membros uma atenção muito especial e a correspondente dedicação e responsabilidade.

Tive a oportunidade de confirmar que a escola e a família, mais do que nunca, deverão dar as mãos em prol do sucesso dos alunos e para que a nossa sociedade seja mais justa, solidária e feliz.

Abordei alguns dos benefícios decorrentes do envolvimento e participação dos EE, concluindo que o sucesso escolar está intimamente relacionado com o envolvimento e a participação positiva dos EE na educação dos seus educandos. Verifiquei que as razões que levam os EE a deslocarem-se à escola são quase sempre as mesmas: a responsabilidade pela educação dos seus educandos, a utilidade das reuniões, a busca de informações sobre a vida escolar dos seus educandos, o facto de os horários de atendimento serem compatíveis com os seus.

Estes dados contrariam aquele preconceito de que os EE só se deslocam, normalmente, à escola quando são convocados para o efeito. Verifiquei, também, que são os EE com mais habilitações académicas a manifestarem vontade e disponibilidade para participarem nos órgãos do Agrupamento.

Este estudo confirmou aquilo que a minha prática docente e dirigente nos ensinou: poucos são os EE que se manifestam disponíveis para participarem nos diferentes órgãos do Agrupamento. Além disso, os EE, regra geral, pouco querem saber da AP: interessa-lhes irem resolvendo os problemas referentes aos seus educandos. Quando tal não lhes é possível é que recorrem à AP.

O passo seguinte passou pela conclusão do Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação – Especialização em Coordenação Educativa, na Universidade Portucalense, concluído no dia 25 de março de 2014, cujo título foi

“Potencialidades e limites das funções supervisivas do Coordenador de DEP: um estudo de caso”.

Este trabalho permitiu-me tirar as seguintes conclusões: reconhecendo a docência como uma condição profissional, ser Professor exige uma sólida formação a vários níveis: não só em termos de conteúdos científicos próprios da disciplina, mas também didáticos.

Analisei três modelos de profissionalidade docente: o Professor como profissional técnico (aquele que aplica com rigor as regras provenientes do conhecimento científico. Em termos de docência, prevalecem as funções de execução em detrimento das de planeamento e conceção.

Enquanto profissionais técnicos, os docentes admitem que a sua ação se resume à aplicação de decisões tomadas por outros especialistas), como profissional reflexivo (aquele que reflete, pensa sobre a sua prática. Questionar e reformular a docência é uma tarefa tão difícil quanto importante e necessária à boa qualidade da educação, e a sua realização só é possível com uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do Prof, ou seja, o conceito de Professor como profissional prático-reflexivo deve ser uma preocupação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem) e como intelectual crítico (centra-se na pessoa enquanto elemento que poderá transformar a sociedade: exige que os Professores se convertam em intelectuais transformadores).

Analisei o suporte legal recente das estruturas pedagógicas e supervisão: Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Tendo em conta as alterações verificadas na ADD, a supervisão tem vindo a conhecer um destaque nunca visto. Referi alguns conceitos e estratégias de supervisão. Referimo-nos às funções e competências do supervisor. Anotámos alguns obstáculos à supervisão.

Verifiquei que a maioria dos CDEP considera significativamente importante preparar as reuniões de DEP/CP; a totalidade dos CDEP respondeu que coordenar e apoiar a realização do serviço atribuído ao DEP é significativamente importante; a maioria dos CDEP respondeu que orientar e apoiar a realização do serviço atribuído ao DEP é significativamente importante; a maioria dos CDEP respondeu que conceber e/ou implementar experiências e inovações pedagógicas é importante.

No que se reporta aos obstáculos encontrados pelos CDEP no exercício das suas funções, há a referir que a maioria dos CDEP respondeu que a sobrecarga de trabalho é muito relevante; que a falta de disponibilidade dos Professores é significativamente relevante; que metade dos CDEP respondeu que a descoordenação

de horários para o trabalho em comum é relevante; que a maioria dos CDEP respondeu que o excesso de burocracia é muito relevante; que a maioria dos CDEP respondeu que a falta de preparação especializada para o desempenho do cargo é significativamente relevante; que a maioria dos CDEP respondeu que a inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos Professores é significativamente relevante; que metade dos CDEP respondeu que a autoridade limitada pelo facto de ser eleito pelos seus pares é relevante; que a totalidade dos CDEP considerou muito relevantes os seguintes obstáculos: ausência de redução letiva e elevado número de competências atribuídas.

No que diz respeito ao perfil do CDEP, a totalidade dos CDEP considerou importante a posse de conhecimentos científicos e pedagógicos; considerou muito importante a disponibilidade para exercer o cargo. A totalidade dos CDEP considerou o conhecimento da cultura organizacional, a formação especializada para o exercício do cargo e o conhecimento profundo da escola significativamente importantes; a maioria dos CDEP considerou significativamente importantes a confiança e a facilidade de relacionamento com a Direção; metade dos CDEP considerou pouco importante a antiguidade; metade dos CDEP considerou significativamente importante a posse de experiência profissional. A maioria dos CDEP considerou a capacidade de relacionamento interpessoal e a capacidade de orientar significativamente importantes; metade dos CDEP considerou significativamente importante a empatia e metade dos CDEP considerou significativamente importante a empatia.

No que se reporta à importância da observação de aulas há a referir que a totalidade dos CDEP a considerou importante.

Todos os CDEP realizam, no decurso do ano letivo as seguintes práticas: transmissão de informação entre o DEP e o CP; transmissão de informação entre o DEP e a Direção; coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico-didático; análise dos resultados dos alunos; tomada de decisão, em DEP, sobre as medidas a tomar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos; promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planificação conjunta entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano; apoio aos Professores mais inexperientes ou com mais dificuldades; acompanhamento da participação e envolvimento do DEP no PAA; promoção de uma boa integração dos novos docentes no DEP e na escola; incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do DEP, visando a articulação curricular. Nenhum dos CDEP participa na distribuição de serviço referente aos docentes do DEP; a observação de aulas dos docentes.

A maioria dos CDEP não realiza a supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade; a verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola; o acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas; a disponibilização das suas aulas para observação dos seus pares. A maioria dos CDEP realiza a coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes. Metade dos CDEP não procede ao acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do DEP.

O meu percurso académico encontra-se apresentado, de forma sucinta, no quadro 1.

**Quadro 1: Percurso académico.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação – Especialização em Coordenação Educativa, na Universidade Portucalense, concluído no dia 25 de março de 2014,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Doutoramento em Educação, na Universidade Portucalense, concluído no dia 22 de junho de 2013,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Orientação Educativa, na Universidade Portucalense, concluído no dia 6 de janeiro de 2012,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estágio Científico Avançado (Pós-Doutoramento) em Educação, na área de especialização em Filosofia da Educação, na Universidade do Minho, em 2007,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Doutoramento no ramo de conhecimento em História, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, concluído no dia 27 de junho 2005,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mestrado em Administração e Planificação da Educação, na Universidade Portucalense, concluído no dia 22 de março de 2001,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>CHPC (Curso de Habilitação Pedagógica Complementar), na Universidade Católica do Porto, no biénio 93/95 (D. R. nº 282, de 7 de dezembro de 1995),</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Licenciatura em Teologia, na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa - Núcleo do Porto, concluída em 28 de outubro de 1993.</li> </ul>

Até ao momento em que elaboro este relatório, frequentei as ações de formação, que têm a ver com este Mestrado, que constam do quadro 2.

**Quadro 2: Ações de formação frequentadas. Designação**

	Data/local/promotor	Número de horas das ações de formação
“Regime disciplinar da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas”	Realizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, no Porto, no dia 14 de novembro de 2014.	7 horas
“47 – Da Observação `Classificação”	Realizada na E. B. 2/3 de Arrifana, no dia 4 de junho de 2013.	2 horas

Avaliação Externa da Dimensão Científica e Pedagógica	Realizada na E. B. 2/3 de Arrifana, no dia 14 de março de 2013.	7 horas
“Plano de Emergência Interno”	dinamizada pelo formador Manuel António Costa Oliveira, no dia 15 de março de 2010, na E. B. 2/3 de Argoncilhe.	2 horas
“A articulação entre os Instrumentos de Gestão e o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente”	No Centro de Formação Associação de Escolas das Terras de Santa Maria, em 2008.	15 horas
“Enquadramento do Modelo de Avaliação de Desempenho Docente, Competência, Desempenho e Avaliação Profissionais”	No Centro de Formação Associação de Escolas das Terras de Santa Maria, em 2008.	15 horas
“Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar”	Entre 23 de fevereiro e 12 de abril de 2005, dinamizado pelo Instituto Nacional de Administração (INA).	120 horas
“A Engenharia do Trabalho de Projeto: Planificação e Avaliação de Projetos”	Realizada na E. B. 2/3 de Argoncilhe, entre 9 de março e 27 de abril, respetivamente, de 2004.	25 horas
“A (In)disciplina – Uma Proposta de Intervenção”	Realizada na E. B. 2/3 de Argoncilhe entre 4 e 27 de fevereiro de 2003.	25 horas
“O DT – Elemento Privilegiado na relação escola/família”	Realizada na E. B. 2/3 de Argoncilhe, em janeiro de 2001.	25 horas

A maior parte das ações de formação

ção que frequentei foram no âmbito da disciplina que leciono. No entanto, destaco a seguinte ação de formação, diretamente relacionada com este Mestrado e temática do relatório que estou a elaborar: “O DT – elemento privilegiado na relação escola/família”. Foi a primeira vez (em 2001) que contactei com os conceitos de envolvimento e de participação, tão caros a Ramiro Marques (1997, p. 12), que me dei conta, de forma mais profunda, com os benefícios e os obstáculos ao envolvimento e à participação dos EE na escola. Foi uma ação de formação que ajudou muito a desempenhar o cargo de DT.

## **CAPÍTULO 3**

### **PERCURSO PROFISSIONAL**

Durante o meu percurso profissional tive o ensejo de desempenhar muitos e variados cargos na escola: desde DT, Coordenador dos DT, Presidente da Comissão Executiva Instaladora e Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Argoncilhe (Santa Maria da Feira), entre 2002 e 2009. Sou, desde 2009, Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas e Coordenador da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento (desde 2017). Apresento, de seguida, esse mesmo percurso profissional.

- Professor de Quadro de Nomeação Definitiva da E. B. 2/3 de Argoncilhe desde o ano letivo 1999/2000;
- Professor Contratado na E. B. 2/3 da Corga e na E. B. 2/3 de Milheirós de Poiares no ano letivo 1998/99;
- Professor Contratado na E. B. 2/3 da Corga no período compreendido entre o ano letivo 1994/95 e o de 1998/99;
- Estágio Pedagógico de EMRC, realizado no ano letivo de 1994/95 na E. B. 2/3 da Corga;
- Professor Contratado na Escola Preparatória de Arouca e na C + S de Fajões, no ano letivo 1993/94.

## OBRAS PUBLICADAS

- Conceções pedagógico-fundamentais subjacentes à atual legislação portuguesa sobre a escola e o Professor, Braga, Ed. Autor, 2007. ISBN: 978-989-20

Depois de ter estudado, trabalhado os conteúdos do Ratio Studiorum, da Didáctica Magna e analisado a legislação mais relevante da profissão docente, é-me possível apresentar os frutos da minha reflexão. O Ratio Studiorum, além de ditar o comportamento dos membros da hierarquia educacional jesuíta, esse documento indicava o que os mestres deveriam ensinar e o modo como os assuntos predeterminados deveriam ser abordados, pelo que o Ratio não era apenas um programa, mas um rigoroso método de ensino. No que diz respeito à pedagogia inaciana ou Jesuíta, há a dizer que o aluno ocupa o lugar central no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a pedagogia inaciana sustenta a adaptação do programa ou currículo às necessidades e capacidades de cada aluno, diferenciando pedagogicamente as estratégias e os recursos. Cada aluno é o responsável pela sua aprendizagem e estuda, não por ser obrigado, mas porque sente prazer aprendendo.

O objetivo último de qualquer instituição educativa da Companhia de Jesus consiste em ajudar cada educando a conhecer-se e a crescer enquanto pessoa. Coménio, por sua vez, na sua obra Didáctica Magna, propõe uma reforma da escola na busca por um ensino, uma aprendizagem e um método para preparar o indivíduo para a cidadania. A educação era o instrumento apropriado para realizar as reformas sociais necessárias, era o caminho para se chegar à libertação e à salvação de todos. O seu pensamento concebe o ser humano como criatura de Deus, feito à Sua imagem e semelhança, e, ao mesmo tempo, como um ser capaz de se construir a si mesmo através do trabalho. A obra comeniana significou a procura de um elemento de igualdade que permitisse a todos os seres humanos desfrutarem dos mesmos direitos. Para Coménio a educação era o ponto de partida para o erigir de uma sociedade perfeita, assim se justificando o imenso tempo que dedicou à reforma escolar. As reformas a introduzir na sociedade deveriam assentar na educação. Coménio defende a utilidade de os alunos irem para a escola e aí aprenderem em conjunto; que os alunos deverão ser abertas as portas das escolas a todos aqueles que queiram instruir-se e ninguém deverá ser excluído; que nas escolas tudo deverá ser ensinado, mas não será exigido a todos em idêntica proporção; que as escolas deverão mudar

os seus métodos; que as próprias escolas deverão ser um local agradável; que nas escolas apenas se tratem das coisas úteis para a vida presente e para a vida futura e que a disciplina, a ordem, abunde nas escolas.

Na Escola Tradicional o ensino estava centrado na pessoa do professor; cultivava-se a transmissão pura e simples do saber e de determinados valores e uma adesão irracional aos mesmos, memorizadora, sem o consentimento da compreensão do que memoriza.

A Educação Nova, por sua vez, tem como princípio fundamental o facto de o aluno ser o sujeito de pleno direito da sua própria educação. É uma escola ativa onde o aluno, em vez de escutar e imitar, aprende por ele mesmo. É uma escola cooperativa, onde as grandes decisões são tomadas em comum pela assembleia de alunos, e onde se pratica sempre que possível tarefas coletivas próximas da vida: jornal de classe, cooperativa escolar, espetáculos, etc. Enfim, é uma escola democrática. Depois de ter analisado o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, verifiquei que subjacente a este diploma legal está um conjunto de princípios defendidos pela Escola Nova, e que o professor, na sua prática quotidiana, deverá implementar. Assim, convém não perder de vista que, depois de ter analisado a recente legislação portuguesa vista à luz da dicotomia Escola Tradicional/Educação Nova, a política educativa tem vindo a caminhar no sentido de valorizar cada vez mais a pessoa do aluno e de tornar cada professor num missionário ao serviço da Comunidade Educativa. Decorrente da análise reflexiva que empreendi está o facto de termos chegado à conclusão de que em vez de conhecermos evolução em termos educativos, estamos a enveredar pelo caminho oposto; em lugar de descobrirmos novos e renovados caminhos de liberdade na responsabilidade, estamos a voltar ao tempo do Ratio Studiorum, em que todos os passos da totalidade dos membros da Comunidade Educativa estavam devidamente regulamentados e era severamente punido quem transgredisse. A ideia/realidade da escola para todos, independentemente da condição social, económica, intelectual, não é peregrina, pois encontramos-la na Didáctica Magna de Comênio.

- O pensamento antropagógico de Agostinho da Silva, Porto, Ed. Autor, 2005. ISBN: 989-20-0039-0

A tese de Doutoramento que elaborei sobre Agostinho da Silva (AS) (1906-1994) visou fazer uma exposição crítica das contribuições de AS para a compreensão do estado da educação no período abarcado por este trabalho – espaço de tempo compreendido

entre 1940 (ano da Concordata entre o Estado Português e o Vaticano) e 2001 (ano da aprovação da Lei da Liberdade Religiosa) – designadamente enquanto durou o Estado Novo.

A escolha desta temática - “O pensamento antropagógico de Agostinho da Silva” – para a minha tese de Doutoramento teve a ver com a grande admiração que me habituei a ter em relação ao pensamento agostiniano, designadamente ao enorme respeito, que ele deixa transparecer nos seus escritos relativamente à pessoa do aluno. Para AS o aluno não é apenas alguém que aprende mas, também, e sobretudo, uma pessoa, que urge respeitar antes mesmo de ensinar.

Ao escolher exemplos que, pela prática, conferem à pessoa de cada um dos seus educandos a posição central do ato e do processo educativo, apresenta-nos professores humanos, empenhados no desenvolvimento integral dos seus alunos, comprometidos com a sua escola e a sua profissão, verdadeiros antropagogos.

Para AS a educação consiste em fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar. Educar Portugal, para AS, consiste em dar a cada um os meios de que necessita para se realizar enquanto pessoa e membro da sociedade de que faz parte integrante. Perante esta conceção de educação agostiniana, uma questão desde logo se nos afigura como oportuna: que tipo de escola lhe corresponderia? Seria um lugar sempre aberto onde as pessoas pudessem entrar e perguntar aquilo que ignorassem, já que a cultura significa que não sabemos nada.

Na leitura que fizemos às obras de Agostinho da Silva não encontramos uma única alusão à personalidade, e muito menos ao seu pensamento, de John Dewey (1859-1952), mas o certo é que existem pontos de contacto significativos e o tipo de escola defendido por AS e Dewey assenta numa mesma ideia fundamental: deverá ser um espaço de vida mais preocupado com a formação, enquanto preparação para a vida ativa, e crescimento da pessoa do aluno, do que com os conhecimentos a adquirir por ele.

A EMRC e o pensamento de AS visam um objetivo comum: ajudar a pessoa do educando a viver melhor e a ajudar os outros a conseguirem-no, na liberdade, na tolerância, no respeito mútuo, na fraternidade, no amor, entre outros valores, verdadeiros fundamentos da nossa existência e convivência interpessoal.

AS deve figurar na imensa lista dos modelos de fraternidade, isto é, pessoas que, pela sua ação, se transformaram em autênticos exemplos, guias, para todos quantos contactaram com a sua mensagem de esperança e amor ao próximo.

Partindo do pressuposto de que ser agostiniano é ser seguidor dos ideais, das ideias, dos princípios normativos que acompanharam AS ao longo da sua existência – autenticidade, inconformismo, liberdade, desprendimento, autonomia, solidariedade – então urge afirmar que estamos perante um desafio difícil, trabalhoso, mas não impossível, utópico, pois, como no-lo ensina AS, utópico é aquilo que não existe mas que poderá vir a existir. Tudo é possível.

A importância desta tese reside no facto de, pensamos, ter demonstrado que um homem extraordinário, cujo nome é Agostinho da Silva e que foi excomungado pela Igreja Católica, defende (ia) muitas das ideias transmitidas por essa mesma Igreja Católica através dos temas / conteúdos da Educação Moral.

Aprendi com AS a ser eu mesmo, a assumir-me tal como sou e a valorizar o meu trabalho e o dos outros, pois podemos e devemos aprender com todas as pessoas.

### **CARGOS DESEMPENHADOS**

Os cargos que desempenhei estão refletidos no quadro 3.

**Quadro 3: Cargos desempenhados por ano letivo.**

2019/2020	- Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas; - Coordenador da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento.
2018/2019	- Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas; - Coordenador da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento.
2017/2018	- Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas; - Coordenador da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento.
2016/2017	- Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas; - Coordenador da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento.
2015/2016	- Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas; - Coordenador da Equipa de Articulação Curricular.
2015/2016	- Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas; - Coordenador da Equipa de Articulação Curricular.
2014/2015	- Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas; - Coordenador da Equipa de Articulação Curricular.
2013/2014	- Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas; - Coordenador da Equipa de Articulação Curricular.

2012/2013	- Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas; - Coordenador da Equipa de Articulação Curricular.
2011/2012	- Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas; - Coordenador da Equipa de Articulação Curricular.
2010/2011	- Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas; - Coordenador da Equipa de Articulação Curricular.
2009/2010	- Coordenador do DEP de Ciências Sociais e Humanas; - Coordenador da Equipa de Articulação Curricular.
2003/2009	- Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Vertical de Escolas de Argoncilhe.
2002/2003	- Presidente da Comissão Executiva Instaladora do Agrupamento Vertical de Escolas de Argoncilhe.
2001/2002	- E. B. 2/3 de Argoncilhe: DT; - Subcoordenador do DEP Curricular de EMRC.
2000/2001	- E. B. 2/3 de Argoncilhe: DT; - Subcoordenador do DEP Curricular de EMRC.
1999/2000	- E. B. 2/3 de Argoncilhe: DT; - Coordenador dos Diretores de Turma; - Subcoordenador do DEP Curricular de EMRC.
1998/99	- E. B. 2/3 da Corga: Assessor Técnico-Pedagógico da Comissão Executiva Instaladora; - Representante de EMRC (2.º Ciclo).
1997/98	- E. B. 2/3 da Corga: DT; - Representante de EMRC (2.º Ciclo).
1996/97	- E. B. 2/3 da Corga: DT; - Representante de EMRC (2.º Ciclo).
1995/96	- E. B. 2/3 da Corga: Professor Contratado; - Representante de EMRC (2.º Ciclo).
1994/95	- DT no último período do ano; - Representante de EMRC.

O desempenho dos cargos anteriormente referidos permitiram-me ter uma visão mais abrangente e profunda da escola, da família e da relação entre as duas entidades.

Como DT, pude compreender melhor os alunos e as respetivas famílias. Enquanto Presidente da Comissão Executiva/do Conselho Executivo de um Agrupamento de Escolas tive a oportunidade de comunicar com alunos, professores, EE, instâncias superiores (DREN, por exemplo) os sete anos ali passados fizeram-me prometer a mim mesmo não querer repetir tal experiência: a ingratidão, o não reconhecimento do nosso trabalho, e os obstáculos a enfrentar no nosso quotidiano são numerosos. A Coordenação do DEP de Ciências Sociais e Humanas permite-me, na qualidade de elemento do Conselho Pedagógico, ir acompanhando a vida do Agrupamento sem estar sujeito a muito desgaste mental, o mesmo acontecendo na Equipa de Autoavaliação. Os desempenhos desses cargos, em suma, fizeram de mim um profissional mais consciente e informado acerca das questões ligadas à educação.

### **A minha experiência enquanto DT**

#### **E. B. 2/3 de Lobão**

A minha caminhada enquanto DT começou no terceiro período do ano letivo de 1994/95 na E. B. 2/3 da Corga (Lobão-Santa Maria da Feira). Continuei a desempenhar tais funções nos anos letivos subsequentes, terminando no de 1997/98.

“O Agrupamento de Escolas de Corga de Lobão, situado a nordeste do concelho de Santa Maria da Feira, abrange cinco freguesias: Lobão (onde se encontra a escola-sede), Gião, Guisande, Louredo e Póvoa. Para além da escola-sede já citada, possui dois centros escolares (de Lobão e de Louredo), quatro escolas básicas com 1.º ciclo (Gião, Póvoa, Viso e Candal) e cinco jardins-de-infância (Aldeia Nova, Póvoa, Candal, Fornos e Gião). De uma forma geral dispõe de condições de segurança, habitabilidade e conforto, mercê da construção recente dos centros escolares e de algumas obras de manutenção realizadas pelas juntas de freguesia e associações de pais. O Agrupamento tem contrato de autonomia assinado em novembro de 2013” (Inspeção-Geral da Educação e Ciência - 2013/2014)

Ano letivo de 1996/1997 – DT do 5.º B

Dinamizei todas as atividades próprias do exercício do cargo. A saber:

- organização do dossiê de turma;
- registo das faltas dos alunos com a indicação das faltas justificadas e o arquivo das devidas justificações;

- arquivo das participações dos professores;
- divulgação das informações do Conselho Diretivo e da Secretaria (Serviços Administrativos);
- contactos extraordinários com os EE, sempre que tal se revelasse necessário;
- marcação do horário de atendimento aos EE e respetiva informação;
- registo desses atendimentos;
- preparação das reuniões de conselho de turma;
- preenchimento dos impressos relativos à avaliação;
- entrega de fichas informativas aos EE;
- divulgação do papel do DT junto dos alunos e dos EE;
- informar os alunos sobre o processo de avaliação e o funcionamento da escola;
- promoção da eleição do delegado e subdelegado de turma, responsabilizando-os no sentido de uma boa execução das suas tarefas;
- recolha de informações junto dos professores da turma e manutenção de contactos regulares;
- elaboração e aplicações de inquéritos e fichas biográficas aos alunos com o objetivo de aprofundar o conhecimento da turma;
- preparei a receção aos alunos;
- convoquei uma reunião no início do ano letivo com os EE e uma reunião com eles no final de cada período;
- estabeleci e aprofundei a relação com os diferentes intervenientes no processo relativo ao acompanhamento psicológico de alguns alunos;
- dialoguei com os alunos sobre o subtema a escolher para um posterior desenvolvimento na Área-Escola;
- laborei a planificação, com a ajuda dos outros professores da turma, que serviu de ponto de partida para o trabalho que se iria realizar;
- supervisionei a execução do plano e apresentei o produto final em Conselho de Turma.

## Caracterização da turma

O 5.º B era composto por 31 alunos: 14 rapazes e 17 raparigas. Tinham escalão A dez alunos tinham escalão A e 2 tinham escalão B.

Apresento no quadro 4 as profissões dos EE

Quadro 4: Profissões dos EE

Profissão do pai	Professor	1	Trolha	4
	Motorista	2	Serralheiro	1
	Pedreiro	4	Sapateiro	1
	Cantoneiro	1	Empregado da Câmara	2
	Comerciante	5	Garageiro	1
	Padeiro	1	Corticeiro	1
	Eletricista	1	Maquinista	2
	Desempregado	2	Vendedor	1

  

Profissão da mãe	Escolhe madeira	1	Doméstica	15
	Cabeleireira	1	Desempregada	1
	Sapateira	2	Cantoneira	3
	Comerciante	1	Emp. De balcão	1
	Padeira	1	Gaspiadeira	1
	Trab. em lavandaria	1	Emp. De limpeza	1
	Corticeira	1	Trabalha em malhas	1

Trata-se de uma turma onde é notório o baixo nível socioeconómico da generalidade dos agregados familiares a que pertencem os alunos desta turma.

No quadro 5 podemos ver o n.º de irmãos que cada aluno tem, ou não.

Quadro 5: N.º de irmãos

Não tem irmãos	4	Têm 1 irmão	15
Têm 2 irmãos	9	Têm 4 irmãos	2

O quadro 6 dá conta das reuniões que tive com os EE desta turma.

Quadro 6: Reuniões com os EE.

	Objetivo da reunião	Faltaram
1.º período	Apresentação do DT	11 EE
	Entrega e discussão das avaliações do 1.º período.	12 EE

2.º período	Entrega e discussão das avaliações do 2.º período.	10 EE
3.º período	Entrega e discussão das avaliações do 3.º período.	5 EE

O envolvimento dos EE na vida da escola foi muito reduzido, pois foram poucas as vezes em que eles se dirigiram à escola. Quando tal aconteceu foi para receberem as avaliações no final de cada período letivo (estas reuniões, marcadas com muita antecedência, compareceu a maior parte dos EE) ou para tratar de assuntos relacionados com transportes, subsídios, questões disciplinares ou para conhecerem o percurso escolar do seu educando. Nem o facto de eu ter manifestado disponibilidade para conversar com os EE num horário extra e pós-atividades letivas contribuiu para aumentar e facilitar a ligação família-escola, e o contrário também. Registe-se, ainda, que, ao longo deste ano letivo, foram disponibilizadas trinta e duas horas para atendimento aos EE, das quais apenas seis foram ocupadas para fins de atendimento.

Resultados obtidos: 29 alunos aprovados e 2 não aprovados.

#### **Ano letivo 1997/1998 – DT do 6.º G**

A turma era composta por 28 alunos, sendo 12 do escalão A e 4 do B.

Ficaram retidos 2 alunos.

Voltei a ser DT na E. B. 2/3 de Argoncilhe (Santa Maria da Feira) no ano letivo 1999/2000. A estas funções juntei as de Coordenador dos DT. Continuei a ser DT nos dois anos letivos subsequentes.

O AEA abarca as freguesias de Argoncilhe, Nogueira da Regedoura e Sanguedo – de onde é oriunda a maioria dos alunos do Agrupamento. Estas três localidades situam-se no distrito de Aveiro, a Noroeste do concelho de Santa Maria da Feira, ao qual pertencem. Este integra a área metropolitana do Porto, sendo que as freguesias de Argoncilhe, Sanguedo e Nogueira da Regedoura confinam com os concelhos de Espinho e Vila Nova de Gaia.

As três freguesias, anteriormente referidas, compõem um núcleo populacional de dimensão substancial que, ao longo dos anos, tem vindo a sofrer alterações, acompanhando a evolução populacional do concelho (PEA, 2016-2019).

Enquanto DT, no início de cada ano letivo, recebi a planificação anual das

atividades a desenvolver nesta qualidade. Esta constará do quadro 7.

Quadro 7: Planificação anual da DT.

1.º período	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reunião dos DT;</li> <li>* preparação da pasta de direção de turma;</li> <li>* Programação das atividades;</li> <li>* Receção aos alunos: 1.ª reunião/apresentação;</li> <li>* Eleição do delegado/subdelegado de turma;</li> <li>* Marcação da hora de atendimento aos EE;</li> <li>* Preenchimento da ficha de apresentação;</li> <li>* Caracterização da turma; reunião com os EE;</li> <li>* Identificação dos casos especiais de aprendizagem, comportamento; implementação das aulas de apoio; preparação da reunião de avaliação; coordenação das atividades da avaliação;</li> <li>* Comunicação do resultado da avaliação aos EE.</li> </ul>
2.º período	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Atualização da pasta de direção de turma;</li> <li>* Apreciação, na turma, dos resultados da avaliação;</li> <li>* Acompanhamento das aulas de apoio;</li> <li>* Estudo das situações concretas de possível retenção;</li> <li>* Preparação da reunião de avaliação;</li> <li>* Coordenação das atividades de avaliação;</li> <li>* Comunicação do resultado da avaliação aos EE e/ou possíveis casos de Avaliação Sumativa Extraordinária.</li> </ul>
3.º período	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Atualização da pasta de direção de turma;</li> <li>* Acompanhamento das aulas de apoio;</li> <li>* Acompanhamento dos planos de recuperação dos alunos da Avaliação Sumativa Extraordinária;</li> <li>* Preparação da reunião final de avaliação;</li> <li>* Coordenação das atividades de avaliação;</li> <li>* Propor, quando necessário, avaliação especializada.</li> </ul>
Ao longo do	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Atendimento aos EE;</li> </ul>

ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Marcação de faltas;</li> <li>* Comunicação, mensal, das faltas aos EE (atenção especial às situações de limite/excesso de faltas injustificadas);</li> <li>* Contacto com os professores da turma;</li> <li>* Registo de ocorrências;</li> <li>* Colaboração nos trabalhos de Área-Escola;</li> <li>* Preparação/execução/avaliação;</li> <li>* Colaboração nas ações do Plano Anual de Atividades da escola;</li> <li>* DT do 9.º Ano – colaboração no encaminhamento escolar dos alunos.</li> </ul>
Fim do ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Encerramento da pasta de direção de turma e reorganização do Processo Individual do Aluno;</li> <li>* Entrega dos elementos burocráticos da avaliação final;</li> <li>* Preparação dos processos de retenção repetida a serem submetidos ao Conselho Pedagógico.</li> </ul>

Alguns EE só se deslocavam à escola para reclamar, queixar-se da comida servida na cantina, dos produtos servidos no “bufete”, dos professores, funcionários, dos conflitos entre os alunos. Os EE, muitas vezes, não compareciam na escola, nas reuniões previamente marcadas, mesmo em fora do horário de trabalho do DT. Não faltaram os EE que retardavam a assinatura de documentos, a justificação das faltas. Mesmo nas reuniões de entrega de notas, a presença foi significativa. Alguns EE só se deslocavam à escola aquando das reuniões de fim de período e houve mesmo quem nunca compareceu, o que tornava difícil a colaboração escola/família. Foram estabelecidos contactos com os EE, de forma regular, tanto pessoalmente como por meio escrito ou por telefone, quer por iniciativa da DT, quer por iniciativa dos próprios EE; os EE foram sempre informados acerca da situação escolar dos seus educandos (assiduidade, aproveitamento, o comportamento, entre outros) e alguns manifestaram vontade de lhes ser sempre entregue o Registo de Avaliação por período, dos seus educandos. O EE do aluno com Necessidades Educativas Especiais, dirigiu-se à escola sempre que solicitado. Mantive uma relação aberta com os educandos e de total disponibilidade com os EE. Sempre que necessário, foram recebidos com atenção e profissionalismo pelo DT e fora da hora marcada para o atendimento.

No exercício das minhas funções enquanto DT debati-me com algumas dificuldades: o pouco acompanhamento por parte de alguns EE na vida escolar dos seus educandos, o que se refletia na falta de interesse pela escola e pelas atividades propostas; a não comparência de alguns EE na escola depois de solicitada a sua presença; comportamento irrequieto de alguns alunos; no geral, foram alunos muito faladores.

No que diz respeito - Questões Organizativas/Administrativas - a este ponto, efetuei e verifiquei o registo das faltas dos alunos; preparei e coordenei as reuniões de Conselho de Turma; orientei o Projeto da Área-Escola e mantive sempre organizado o Dossiê de Turma; fiz a caracterização da turma com base nos dados recolhidos no questionário preenchido pelos alunos; conhecimento do percurso escolar dos alunos da turma, através da análise dos seus processos individuais; preparação e coordenação das reuniões do Conselho de Turma; marcação e divulgação da hora semanal de receção aos EE; comunicação aos alunos e EE do regime de faltas e seu efeito; verificação da assiduidade e registo de faltas; comunicação regular, aos alunos, da sua assiduidade; comunicação regular, aos EE, da assiduidade dos seus educandos; divulgação das atividades aos alunos e EE; preparação de todas as reuniões de EE (e redação das respetivas atas).

No início do ano letivo enviei a cada EE uma comunicação sobre o horário de atendimento. Mas não era só isso. Tal comunicação dizia o seguinte:

Como DT – principal elo de ligação entre a escola e os EE – sinto-me no dever de alertar V. Exa. para os seguintes aspetos: 1. Acompanhe regularmente o seu educando nas suas atividades escolares (organização do material escolar, trabalhos de casa, preparação para os testes, resultados dos testes, etc) e não escolares (nomeadamente ocupação de tempos livres, alimentação, etc); 2. Contacte com frequência o DT para obter informações sobre a assiduidade, o aproveitamento, o comportamento..., dar sugestões que, eventualmente, possam contribuir para uma melhor organização escolar; fornecer informações de diversas categorias sobre o seu educando (familiares, afetivas, económicas, biológicas, comportamentais, etc); 3. Justifique as faltas do seu educando, quando for caso disso. Procure saber as razões das faltas injustificadas; 4. Garanta a troca de correspondência com a escola; 5. Ajude o seu educando a desenvolver hábitos de trabalho e de organização; 6. Dialogue com o seu educando sobre as suas ansiedades, problemas, aspirações, vitórias... Para o conhecer e para o ajudar é preciso ouvi-lo; 7. Acredite nas suas capacidades. Ajude-o a desenvolver uma imagem positiva de si mesmo; 8. Conheça a organização escolar, os planos curriculares (nomeadamente ao nível das opções) e o sistema de avaliação; 9. Colabore na vida escolar: participação nas atividades da Área-Escola e de Complemento Curricular, na Associação de Pais, etc.

A comunicação referida terminava com um apelo à colaboração: “tal como os EE para os seus educandos, todos os professores pretendem o maior êxito para os seus alunos. Isto só será possível se houver colaboração. Contamos consigo, pois sabemos que pretende o melhor para o seu educando.”

No ano letivo 1999/2000 fui DT de uma turma do 5.º Ano. A turma era formada por dezassete alunos e, durante o ano, apenas três EE se deslocaram à escola para falar com o DT. Os assuntos tratados foram:

1. Uma EE quis saber o que foi resolvido, em Conselho de Turma, em relação a um aluno com Necessidades Educativas Especiais. Respondi-lhe que nada se poderá fazer sem que o pai do referido aluno traga, dos locais onde está acompanhado, os relatórios que lhe foram solicitados. A EE disse ao DT que iria apresentar o caso à Associação de Pais (AP);
2. Uma EE veio fazer queixa ao DT: um determinado aluno (e ela referiu o seu nome) tem andado a agredir a sua educanda. A EE disse que tem andado a pensar em mudar a sua educanda de estabelecimento de ensino, já que ela tem sido alvo de chacota dos outros elementos da turma. O DT comprometeu-se a fazer tudo quanto estiver ao seu alcance para resolver o diferendo entre a aluna A e os restantes elementos da turma;
3. Uma EE veio à escola buscar uma cópia do Registo de Avaliação. Recebeu, também, umas quantas informações positivas relativamente ao comportamento e aproveitamento da sua educanda;
4. Uma EE deslocou-se à escola para dar conta das dificuldades económicas que estava a passar, pedido ajuda. O DT comprometeu-se a envidar esforços no sentido de minorar as carências da aluna em termos de material escolar;
5. Uma EE deslocou-se à escola e o DT deu-lhe a conhecer o mau comportamento evidenciado pelo aluno dentro e fora da sala de aula; que o aluno não tem ido às Aulas de Apoio e que tem faltado a muitas das outras aulas, apesar de se encontrar na escola; que chegou da Direção-Regional de Educação do Norte (DREN) a autorização para que o aluno beneficie de um currículo próprio (fazer o 5.º ano em dois anos) e que ele não mostra interesse. A EE referiu que o aluno nunca gostou de andar na escola. O que ele quer é trabalhar numa oficina de automóveis. Não era mal-educado. Se agora o é, tal fica a dever-se às más companhias. Por vontade da mãe do aluno ele ia já trabalhar.

No ano letivo 2001/2002 fui DT de uma turma do 6.º Ano. A turma era formada por vinte alunos e, durante o ano, foram nove os EE que se deslocaram à escola para falar com o DT. Os assuntos tratados foram:

1. A EE referiu que a aluna não tem vindo às aulas porque os pais não tinham possibilidades económicas: nem para tirar o passe para o autocarro nem para pagar as refeições na cantina. O DT, depois de ter conversado com um elemento do Conselho Executivo, e de ele ter pedido informações à Secretaria, disse à EE para se dirigir à Secretaria, por forma a fornecerem-lhe uma lista com os documentos que deverá apresentar para pedir subsídio para a sua educanda;
2. A EE veio à escola buscar o Registo de Avaliação do seu educando e dizer que ele anda a ser acompanhado por um Psicólogo;
3. O DT deu a conhecer ao EE o mapa de faltas e entregou-lhe a fotocópia do Registo de Avaliação do 1.º período. O EE disse que o seu educando anda a enganar toda a gente;
4. A EE veio fazer queixa de uma docente que não deixa a sua educanda ir à casa-de-banho;
5. A EE de determinada aluna veio dizer ao DT anda contrariada na escola. Já não queria frequentá-la. O DT disse à EE que a sua educanda deverá continuar a frequentar a escola, pois, legalmente, não o poderá deixar de fazer;
6. O DT deu a conhecer ao EE do aluno X que ele teve uma participação disciplinar e entregou-lhe uma fotocópia do Registo de Avaliação referente ao 1.º período. O EE mostrou-se preocupado com o aproveitamento escolar do seu (dele) educando e do comportamento evidenciado;
7. O DT deu a conhecer ao EE o mapa das faltas do seu educando e entregou-lhe a fotocópia do Registo de Avaliação referente ao 1.º período. A EE disse que o seu educando sai de casa a horas, mas, não raras vezes, falta às aulas;
8. O DT deu a conhecer ao EE o mapa das faltas do seu educando nos últimos dias. O EE manifestou o desejo de o seu educando concluir o 9.º ano e pediu para ser avisado sempre que o seu educando falte a uma aula;
9. O DT deu a conhecer ao EE que o seu educando não tem ido às aulas. No dia x apareceu na escola andou a insultar alunos e professores. O DT deu-lhe a conhecer as participações disciplinares que ele protagonizou e disse-

lhe que o seu educando iria ser sujeito a um processo disciplinar. O EE mostrou-se muito impressionado por o seu educando só lhe trazer desgostos;

10. O DT entregou ao EE a fotocópia do Registo de Avaliação referente ao 1.º período e deu-lhe a assinar a folha das medidas de apoio educativo.

Notei, enquanto DT, que alguns EE não valorizavam a escola, limitando-se a levar os seus educandos à escola ou eles iam lá ter, levados pelo autocarro. Houve EE que não cheguei a conhecer. As cartas que enviava raramente tinham resposta. Em muitas das horas de atendimento não recebi ninguém para se inteirar da situação escolar dos seus educandos.

Segundo a literatura consultada, não é de admirar tal postura, pois muitos EE desconhecem e/ou desvalorizam a interligação escola-família. Mesmo marcando reuniões de atendimento aos EE fora do meu horário, isso não se refletiu na sua ida à escola. Tendo em conta as leituras que fiz, chego à conclusão de que não sou o único a afirmar, a verificar, o reduzido envolvimento parental no percurso escolar dos seus educandos e a, também, escassa participação dos EE nas instituições escolares. Tavares (2006); Colaço (2007); Brito (2007); Balseiro (2009); Cebolais (2010); Picanço (2012); Rodrigues (2013), são alguns dos autores que ajudam a suportar e a fundamentar as minhas afirmações.

Vou, de seguida, tecer algumas considerações sobre a Formação Contínua (FC) que frequentei, e não só. É inegável que a FC é muito importante no quotidiano de qualquer docente. No entanto, é muito difícil compatibilizar todos os elementos em jogo: família, atividade letiva (muitas vezes ela divide-se por diversos estabelecimentos de ensino), reuniões, o desempenho de cargos...

Por aquilo que vou observando, regra geral, faz-se FC porque é um requisito indispensável para progredir na carreira e não para alterar as práticas educativas, na sala de aula. Além disso, uma grande parte do que se aprende nas ações de formação não é exequível no quotidiano docente, na medida em que exigiria o tempo de preparação que os docentes não costumam ter, seja por cansaço ou por falta de motivação.

A formação que frequentei ajudou-me a compreender que ela é indispensável para o meu desempenho profissional e que deverá concentrar-se em, pelo menos, dois pilares: a pessoa do professor, enquanto agente, e a escola, que continua a ser um lugar de crescimento profissional permanente.

A formação frequentada, e com aproveitamento, ajudou-me a racionalizar e a vencer muitas das dificuldades com que me debati no meu quotidiano, sendo a principal o compreender e aceitar que cada docente deverá estar atento às questões e problemas sociais e deverá, também, questionar as suas práticas em função de cada contexto (alunos, turma, escola e comunidade) e deverá avaliar, em permanência, os efeitos das suas escolhas e ações junto da diversidade dos alunos. Acresce referir que as ações de formação frequentadas permitiram-me aprender a refletir mais e melhor sobre a escola e as minhas práticas.

Noutros tempos, os docentes tinham direito a cinco dias por ano para frequentarem ações de formação, simpósios, congressos, jornadas... E agora? A formação é realizada ao fim da tarde, até altas horas da noite, e ao sábado. Com que motivação vai um docente frequentar uma ação de formação?

Se eu tivesse o poder que não quero nem desejo voltar a ter, sugeria o seguinte: o horário docente concentrar-se-ia de manhã ou de tarde, para que cada docente pudesse dispor de manhãs ou tardes para dedicar à formação, preparação de aulas. Salvo umas quantas exceções, os horários não permitem fazer o que referi, pois não acontece, na maior parte dos casos, haver manhãs ou tardes livres.

## CONCLUSÃO

Concluída a elaboração do meu relatório de atividade profissional, chegou o momento de refletir se consegui atingir os objetivos a que me propus no início do mesmo.

Assim, no que respeita ao primeiro objetivo (analisar a importância e utilidade da figura do DT na escola), verifiquei que é atribuída, pelos elementos da comunidade educativa, uma grande importância e utilidade à figura do DT. Este é, sobretudo, importante para informar os EE sobre o aproveitamento escolar dos seus educandos. Trata-se de um elo de ligação entre os professores da turma, o Diretor, o Coordenador dos DT, os EE, entre outros intervenientes.

Passando ao segundo (identificar as circunstâncias em que a maioria dos EE se desloca à escola), verificou-se que a maior parte dos EE se desloca à escola apenas quando é convocada. Há EE que ainda não descobriram a importância de que se reveste o seu envolvimento/acompanhamento dos seus educandos enquanto frequentam, pelo menos, a escolaridade obrigatória.

No respeitante ao terceiro (refletir sobre as razões subjacentes à reduzida participação dos EE na vida da escola), verificou-se que a incompatibilidade entre o horário de trabalho com o de atendimento leva a que os EE não se desloquem tanto quanto, eventualmente, gostariam à escola. Um outro fator dissuasor é o facto de não haver problemas com os seus educandos.

Verifiquei que os EE poucas vezes foram falar com o DT nas horas de atendimento, mas, também, foram poucos os que faltaram às reuniões de final de período escolar, destinadas, sobretudo, a tomarem conhecimento da avaliação do seu educando. Houve EE que não cheguei a conhecer.

Enquanto DT tive o ensejo de confirmar o que a literatura costuma referir sobre o assunto: os EE preocupam-se, regra geral, com o percurso escolar dos seus educandos, mas não gostam nem têm vontade de participar na escola, representando (ou representando-se) os outros EE no Conselho de Turma e/ou no Conselho Geral. Acresce referir que mesmo marcando reuniões de atendimento aos EE fora do meu horário, isso não se refletiu na sua ida à escola.

Tendo em conta as leituras que fiz, chego à conclusão de que não sou o único a afirmar, a verificar, o reduzido envolvimento parental no percurso escolar dos seus educandos e a, também, escassa participação dos EE nas instituições escolares.

Tavares (2006); Colaço (2007); Brito (2007); Balseiro (2009); Cebolais (2010); Picanço (2012); Rodrigues (2013), são alguns dos autores que ajudam a suportar e a fundamentar as minhas afirmações. Para tentarmos inverter esta tendência de afastamento, continua a ser urgente mudar a escola, utilizando uma linguagem acessível a todos; flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas; os professores deverão chamá-los e motivá-los, tornando-os seus parceiros e permitindo a sua colaboração na elaboração de atividades de interesse geral.

No que diz respeito ao quarto (caracterizar os elementos que mais contribuem para o êxito da ação do DT junto das famílias), há a referir que as qualidades pessoais na mediação de resolução de conflitos e uma melhor e maior participação/envolvimento dos EE são os elementos facilitadores da ação e êxito do DT na sua relação com os EE.

Finalmente, no quinto (analisar a importância da relação escola – EE na escola), há a referir que as razões que levam os EE a deslocarem-se à escola são quase sempre as mesmas: a responsabilidade pela educação dos seus educandos, a utilidade das reuniões, a busca de informações sobre a vida escolar dos seus educandos, o facto de os horários de atendimento serem compatíveis com os seus.

Alguns EE solicitam ao DT que faça os possíveis e impossíveis em prol do sucesso escolar/académico do seu educando, mas que não lhe dirigem uma palavra de agradecimento no final do ano letivo. Isto para dizer que ser DT costuma dar muito trabalho e que só muito raramente é que ele é reconhecido e valorizado.

Do que referi, poderei concluir que ainda falta trilhar um longo caminho até que as barreiras existentes entre a escola e a família desapareçam. O envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos e a participação dos pais na vida das instituições escolares são igualmente importantes.

A maior parte das ações que frequentei foram no âmbito da disciplina que leciono. No entanto, destaco a seguinte ação de formação, diretamente relacionada com este Mestrado e temática do relatório que estou a elaborar:

Termino este trabalho convicto de que valeu a pena dedicar uma parte significativa do meu tempo a refletir e a teorizar sobre o que significa ser DT.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf) Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Balseiro, L. C. D. (2009). *A participação dos pais/ee na escola “que realidade...”*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010000581>
- Boavista, C., Sousa, O. (2013). “O Diretor de Turma: perfil e competências”. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 77-93.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bohnen, N. T. (2011). *A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor*. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2404>
- Brito, M. A. F. (2007). *Participação dos Pais/ee VS Motivação dos Alunos. Que consequências? Um Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense). <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/77/1/TME%20303.pdf>
- Cardoso, C. D. (2010). *Relação Escola-Família nas atividades de enriquecimento curricular*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010001758>
- Carvalho, S. O. V. (2008). *A participação dos pais no jardim-de-infância*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense). <http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/84>
- Cebolais, R. I. D. (2010). *A valorização da relação família-escola. Estudo de caso na Escola E. B. 2/3 Dr Ruy de Andrade*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Técnica de Lisboa. Colaço, M. M. I. A. (2007). *A relação Escola-Família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1.º Ciclo do Concelho de Rio Maior*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/651/1/LC284.pdf>
- Diez, J. J. (1989). *Família-Escola, uma relação vital*. Porto Editora.
- Figueiredo, A. (2010). *A Relação escola-família no pré-escolar: Contributos para uma compreensão*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Fernando Pessoa.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência – *Avaliação externa das escolas. Relatório Agrupamento de Escolas de Corga do Lobão*, Santa Maria da Feira, 2013/2014

- Magalhães, C. A. O. (2012). *Relação escola-família: do sonho à realidade: estudo de caso na escola de estudo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense). <http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/80>
- Magalhães, C. A. O. (2013). *Lógicas de participação dos e nos órgãos do agrupamento: conselho geral, conselho pedagógico e conselho de turma*. (Tese de Doutoramento), Universidade Portucalense.
- Maia, C. S. (2010). *A Interação entre famílias e a relação família-escola. O impacte das tecnologias de informação e comunicação nas necessidades educativas especiais*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/201000167>
- Marques, C. M. C. (2019). *O diretor de turma como gestor e líder intermédio: novos desafios*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). <http://hdl.handle.net/10451/41362>
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar*. Plátano Edições.
- Marques, R. (1997). *A direção de turma – integração escolar e ligação ao meio*. Porto Editora.
- Marujo, H.; Neto, L. M.; Perloiro, M. F. (2010). *A família e o sucesso escolar – Guia para pais e outros educadores*. (5.ª ed.) Editorial Presença.
- Medeiros, G. M. P. (2009). *A participação dos pais/ee de alunos com necessidades educativas especiais no processo ensino-aprendizagem. Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense). <http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/172>
- Oliveira, A. M. S. (2010). *A participação dos pais/ee no processo educativo: uma reflexão sobre as práticas*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense). <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/354/1/TME%20429%20Parte%201.pdf>
- Pereira, M. I. G. (2009). *A participação parental no jardim de infância*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense). <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/212/1/TME%20404.pdf>
- Picanço, A. (2012). *A relação escola-família – As suas implicações no processo ensino-aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pinheiro, L. A. S. M. (2008). *Relação escola-família: que olhar quanto à forma de participação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2009001253Projeto Educativo Do Agrupamento de Escolas de Argoncilhe, 2016-2019>.
- Reimão, C. (1997). *A cooperação entre a escola e a família – Uma exigência de modernidade*. In Cunha, P. d'Orey (1997). (Coord. e Org.). *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica.

- Rocha, H. M. P. (2010). *Adolescente e vínculo parental: (des)continuidade entre família e escola*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010001159>
- Rodrigues, A. M. M. (2013). *Contributo do projeto escola de pais para a participação da família na vida escolar dos alunos*. <http://hdl.handle.net/10400.26/4509>
- Santos Guerra, M. A. (2005). *A página da educação*, N.º 144, Ano 14. <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=144&doc=10791&mid=>
- Santos Guerra, M. A. (2011). *A vida de professor é apaixonante. A página da educação*. Série II, n.º 192, p. 16.
- Santos, R. (2007). *Escola-família: as pontes e as margens de uma interação comunicativa numa escola do 2.º ciclo do Minho Litoral*. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Porto.
- Sousa, E. M. G. F. (2015). *Supervisão, expetativas e avaliação do papel do diretor de turma: Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Católica portuguesa.
- Tavares, P. A. C. (2006). *A participação dos pais e ee no processo educativo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense). <http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/86>
- Viegas, R. A. G. (2015). *Os livros de histórias na creche e no jardim-de-infância*. (Relatório de Projeto de investigação. Mestrado em Educação Pré-Escolar), Instituto Politécnico de Setúbal.
- Zenhas, A. (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.
- Zenhas, A. - DT - perfil: procura-se. <https://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=11967&langid=1>