

AIDA MARIA MARQUES DA COSTA ALEIXO

**A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA GERADORA DE
DINÂMICAS COLABORATIVAS ENTRE
PROFESSORES DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS
FISICO QUIMICAS**

Orientadora: Nilza Henriques dos Santos

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

AIDA MARIA MARQUES DA COSTA ALEIXO

**A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA GERADORA DE
DINÂMICAS COLABORATIVAS ENTRE
PROFESSORES DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS
FISICO QUIMICAS**

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

Orientadora: Professora Nilza Henriques dos Santos

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Fernando Pessoa)

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

Dedico este trabalho a todos que acreditaram em mim

Agradecimentos

À Doutora Nilza Henriques pelo seu apoio, ajuda, incentivo, pela sua tranquilidade, ensinamentos e disponibilidade ao longo deste trabalho.

À Marília, pela confiança que me transmite, pelo incentivo, pelo apoio e partilha, pelos conselhos e pela sua grande amizade.

À Alexandra pela amizade, incentivo, partilha, por ter caminhado comigo lado a lado nesta aventura, apoiando-nos mutuamente.

À Nelma pela enorme amizade, pela colaboração e incentivo encorajamento ao longo deste trabalho.

À Fátima, pela amizade, incentivo e ajuda no trabalho de escola para que pudesse terminar a minha tese.

Ao meu marido e filho pelo incentivo e paciência durante este trabalho.

Aos meus pais, que foram sempre um exemplo para mim e que embora já não estejam entre nós, eu sei estão sempre comigo.

Resumo

Numa escola que se encontra em transformação no sentido de se adaptar aos contextos sociais, culturais e políticos que a rodeiam, cabe aos professores serem agentes ativos na definição do caminho a percorrer, visando o aumento da qualidade educativa a proporcionar aos nossos jovens.

O questionamento inerente à reflexão sobre o percurso profissional levou à identificação da situação problema e à formulação daquela que é a questão de partida deste trabalho: **Como pode a supervisão pedagógica promover a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os docentes de Matemática e de Ciências Físico Químicas?**

Para dar resposta a esta questão, elaborámos o enquadramento teórico, orientado pelas palavras-chave e com recurso a autores de referência, no qual pretendemos salientar as principais investigações que conferem suporte às temáticas subjacentes: Cultura profissional docente, Supervisão pedagógica, Gestão curricular.

Como o objetivo geral do trabalho de projeto é **conceber um projeto de supervisão pedagógica que promova a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas**, a terceira parte foi estruturada com base nos princípios subjacentes à metodologia de projeto. Recolhemos opiniões através de Inquéritos por Questionário, aplicados a todos os professores dos grupos disciplinares de Matemática e de Ciências Físico-Químicas.

A análise dos questionários permitiu constatar que o que é prescrito na literatura especializada não parece ser posto em prática, verificando-se incongruências entre o que deve ser feito e o que é levado a cabo na prática, o que nos leva a salientar a necessidade de formação em supervisão e mais concretamente em trabalho colaborativo. É pois tendo por base o que aqui é referido que se propõe, como plano de intervenção, a realização de uma oficina de formação que, em primeiro lugar, seria destinada aos docentes de Matemática e de Ciências Físico Químicas, devendo posteriormente ser alargada a outros grupos disciplinares e a todos os departamentos.

Palavras-chave: Cultura profissional docente; Supervisão Pedagógica; Gestão Curricular

Abstract

In a school that is changing in order to adapt to the social, cultural and political issues that surround it, it is for teachers to be active agents in defining the way to go, in order to increase the quality of education provided to our youth.

The challenge inherent in the reflection on the professional path led to the identification of problem situation and its formulation, which is the starting point of this paper:

How can the pedagogical supervision promote the exchange of experiences and collaborative work among teachers of Mathematics and Physic Chemical Sciences?

To answer this question, we have prepared a theoretical framework, guided by keywords and using reference authors, in which we intend to highlight the main investigations that give support to the underlying themes: Professional teaching culture; Supervision, Curriculum Management.

As the general aim of this project is **to design a project of pedagogical supervision that promotes exchange of experiences and collaborative work among teachers of Mathematics and Physics and Chemistry**, the third part was structured based on the principles underlying the design methodology. Collect opinions through surveys by questionnaire, applied to all teachers of disciplinary groups of Mathematics and Physics and Chemistry.

The analysis of the questionnaires have revealed that what is prescribed in the literature does not seem to be in place, checking for inconsistencies between what should be done and what is carried out in practice, which leads us to emphasize the need for training in supervision and specifically in collaborative work. Is it based on what is said here that proposes as intervention plan, conducting a training workshop that, in first place will be addressed to teachers of Mathematics and Physic-chemical sciences and must subsequently be extended to other disciplinary groups and all school departments.

Keywords: Professional teaching culture; Supervision, Curriculum Management

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

Abreviaturas

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da formação contínua

PCT – Plano curricular de turma

PTT – Plano de trabalho de turma

Índice geral

Introdução.....	1
Parte I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	6
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	7
1.1. Narrativa autobiográfica.....	7
1.1.1. Ser professor hoje: do passado ao futuro- estagnar ou avançar?	7
1.1.2. Relembrar o caminho percorrido rumo ao autoconhecimento.	9
1.1.3. Dos bancos da escola aos laboratórios fabris, da teoria à prática, do ensino à vida ativa	11
1.1.4. Da indústria à docência: nos meandros de mais uma experiência no laboratório da vida	12
1.1.5. Da profissionalização à efetivação, numa transformação consentida.	14
1.1.6. A docente emancipada	16
1.1.7. Do isolamento ao trabalho colaborativo, rumo a uma aprendizagem partilhada e a uma supervisão multifacetada	18
1.1.8. Da supervisão colegial à avaliação de desempenho, novas experiências sobre as funções docentes.....	19
1.1.9. Do balanço do percurso docente à proposta de uma nova experiência numa época de transição	22
2. Situação problema.....	22
2.1. Identificação e definição do problema.....	22
2.2. Justificação da escolha.....	23
3. Questões e objetivos de investigação.....	24
3.1. Questão de partida	24
3.2. Subquestões.....	24
3.3. Objetivo geral	24
3.4. Objetivos específicos.....	24
Parte II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	26
1. Cultura profissional docente.....	28
1.1. Conceito de cultura.....	29

1.2.	Cultura dos professores: que tipo de culturas existe entre os professores?	31
1.2.1.	Individualismo e individualidade	31
1.2.2.	Colaboração e colegialidade: contributos e críticas	33
1.2.3.	Colegialidade artificial e balcanização	37
1.3.	Profissionalismo docente	38
1.4.	Mudança de cultura e de práticas profissionais	40
1.5.	Formação e mudança	42
1.5.1.	A escola e a mudança	43
1.5.2.	Escola reflexiva, uma escola colaborativa e aprendente	44
1.6.	Comunidades de aprendizagem	46
2.	Supervisão	47
2.1.	Princípios orientadores dos objetivos da supervisão	49
2.2.	Supervisão pedagógica	52
2.3.	Supervisão clínica	54
2.4.	Supervisão colaborativa	55
2.5.	Modelo ecológico de supervisão de professores	56
3.	Gestão curricular	57
3.1.	O currículo	58
3.2.	Gestão pedagógica e curricular	59
3.3.	Articulação curricular	61
3.4.	A articulação de conteúdos no Conselho de turma	65
Parte III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA		70
Proposta de resolução do problema		71
1.	Metodologia	72
1.1.	Caraterização do contexto	81
1.2.	Plano de resolução	83
1.2.1.	Áreas	88
1.2.2.	Objetivos específicos	90

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

1.2.3. Ações a desenvolver	91
1.2.4. Espaços.....	93
1.2.5. Recursos	93
1.2.6. Calendarização.....	93
1.2.7. Avaliação.....	94
Síntese Reflexiva.....	95
Fontes de consulta.....	100
1. Bibliográficas	100
2. Eletrónicas.....	106
3. Legislação	107
APÊNDICES	108

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

Índice de quadros

Quadro 1 – Supervisão Pedagógica

Quadro 2 – Trabalho colaborativo

Quadro 3 – Implementação de estratégias para o desenvolvimento do projeto de supervisão pedagógica

Quadro 4 Questão de investigação

Quadro 5 Questão de investigação

Quadro 6 Questão de investigação

Quadro 7 Questão de investigação

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Colaboração entre professores

Gráfico 2 – Influência da reflexão nas práticas pedagógicas

Gráfico 3 – Formas de promover o trabalho colaborativo

Gráfico 4 – Como a supervisão promove o trabalho colaborativo

Introdução

O nosso é o tempo da complexidade, onde se multiplicam os vínculos e as ligações, mas onde é também mais difícil encontrar percursos lineares e controláveis. É o tempo da fragmentação, em que todos participamos dos vários mundos e de muitos universos simbólicos, mas depois temos mais dificuldade em “reunir” as várias experiências para encontrar uma identidade unitária.

Numa época e numa sociedade sujeitas a grandes transformações sociais, políticas e económicas, a escola tem de dar resposta à diversidade da sociedade multicultural.

É inegável e incontestável a importância da educação na construção da pessoa humana. A evolução da educação, ao longo dos tempos, bem como o papel do professor, que passou de mero transmissor a educador, no seu sentido mais abrangente, foram ganhando uma importância crescente. Nos dias de hoje, em que encontramos uma escola de massas, portanto heterogénea, a educação reavalia-se uma vez mais, questiona-se, questiona os docentes e a sua formação e a própria sociedade, para melhor formar os homens de amanhã.

A educação faz toda a diferença. É através dela que se constrói uma pessoa, um cidadão, e é com ela que as pessoas se tornam seres humanos, instruídos, responsáveis, colaborativos, com valores morais e éticos, capazes de construir um mundo melhor e mais justo. É portanto cada vez mais necessário educar de forma a ajudar a pessoa a “saber compreender-se e a aceitar os outros tal como são, uma educação que, para além do saber, elege o saber-ser, saber-estar e saber-aprender como principais prioridades.” (Morgado, 2005, p. 16).

Com a massificação do ensino e o aumento da sua complexidade, a escola “ só pode responder adequadamente às novas e diferentes clientelas aceitando desafio da diferenciação, de modo a poder oferecer aos novos clientes serviços educativos que realmente se adequem às suas necessidades.” (Formosinho, 2009, p. 69).

Mas a escola de hoje já não é a mesma e, como as exigências são grandes, torna-se necessário os professores atualizarem, reformularem, aprofundarem os conhecimentos para melhorar a sua competência profissional e pessoal. É por esse motivo que “o papel do professor é extremamente complexo, repleto de ambiguidades e de contradições” (Lima, 1996, p.50), assim como os problemas com que se depara na sua profissão. A complexidade do trabalho escolar requer então o exercício coletivo da profissão ou como assinala Nóvoa (2009, p. 16) “um tecido profissional enriquecido”, que numa cultura colaborativa produz e regula coletivamente o trabalho docente.

Assim, os professores, na qualidade de peça fundamental no ensino, para responderem aos enormes desafios que lhe são postos, têm de se empenhar num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo da sua vida (Day, 2001; Nóvoa, 2009; Alarcão & Tavares, 2010).

O lugar privilegiado para a formação dos professores é a própria escola, onde devem analisar e partilhar as suas práticas como forma sistemática de acompanhamento, de supervisão, de reflexão sobre o trabalho docente (Nóvoa, 2009).

Mas, na verdade, estas práticas não podem ser impostas por via administrativa ou por decisão superior, sob pena de não surtirem efeito. É certo que a mudança, tão desejada na escola, só se concretiza se os professores se apropriarem dos processos de mudança e os transformarem em práticas concretas de intervenção (Nóvoa, 2009). Neste contexto, têm de ser realizadas por grupos de professores comprometidos, que discutem ideias, elaboram e desenvolvem planos de trabalho com objetivos comuns.

Tendo em conta o exposto, reitera-se a necessidade do trabalho colaborativo nas escolas, na medida em que permite melhorar as aprendizagens de professores e alunos, a partir das experiências de cada um, encorajando a auto-reflexão e ajuda para resolver situações e enfrentar desafios.

O grupo disciplinar e os conselhos de turma são os locais por excelência para a prática do trabalho em equipa. É no seu seio que se podem desenvolver culturas colaborativas, onde se planificam conjuntamente atividades letivas entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano, ou entre os que lecionam a mesma turma, os recursos didáticos a utilizar, instrumentos e critérios de avaliação e análise de situações complexas que tenham constituído um obstáculo à aprendizagem dos alunos.

Neste estudo, intitulado **A supervisão pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico Químicas**, pretende-se analisar e interpretar em que consistem na verdade as práticas dos professores destes dois grupos disciplinares, o que seria bom realmente fazer, quais os obstáculos às práticas e a posição de cada um deles face ao trabalho colaborativo. Pretende-se também conduzir, motivar para a mudança, promovendo a alteração das práticas dos professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas a nível de agrupamento.

O ponto central desta investigação é portanto o trabalho colaborativo, considerando-se pertinente a adoção de atitudes reflexivas conducentes à mudança.

A escola, tal como outras instituições sociais, desenvolve e reproduz uma cultura própria, inerente à sua origem enquanto instituição que exprime a maneira de pensar e de agir, resultante de significados e comportamentos gerados, preservados e reproduzidos por si. (Morgado, 2005). As culturas de professores encontram-se “em interações interpessoais

e intergrupais [...] que dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido.” (Lima, 2002, p.17) As culturas profissionais de ensino são referidas como solução para reduzir algumas incertezas nas escolas, em pequenas comunidades de professores, tendo lugar o trabalho conjunto com objetivos comuns, o apoio de cada um, o feedback construtivo e capacidade de resposta a desafios (Hargreaves, 1998).

A supervisão pedagógica tinha como objetivo o acompanhamento e desenvolvimento dos professores em formação inicial. Atualmente, tem uma maior abrangência por estender a sua acção dinamizando e acompanhando o desenvolvimento da escola (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Tavares, 2010). De acordo com Vieira (2006) a supervisão tem como finalidade a emancipação profissional, através do desenvolvimento de saberes, de auto regulação, comunicação, negociação, crítica em relação aos contextos profissionais. (Vieira, 2006, p. 19) A supervisão “está relacionada com a capacidade de gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional centrados nos próprios alunos, operacionalizados através de uma atitude reflexiva, questionadora e analítica da acção docente” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 64). Num momento de mudança é necessário que todos os professores se revejam numa escola em que se trabalha num bom clima, colectivamente para o mesmo fim, aprender com os seus pares, entre ajudar-se a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade (Alarcão & Tavares, 2010).

Através da reflexão partilhada, a supervisão tem um efeito multiplicador da diversificação e representa uma forma de enriquecimento de construção pessoal e coletiva (Sá-Chaves, 2007).

A escola apresenta atualmente uma heterogeneidade que lhe coloca alguns problemas, tais como o insucesso e abandono escolar. A “escola não consegue fazer aprender os públicos actuais, sobretudo porque persiste em aplicar um modelo de funcionamento arcaico.” (Roldão, 1999, p. 31) Sendo um ensino para todos, os professores devem assumir um papel ativo nos processos de inovação curricular e na concretização de estratégias que promovam o sucesso escolar (Leite, 2003, p.18). O currículo não pode ser único, como no passado. Cada escola tem de construir o seu próprio currículo e adequa-lo às situações da sua escola. Como refere Roldão (1999, p. 26) um “currículo como substância e função da escola” deve ser gerido, atentamente acompanhado e constantemente avaliado para, se necessário, ser ajustado ou alterado.

Este trabalho está organizado, de acordo com as orientações metodológicas, em três partes. Na primeira parte, partindo da narrativa reflexiva autobiográfica e da capacidade que ela possui de desencadear a autoformação e a redefinição da prática docente, foi

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico-Químicas

estruturado o problema de investigação, a questão de partida e as questões parcelares, bem como os objetivos geral e específicos do presente projeto.

A questão base deste trabalho é a seguinte:

Como pode a supervisão pedagógica promover a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os docentes de Matemática e de Ciências Físico-Químicas?

Na segunda parte pretendeu-se dar uma resposta teórica a estas questões, ao serem abordadas as temáticas que caracterizam o trabalho:

- Cultura profissional docente – onde apresentamos e definimos este conceito e os conceitos de cultura, culturas de professores, profissionalismo, mudança de cultura e de práticas profissionais, formação e mudança e comunidades de aprendizagem.

- Supervisão – onde identificamos e caracterizamos diversos modelos e abordagens, princípios orientadores dos objetivos da supervisão, supervisão pedagógica, supervisão clínica, supervisão colaborativa, e modelo ecológico.

- Gestão curricular – na qual descrevemos e definimos currículo, gestão pedagógica e curricular, articulação curricular, articulação de conteúdos no conselho de turma.

Por outro lado, neste trabalho, foi formulado o seguinte objetivo geral:

Conceber um projeto de supervisão pedagógica que promova a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os professores de Matemática e de Ciências Físico-Químicas.

Para dar resposta às questões de investigação e para dar cumprimento ao objetivo geral a terceira parte foi estruturada com base nos princípios subjacentes à metodologia de projeto. Como se trata de uma investigação qualitativa, foi feita a recolha de dados através de Inquéritos por Questionário, aplicados a todos os professores dos grupos disciplinares de Matemática e de Ciências Físico Químicas.

Tendo em consideração a análise de conteúdo das respostas aos questionários foi formulado um Projeto de Supervisão Pedagógica, que irá ser desenvolvido no agrupamento, sob a forma de uma ação de formação, destinada prioritariamente aos grupos disciplinares de Matemática e Ciências Físico Químicas, visando a melhoria e o aprofundamento das práticas supervisivas e colaborativas entre os docentes.

Acreditamos na importância de se criarem nas escolas, equipas de trabalho entre os professores, em resultado de uma mudança progressiva de mentalidades e da alteração da tradição de isolamento profissional ainda vigente.

A concluir o trabalho de projeto é apresentada uma síntese reflexiva onde se enunciam as respostas às questões de investigação e se dá conta da consecução dos objetivos e também das limitações desta investigação.

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

Neste trabalho foram seguidas as Normas da American Psychological Association (APA), bem como as Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (aplicáveis às Dissertações de Mestrado), da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Despacho N° 101/2009, de vinte e seis de maio de dois mil e nove).

Toda a estrutura deste trabalho teve por base o Guião do Trabalho Final de Mestrados em Ciências da Educação. Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, aprovado em Conselho Técnico-Científico de quinze de fevereiro de dois mil e doze.

Parte I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias.

É a “leitura do mundo” exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações limites”, mais além das quais se acha o “inédito viável”. (Freire, 2003, p. 106)

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

1.1. Narrativa autobiográfica

Conta-me o teu passado e saberei o teu futuro.

(Confúcio)

1.1.1. Ser professor hoje: do passado ao futuro- estagnar ou avançar?

Vivemos um momento muito conturbado, repleto de conflitos sociais, numa época de enorme crise de valores e de educação. Evidencia-se cada vez mais que o sistema educativo é ineficaz, que o conhecimento é desvalorizado e que existe alguma falta de preparação dos professores para enfrentar uma realidade completamente diferente daquela em que viveram ou para a qual foram “preparados”. A acrescer a esta lista, as sucessivas reformas exigem que os docentes exerçam uma interminável lista de funções sociais, culturais e assistenciais, dominem novas técnicas e uma panóplia de saberes, tais como a prevenção da droga e da violência, a educação sexual, ambiental, ecológica e para a cidadania, atividades artísticas e desportivas, oficinas e clubes, entre tantos outros. Vivemos numa altura em que famílias e sociedade se demitem das suas funções educativas e em que tudo é exigido às escolas e aos professores, complexificando a já complexa atividade docente que leva à criação de “situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (Schön, citado em Nóvoa, 1992, p.27) e que envolvem pessoas diferentes, com características e problemas díspares, sendo frequentemente os professores emocionalmente envolvidos em situações e conflitos. É neste contexto espartilhado e perplexo que inicio a minha narrativa, refletindo sobre um percurso que nunca foi linear nem simples e que se avizinha pouco risonho, para não dizer “sombrio”, tal como o futuro da educação, da economia, da sociedade e, globalmente, da humanidade.

Revendo o meu percurso profissional, evidenciam-se avanços e recuos e um constante questionamento sobre a minha caminhada, tentando encontrar resposta para muitas questões e dúvidas que surgiram para conseguir realizar com eficácia a minha atividade docente. Foi uma busca contínua ao longo de vinte e cinco anos de ensino, subido degrau a degrau, nunca deixando de refletir sobre os degraus subidos, procurando sempre formação para aprender mais e poder ser melhor profissional. Sou uma pessoa calma, reservada, observadora, humana, minuciosa e sempre insatisfeita com o que faço. Quero sempre fazer melhor e, por essa razão, procuro informação nas leituras, na partilha e em conversas com os meus pares, nas ações de formação, ou na frequência de cursos. Nunca me considero suficientemente pronta, anseio sempre mais. Nesta minha trajetória, inscrevi-

me na pós graduação em supervisão pedagógica e formação de formadores, na busca de mais respostas às minhas perguntas e ansiando por um saber que permitisse melhorar a docente insegura que sou. Não pensava que me abriria mais portas sobre um mar de dúvidas, nem que me deixaria ainda mais perplexa e insatisfeita com o que sou, com o que a escola é, com o que espero dos meus colegas de grupo de docência, do meu departamento, do meu coordenador e dos colegas dos conselhos de turma. A minha visão mudou, tenho outro olhar sobre mim mesma e sou sem dúvida muito mais crítica sobre a gestão da escola, o que ela é e o que deve ser. Eclodiu um docente diferente, ainda muito tímido, com muitas dúvidas, mas contudo fortalecido por algumas certezas: não é possível manter-me isolada no meu canto e trabalhar com os meus pares com pouca intervenção da minha parte. Terei de ser mais proativa, tomar decisões, deixar de recusar cargos e aceitar novos desafios que permitam que o que aprendi possa mudar, um pouco que seja, a sala de aula, o grupo, o departamento, a escola... Tentar, pelo menos...pois o caminho faz-se caminhando. Tentar para construir algo ou pelo menos ajudar na construção de uma escola e de uma educação melhores. “Formar-se é aprender a construir, uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através das palavras, é ser capaz de a conceptualizar” (Hess citado em Nóvoa & Finger,1988).

Neste caminho vou reconstruir as experiências que vivi, lembrar muitas das situações passadas, rever o meu percurso profissional, refazer as diferentes experiências vividas, encontrar a sua relação com as minhas ações, decodificar e interpretar os acontecimentos atuais.

Após a publicação do livro de Ada Abraham em 1984 – O professor é uma pessoa,

a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores: trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (Nóvoa, 1992a, p.15).

Ao ocupar o lugar central, ao fazer o seu percurso, o professor realiza um trabalho livre e criativo, construindo a sua identidade profissional. Desta forma a sua voz é ouvida, “ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. (Goodson, 1992, p. 67)

É sabido que o método autobiográfico tem sido um motivo de interesse para o campo científico, tendo assumido uma grande relevância para as Ciências de Educação e da Formação.

O método biográfico é subjetivo, qualitativo, distante dos esquemas hipótese-verificação (Ferrarotti,1988). Através do estudo das histórias de vida, os professores

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

refletem e analisam a sua atividade de ensino para poderem atuar com maior conhecimento e autoridade na prática letiva.

1.1.2. Relembrar o caminho percorrido rumo ao autoconhecimento.

“Até agora eu não me conhecia.
Julgava que era Eu e eu não era
Aquela que em meus versos descrevera
Tão clara como a fonte e como o dia.”

“Mas que eu não era Eu não o sabia
E, mesmo que o soubesse, o não dissera...
Olhos fitos em rútila quimera
Andava atrás de mim e não me via!”
(Florbelia Espanca)

Com 57 anos de uma vida muito preenchida, acidentada, mas muito rica em experiências, tento conhecer a pessoa que sou, a profissional que fui e a docente em que me tornei hoje. Vou relembrar o passado, reconstruir as experiências vividas e refazer o caminho percorrido na construção da minha identidade profissional tentando levantar o véu sobre o que me levou a ser a docente que hoje sou.

Foram fatores marcantes e determinantes, na minha formação pessoal, o meio em que nasci e vivi, a família que me educou e orientou, o lar que mais tarde construí, as adversidades da vida, os obstáculos que tive de ultrapassar, os inúmeros acontecimentos que me fizeram crescer, amadurecer, ser mais atenta e humana. “ As nossas origens e as nossas experiências de vida são obviamente, ingredientes chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal.” (Goodson, 2008, p. 108) O meu percurso profissional foi sinuoso, atribulado, com bastantes dificuldades, com desafios para os quais não me sentia preparada e que me fizeram sentir insegura, questionando-me sobre o que deveria fazer e como o deveria fazer para ser um “bom” professor. A minha vida profissional é indissociável da minha vida pessoal e não poderei falar de uma sem referir a outra.

Cresci numa família tradicional, numerosa, com muitos valores, e eram-nos dados exemplos de vida a seguir. São esses os alicerces robustos que nos acompanham e nos permitem, pela vida fora, escolher o melhor caminho, compreender e ter atitudes corretas com os outros, corrigindo os erros sempre que formos incorretos. Desde tenra idade, senti

que a educação é um bem precioso que deve ser construído e alimentado, que faz parte do crescimento da pessoa. Esse sentimento foi-me transmitido pelos meus pais, que não sendo pessoas com estudos superiores davam no entanto muito valor à educação, lembrando que é através desta que se constrói uma pessoa, um cidadão, que é com ela que as pessoas se tornam seres humanos, instruídos, responsáveis colaborativos, com valores morais e éticos, capazes de construir um mundo melhor e mais justo. Para Baptista (2011, p. 17) a educação é “valorizada como um bem comum de referência global - como o grande tesouro da Humanidade”.

Os meus pais educaram sete filhos, com uma diferença de dezoito anos entre o mais velho e o mais novo. Eu fui a última a nascer, tendo sentido as vantagens e desvantagens de ser o irmão mais novo. Estudámos muitos na mesma altura, e cada um tinha de ser responsável, fazer os seus trabalhos escolares e ainda colaborar nos trabalhos de casa e na atividade comercial dos nossos pais.

Iniciei a instrução primária na escola da Relva, em Esmoriz, cheia de entusiasmo, por ser a primeira vez que convivia com outros meninos que não os meus irmãos, num grupo em que não era a bebé. Recordo com muita saudade as aulas da primeira e segunda classe. A professora era extraordinária e estabelecia uma relação de grande empatia com os seus alunos, conduzia-os, ajudava-os, elogiava-os, incentivava-os, sabia como ninguém criar o ambiente propício à aprendizagem. A grande importância que teve para mim também se deve ao facto de ser a minha primeira professora e a primeira escola. Era uma alegria ir para a escola ou fazer atividades escolares. Na terceira classe ocorreu uma grande reviravolta na minha vida escolar. Passei de excelente aluna a uma aluna média e a detestar a escola. A professora era uma solteirona arrogante, pouco humana, nada tolerante, muito pouco sensível à irrequietude e traquinices de crianças e que por muito pouco castigava os alunos, de uma forma fria e muitas vezes humilhante. Se eu, aluna média, era tão castigada, os alunos mais fracos estavam sempre a levar reguadas e a ouvir duras repreensões. Quando me chamava ao quadro eu tremia e nem conseguia pensar. Era certo que se errasse levava reguada, o que contrastava com o meu ambiente familiar. Nunca ninguém me tinha batido, nem o meu pai. Quando a professora me castigava, me humilhava obrigando a ir buscar a régua à sala dos rapazes e, depois de me dar reguadas, a entrega-la na mesma sala, a chorar em frente de todos os alunos, era um terror. Aconteceu várias vezes durante esse ano letivo. O castigo era por errar algum exercício ou ter feito algum trabalho incorreto. Tinha medo da professora e chorava todos os dias pedindo para não ir para a escola. Os tempos eram outros e os professores não deveriam ter sido preparados pedagogicamente. Existia ensino mas a aprendizagem só se efetivava pelo reinado do terror. Pergunto-me: o que diria ou faria essa professora com os alunos de hoje? A situação

parece ter-se invertido completamente. O que reina agora nas nossas aulas? Apesar de tudo, a aluna que eu era nunca faltou mas, no final do ano, entendendo que a situação não era aceitável e que o meu percurso escolar não estava a tomar bom rumo, os meus pais decidiram pedir a minha transferência para a escola da Torre, também em Esmoriz. Tudo foi mais calmo, mas nunca mais tive o mesmo gosto de aprender. Fazia-o por obrigação, por ser bom para o meu futuro, o brilho nos meus olhos quando se falava de escola nunca mais se viu. Fiquei com muito receio das avaliações, dos exames, e um receio enorme de falhar que me acompanhou durante todo o percurso escolar e que, creio, que me acompanhará ao longo de toda a minha vida. Em várias alturas tive vontade de desistir e deixar de estudar, por achar que não era capaz, e tal só não aconteceu pelo grande incentivo dos meus pais e, mais tarde, do meu marido. A escolha do curso foi um pouco complicada, porque não tinha gosto em particular por uma determinada área. Era uma aluna razoável e com uma relativa facilidade na área das ciências. A família, que me conhecia na perfeição, encaminhou-me para o mundo do laboratório, o que se revelou fascinante.

1.1.3. Dos bancos da escola aos laboratórios fabris, da teoria à prática, do ensino à vida ativa

Terminado o curso, fui estagiar em algumas empresas para adquirir experiência profissional. Tinha uma grande vontade de crescer, evoluir, ser muito competente, ocupar um lugar de relevo por mérito, tinha muitos sonhos. Em todas as empresas onde trabalhei empenhei-me o mais possível, tentando alcançar o meu melhor, com brio profissional, sentido de responsabilidade e respeito pelos outros. Obtive colocação numa das empresas onde tinha estagiado e assim, durante cinco anos, trabalhei na indústria em controlo de produção, de qualidade e formulação de misturas de borracha para a indústria automóvel. Ficaram excelentes recordações. Foi a primeira escola da vida. E muito aprendi no relacionamento com os vários intervenientes de uma unidade fabril, dos diversos níveis sociais e económicos, na exigência da qualidade e tempo de realização dos serviços prestados, ou na grande experiência laboratorial que adquiri e que tão útil tem sido na minha prática letiva. Aprendi sobretudo que ninguém é uma ilha e que trabalho de equipa é fundamental. Foi o contacto com a vida prática, a procura de materiais ou produtos com muita especificidade, que obrigava a uma grande atenção, persistência, minúcia e rigor, que fez com que ainda hoje mantenha e exija aos meus alunos, persistência, minúcia e rigor nos relatórios que lhes solicito. Nas empresas não há lugar para laxismo, para deixar correr, encostar-se ao outro. A empresa tem de ser competitiva, inovadora, tem de ser a melhor,

caso contrário o cliente vai-se embora e é o trabalho de todos que está em risco. É esta postura que é necessário ter em qualquer atividade, mesmo no ensino: a postura de que nada é impossível se houver vontade, esforço, sentido de equipa, perseverança.

O encanto pela descoberta, pelas coisas que envolvem ciência, a curiosidade, a prática laboratorial, os conhecimentos industriais, a evolução tecnológica e a sua aplicação no quotidiano, foram uma herança da minha profissão. No entanto, um dia decidi ingressar no ensino.

Como se processou essa mudança de rumo?

1.1.4. Da indústria à docência: nos meandros de mais uma experiência no laboratório da vida

A minha primeira experiência docente foi com os cursos de formação profissional, numa unidade fabril onde já tinha trabalhado, e em que conhecia bem os formandos e as dificuldades que sentiam no seu trabalho diário. Fiquei fascinada pelas atividades, as reflexões, a partilha de conhecimentos, a colaboração, a relação próxima e dialogante que se estabeleceu entre nós constituíram um momento de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional e, no quadro da formação contínua, revi-me na afirmação “ a supervisão da prática educativa, (...), emerge (...) como uma auto e hétero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 129). Sem dúvida a relação pedagógica é fundamental e sempre o será. Que o digam a aluna de primeiro ano que fui e os alunos que fui tendo ao longo dos meus anos de ensino. Que o digam ainda os pedagogos que reconhecem que de nada vale ter conhecimentos científicos se não conseguimos que os nossos alunos aprendam. Se não os envolvermos.

Pela minha falta de formação inicial e falta de experiência na docência, os primeiros anos não foram muito pacíficos: sentia muita insegurança, medo de falhar, de não ser capaz de ensinar, de não conseguir orientar e dar as bases que os jovens precisavam. Mas o que faltou na minha formação inicial, fui sempre procurando colmatar ao longo dos anos com a formação, com leituras e com muita observação das reações dos meus alunos, por forma a avaliar a minha atividade e melhorar o meu ensino correspondendo às expetativas dos alunos. Tentei ser sempre a professora que gostaria de ter tido. A formação constrói-se “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (Nóvoa, 2002, p.57) Sempre estabeleci com eles relações pedagógicas e cordiais, criando um clima propício à aprendizagem, evitando

atitudes ou métodos que tinha conhecido enquanto aluna e que me tinham sido muito negativos na minha vida escolar. “À escala da vida, o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre condição individual e condição colectiva.” (Josso, 2002, p.30) Na minha atividade docente sempre fui muito atenta às necessidades dos alunos e aos seus problemas, tentei ser sempre humana, correta, esforçando-me por dar o exemplo que também me tinha sido transmitido em casa sem esquecer que existem palavras e atos que nos marcam para toda a vida. Razão pela qual os envolvo em atividades, despertando a sua curiosidade, incentivando-os quando têm dificuldades e pensam que não conseguem, levando-os a sentir que é bom aprender e estar na escola. De algum modo, tento fazê-los sair do estádio de sobrevivência, de descoberta onde eu me encontrava no início da minha carreira. (Huberman, 1992)

Tinha contudo muitas dúvidas e, como professora provisória, sem profissionalização, sentia que as colegas estavam distantes, fazendo-me sentir um professor “de segunda”. Comparativamente com a atividade anterior, em que me sentia confiante na minha profissão, este foi um período de conflito interior. Sentia muita necessidade de formação educacional. Foi um caminho difícil, hesitante e inseguro, mas ao mesmo tempo repleto de muita vontade de aprender e de ser “um bom professor”. Apesar das minhas dúvidas e incertezas, tive sempre um grande brio profissional que me levava a dar “o meu melhor” e desenvolver as minhas capacidades no campo educacional.

Foi um período de muitas mudanças, na era das novas tecnologias, num mundo industrializado, em que o tempo é escasso e as solicitações são enormes. As dificuldades económicas e os problemas sociais aumentavam, sendo os alunos cada vez menos acompanhados pelos pais, por estarem muito ocupados com afazeres profissionais, ou por problemas com os quais se deparavam diariamente, sendo necessário que a escola desse resposta a todos estes problemas. A educação sofreu uma grande evolução, assim como o papel do professor, que passou de mero transmissor a educador, sendo obrigado a assumir novos papéis, para os quais não tinha sido preparado, e a lidar com a mudança, em que o professor deve promover o desenvolvimento do aluno para uma aprendizagem ao longo da vida, ancorada no presente. Essa é a sua missão e a da escola tal como enuncia o padre Manuel Antunes (2005, p. 170), “i) a educação é um facto; ii) a educação é uma necessidade; iii) a educação é um dever”.

No quarto ano de ensino surgiu um problema e que me obrigou a optar pela exoneração que me impediu de concorrer durante dois anos. Voltei à indústria. Logo que pude concorrer novamente para o ensino. Se “vocação” se pode chamar, a minha estaria sem dúvida no ensino.

Lecionei durante cinco anos, disposta a permanecer definitivamente no ensino. Continuei a trabalhar afincadamente com o objetivo de ser uma professora competente, eficaz, e conseguir a excelência no que me fosse possível. Como o meu filho foi para a escola primária, o acompanhamento do seu dia-a-dia e de cada passo da sua aprendizagem permitiu-me conhecer e recolher nas suas experiências escolares aquilo que aplicaria aos meus alunos. Curiosamente, os mais jovens tinham algo para me ensinar e tornaram-me ainda mais sensível a eles. Tinha sempre presente que deveria trabalhar com os meus alunos da mesma maneira como gostaria que fizessem com meu filho. Foi sempre um constante desafio este meu trabalho, e nele se refletia aquilo que todos os pais esperam dos professores dos seus filhos. O que procurava ser era o "professor humanista, crítico reflexivo, investigador das suas próprias práticas" (Alarcão & Roldão, 2010, p. 72).

Lecionei em algumas escolas, cursos diferentes, alunos jovens e trabalhadores estudantes. Cresci muito e vi o ensino como algo que se constrói diariamente e que nunca se repete. Reparei na enorme diferença entre o aluno que é forçado a estar na escola e aquele, mais velho, que está lá porque quer e precisa. Aprendemos juntos e foi gratificante acompanhar a evolução de cada um deles. Nos primeiros dez anos, devido ao isolamento profissional em algumas escolas, (em muitas delas era a única professora a lecionar Ciências Físico Químicas), o meu trabalho era muito individual, não tinha a possibilidade de o fazer com outros colegas, o que poderia ter tornado o trabalho muito mais produtivo. Quando estava em escolas onde existiam outros colegas de grupo e sentia uma maior abertura, ia tirando dúvidas com eles, partilhando experiências, pedindo ajuda quando dela necessitava. Sentia que era pouco para as minhas necessidades, mas queria sempre aprender mais com os alunos, os meus pares, ou com a minha experiência e a da minha prática letiva.

1.1.5. Da profissionalização à efetivação, numa transformação consentida.

Concorri a nível nacional para me profissionalizar e fui colocada em Elvas. Organizei a minha vida e, de armas e bagagens, com um filho de onze anos, desloquei-me para S. Vicente, uma aldeia pequenina a dez quilómetros de Elvas. Poucas vezes vim a casa porque a distância era enorme e tinha de estudar, uma vez que estava a fazer a profissionalização em serviço pela Universidade Aberta. Confesso que não era bem o que estava à espera, e a formação à distância não me dava o acompanhamento que necessitava. Aprendi, sem dúvida, alguns conceitos teóricos, mas a prática letiva não

existia. Foi um ano particularmente difícil e penoso para mim, longe da família, do meu meio e, ao fim e ao cabo, longe de aprender o que desejava numa aprendizagem desumanizada. A escola foi talvez a maior pela qual passei. Maior em instalações, em população escolar, em diversidade de cursos, com um corpo docente oriundo de zonas geográficas muito diferentes, que me fazia lembrar as indústrias por onde tinha passado. Atualmente as escolas também são grandes organizações que envolvem pessoas diferentes onde existem relações sociais e códigos de valores subjetivos, ela envolve também conflitos que podem ter origem na sua própria organização e nos cargos desempenhados, tanto como em diferentes opções ideológicas e científicas, ou no próprio exercício do poder. Estes conflitos surgem de forma explícita ou oculta e são inevitáveis. Como organização que é, tem um diretor que toma decisões e o tipo de relações entre a escola e a administração (tutela ou direção) resultam na inevitabilidade do conflito “onde quer que haja poder há resistência” (Shapiro citado em Jares, 2002), o que confirma Marta Oyhanarte (citado em Jares, 2002) para quem os conflitos na escola são sistémicos.

O próprio desenvolvimento em colaboração nas escolas, que deveria ser pacífico, é muitas vezes conflituoso e sujeito a negociação, embora possa também ser positivo, desde que não se torne crónico, se resolva e seja impulsionador da mudança. Mas nem sempre assim acontece, e foi flagrante nessa escola, em que as professoras estagiárias eram tratadas de forma totalmente diferente dos docentes da casa. Aprendi da pior maneira essas diferenças, mas também aprendi a nunca tratar um colega de modo diferente de outro e a tentar sempre ser justa com todos. Aprendi o quanto é importante ter ajuda e uma mão amiga para nos auxiliar quando estamos numa escola pela primeira vez. Aprendi a ouvir de outro modo e a ouvi-los mais criticamente para melhor os ajudar e também aprender. Só assim encaro a escola e a minha profissão: um caminhar aprendente. Do ponto de vista de Senge (citado em Nunes, 2000) uma organização aprendente é aquela em que há a construção de uma visão partilhada, a aprendizagem em grupo, definição de um caminho comum, onde o líder se responsabiliza pelo processo, envolve todos os elementos, os motiva, para que em conjunto cumpram a missão da escola. Esta escola aprendente, para Formosinho (citado em Nunes, 2000) é “a arquitectura conceptual de uma nova conceção da escola”, organização com projeto educativo, comunidade educativa, autonomia e participação. E só será possível ouvindo todos os intervenientes educativos, por isso é essencial a construção de uma visão partilhada no interior da organização (Senge citado em Nunes, 2000), quanto aos objetivos e princípios orientadores a ser aplicados no futuro. Para Nunes (2000), o líder deve ser competente na sua atividade, saber as necessidades da organização, incentivar todos os elementos e conduzi-los pelo caminho pré definido.

Ora, a eficiência nas organizações depende da ativação da liderança adequada, quando e sempre que necessário, e é um fator de grande importância para o crescimento e desenvolvimento da organização escolar.

1.1.6. A docente emancipada

Terminado esse ano, fui nomeada professora do quadro de nomeação definitiva, mas continuava inquieta, pouco à vontade, pouco confiante pois, comparando com a indústria, o resultado do meu trabalho dependia de mim, desde que a matéria-prima fosse de boa qualidade. No caso da docência, o resultado não é imediato e depende também dos alunos e da interação que eu consigo com eles, o que torna este trabalho muito mais difícil. Os alunos mudavam rapidamente e as turmas ganhavam contornos diferentes, perdendo a sua homogeneidade. Até mesmo a escola de massas do século XXI já não é a mesma e, como as exigências são grandes, torna-se necessário os professores atualizarem, reformularem, aprofundarem os conhecimentos para melhorar a sua competência profissional e pessoal. O docente do novo milénio deverá continuar a aprender, numa perspectiva de formação contínua, almejando ser capaz de dar uma resposta eficaz aos alunos, cujo perfil evolui a uma velocidade quase impensável. Caminho difícil que tento acompanhar sem derrapar mas sem instrumentos de navegação que me sejam de grande auxílio. Mares tempestuosos, capitão de tripulações contrariadas rumando não se sabe bem para onde. E tendo consciência que o mesmo acontece não só nas salas de aula como nas salas dos professores, dos assistentes operacionais, nos serviços administrativos, e quiçá, na direção. Para onde caminhamos? Como podemos dar resposta ao que nos pedem sem termos formação para tal? Qual é o futuro da formação de docentes em Portugal, na Europa, no mundo? Como formar docentes agora e como formar docentes que se atualizem e acompanhem os alunos de hoje? Com as profundas modificações no contexto social, nas relações interpessoais ao nível do ensino e nas mudanças no papel do professor, é necessário que este repense a sua função e faça uma formação contínua ao longo da vida. Segundo Formosinho (2009) o professor de escola de massas, em consequência da crise que a educação vive atualmente, deve ser um “superprofessor”: psicologicamente maduro, pedagogicamente formado, instrutor e facilitador da aprendizagem, expositor e individualizador do ensino, dinamizador de grupos, avaliador, animador e controlador, que se relaciona com empatia, investigador, domina os conteúdos e o modo como os transmite, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender. Nóvoa (2009, p.12) considera que “bom professor” é o que tem uma predisposição, que não é natural mas

construída no interior da pessoa e desenvolvida na sua profissão. O professor não se limita, a um conjunto de conhecimentos, competências e técnicas: é muito mais do que isso. O seu desenvolvimento deve ser total, investindo no seu eu. O seu desenvolvimento é mais do que a aprendizagem de novas competências e comportamentos, tanto mais que o professor é também uma pessoa. “Não podemos compreender o ensino ou o educador sem compreender a pessoa que ele é” (Goodson, citado em Fullan & Hargreaves, 2001). Para o professor mudar, tem de mudar a sua pessoa, mas essa mudança é um processo lento, pois o crescimento humano demora o seu tempo, é feito degrau a degrau, por estímulos, seguidos de avanços e recuos, e não pode ser imposto.

Com onze anos de ensino e 42 anos de idade, colocada perto de casa, decidi fazer uma licenciatura em engenharia para completar o meu bacharelato. Tinha vontade de aprender, ir mais além, ser mais competente, evoluir, ser mais eficiente no desempenho docente. A frequência do curso obrigava-me a deslocações diárias e a correrias para conseguir realizar as atividades docentes e familiares. Não tinha reduções no horário para estudar, não tinha a compreensão da direção da escola, para que as horas letivas estivessem bem organizadas para me permitirem estudar, tinha de acompanhar um filho de 13 anos a frequentar o 7º ano. Foi um caminho difícil, doloroso, exigente, trabalhoso. Ponderei desistir, pensei que não aguentava o cansaço, que não conseguia terminar os estudos devido à dificuldade do curso. O cansaço era tremendo e só com a ajuda do meu marido, que acabou por ser o meu chauffeur, cheguei ao fim. Venci uma grande barreira em condições pouco favoráveis, a batalha foi dura, mas deu-me muita alegria por poder provar a mim mesma que tinha capacidades para grandes desafios.

Continuei a dar aulas em escolas pequenas e com poucas colegas de grupo com quem pudesse realizar colaborativamente as atividades docentes.

Na penúltima escola lecionei com uma colega de Ciências Físico Químicas com poucos anos de docência, a frequentar um mestrado de Física, mas uma pessoa aberta, dinâmica e muito dedicada. Havia uma boa empatia entre nós, já realizávamos algum trabalho de equipa, práticas conjuntas de atividades letivas. A escola onde exerço atualmente funções há 13 anos, tem dois professores de Ciências Físico Químicas e formamos uma equipa: a minha colega tem menos 10 anos que eu, um feitio oposto ao meu e atitudes que me levaram a trabalhar isoladamente durante alguns anos; mas aos poucos as relações entre nós foram melhorando e começámos a dialogar abertamente. Mais recentemente, posso afirmar que formamos uma boa equipa, aproveitando o que cada uma tem de melhor. Situações como esta ocorrem em todas as escolas e é necessário resolvê-las e criar espaços e tempos de discussão. Os elementos de grupo devem pensar como um todo, pois as ações de cada um vão refletir-se no trabalho de todos. Devem interagir, discutir

as suas ideias, refletir sobre elas, construir modelos mentais e uma linha de conduta para futuro, tendo em conta a realidade da escola e o meio em que se insere, onde todos se comprometam, para promover o desenvolvimento dos seus elementos e da escola. Para McGill e Beauty (citados em Nunes, 2000) a aprendizagem pela experiência com aprendizagem através de processos de reflexão. A reflexão é fundamental no desenvolvimento humano.

1.1.7. Do isolamento ao trabalho colaborativo, rumo a uma aprendizagem partilhada e a uma supervisão multifacetada

Atualmente, como já referi, todo o trabalho é partilhado, o que é necessário fazer não é tarefa de uma ou de outra: é das duas, e quem estiver mais disponível, ou a souber realizar melhor, é quem faz. A vantagem é enorme: a colega tem um curso via ensino eu tenho um curso técnico, com uma componente prática muito desenvolvida. Sou calma, ponderada, paciente, persistente, minuciosa, com muito à vontade na realização de atividades laboratoriais e relacionadas com a vida quotidiana. Ela é exuberante, impulsiva, faladora e efusiva. Dois opostos que se completam e aprendem juntas.

Ao longo dos últimos 20 anos fui exercendo diversos cargos: diretor de turma, representante ao conselho pedagógico, representante de disciplina, delegada de grupo, subcoordenadora e diretora de instalações (responsável pelo laboratório de Ciências Físico Químicas). Procurei trabalhar com outros colegas para poder aprender mais, partilhar experiência de ensino, num “processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica e cordial e empática (...) em ordem a facilitar o desenvolvimento (...) dos professores e da aprendizagem dos seus alunos” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 129). Lecionei cursos de educação e formação (CEF), sendo necessárias estratégias, métodos e práticas diversificadas para incentivar o empenho dos alunos para desenvolverem as atividades necessárias ao seu desenvolvimento e consequente aprendizagem. Cursos em que a equipa pedagógica trabalha como um coletivo, reflete sobre a sua prática, partilha saberes e experiências, cria condições de desenvolvimento e aprendizagem. “Um profissional que actua em contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis complexos e nos quais se deseja assumir como interventor crítico, no sentido de proporcionar condições que garantam as aprendizagens e influenciem as comunidades” (Alarcão & Roldão, 2010, p.68). Talvez tenha iniciado aqui a verdadeira supervisão. Por isso acredito que todos podem ser supervisores, se considerarmos a supervisão como um processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo,

onde todos se entreadjudam contribuindo para uma escola melhor, havendo, no entanto alguns que desempenham melhor estas funções. Estes são líderes que se destacam dos restantes elementos e a prática reflexiva, a vontade de resolver colaborativamente os problemas com que se defrontam, a vontade de ser cada vez melhor, contribui para uma cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento, onde todos aprendem ao longo da vida. São esses líderes que poderão desempenhar o papel de supervisores. E a escola pública precisa cada vez mais de ser supervisionada. Para que a missão da escola seja cumprida, todos os seus elementos devem-se envolver num processo contínuo e continuado de reflexão na, sobre e para a ação. Se a escola se pensar e se questionar a si própria, será aprendente e qualificante e o seu projeto educativo será um projeto inacabado, flexível, com sentido de oportunidade e de aperfeiçoamento contínuo (Nunes, 2000). Para Sergiovanni (1986, p.99), liderança é “a capacidade de influenciar o indivíduo ou grupo em direção à consecução dos objetivos”. A liderança é a capacidade de levar os outros a atuarem de forma a fazer crescer a unidade da organização e torná-las cada vez mais eficientes. É sem dúvida necessário apostar cada vez mais em liderança para fazer progredir alunos, docentes e a escola no seu todo, avaliando o que está bem e o que é preciso melhorar sem esquecer que o próprio conceito de avaliação de alunos e de docentes, também ele mudou.

1.1.8. Da supervisão colegial à avaliação de desempenho, novas experiências sobre as funções docentes

De facto, nos últimos anos, assistimos a algumas mudanças mais aceleradas e incisivas nos sistemas de avaliação. Fala-se cada vez mais em eficiência e eficácia, em autonomia e em inovação. A avaliação quer acompanhar a época atual e faz todo o sentido. Desta forma surgiu a mudança na avaliação dos alunos, tendo surgido a avaliação por competências, agora recentemente retirada e voltando a centrar-se nos conteúdos. A avaliação dos docentes também mudou drasticamente e a implementação da avaliação do desempenho docente (ADD) veio trazer grandes dissabores, questionar o ensino e as práticas letivas. Assistimos ao ruir de hábitos, de competências, de sistemas e esperamos que o que está para vir seja, no mínimo, menos incongruente que certos modelos que se insinuam por tentativas frustradas, altamente contestáveis. A avaliação docente é um exemplo flagrante das mudanças e comprova a resistência dos docentes. Estamos em época de mudanças e sabemos que não podemos deixar que se enraízem hábitos obsoletos embora resistamos veementemente a mudar por mudar, ou mudar por algo tão efémero que, por vezes, só dura meses ou um ano letivo. A mudança, desde sempre, foi

vista como algo complicado e, para que ela aconteça, tem de ultrapassar toda uma série de barreiras. As pessoas têm medo do desconhecido e, de facto, a mudança traz muitas vezes, pelo menos numa primeira fase, a incerteza e a dúvida com as quais os indivíduos têm muitas vezes dificuldades em lidar. A mudança na educação é vista com desconfiança pelos professores, porque, frequentemente, não são dela parte integrante, mas espetadores passivos. É imposta pelo ministério, do topo para a base, com reformas educativas, muitas vezes “à prova do professor” Hargreaves (citado em Nunes, 2000). Knotter (citado em Nunes, 2000) afirma que a transformação só é possível se centenas de milhares de pessoas estiverem dispostas a ajudar, muitas vezes fazendo sacrifícios a curto prazo. É necessário que todos os elementos da organização estejam motivados para levar a cabo as alterações. A mudança tem de fazer sentido e, mais ainda, ser sentida como necessária. O que não é fácil por ser próprio do ser humano deixar-se instalar comodamente numa rotina reconfortante e de algum modo segura. Mas com o mudar dos tempos, da avaliação docente e das funções docentes, todos terão de assumir determinados cargos sejam eles da gestão intermédia ou outros. Foi por essa razão que exerci o cargo de relatora.

Não tive nem tinha qualquer preparação para o exercício desta função, mas encarei este desafio como tantos outros pelos quais já tinha passado: com sentido de responsabilidade, de equipa, de aprendizagem e de partilha de crescimento. Antes de avaliar, queria perceber o sistema de avaliação, a realidade dos colegas que avaliava, as turmas atribuídas e as possíveis escolhas desafio importante que pode não ser resolvido de imediato, mas que tem de ser abordado e trabalhado até à exaustão, não só com o objetivo de avaliar, mas também de acompanhar e criar condições para que se melhore o desempenho docente e as competências que se tem de adquirir e demonstrar. Para se desenvolver um trabalho consistente e útil, as escolas têm de adotar certas atitudes, metodologias, procedimentos e princípios. A avaliação surge então como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, de apoio, de melhoria da vida das escolas e dos seus alunos.

Para que a avaliação seja bem-sucedida, escolas e professores têm de sentir vontade de analisar e avaliar o seu trabalho, negociando, refletindo conjuntamente e debatendo questões com ela relacionadas num clima favorável, com atitudes positivas e construtivas, para se atingir, de forma mais eficaz, a melhoria do desempenho docente e a qualidade do ensino/aprendizagem. A avaliação não pode servir apenas para a atribuição de classificações mas sobretudo para formar. Avaliei colegas de grupo em dois anos consecutivos, e nem sempre fui bem aceite. Com um dos colegas houve algumas divergências, por não aceitar sugestões, estar convencido que o seu desempenho era excelente e não querer ouvir os mais experientes. Este infelizmente é um problema que se

levanta com alguma frequência e remete para vários fatores difíceis de contornar: a autoridade de quem avalia sem ter formação para tal, a formação científica e pedagógica que avaliador e avaliado tiveram e, evidentemente, o investimento na formação continua e capacidade para ter um percurso de aprendizagem ao longo da vida que cada um de nós delinea e assume de modo diferente. Mas, mais ainda, verifica-se que os professores se sentem ameaçados na sua autonomia e dignidade profissional, se fecham nas “suas” aulas, com os “seus” alunos, os “seus” materiais e as “suas” estratégias. Infelizmente não partilham nem conhecimentos nem alegrias nem mágoas. Essas têm um lugar próprio de partilha: a sala de professores e os conselhos de turma onde as lamúrias estão cada vez mais em crescimento. Mas os docentes têm de ser avaliados e a avaliação realizada pelos diretores, coordenadores de departamento ou relatores bem como o controlo da implementação do currículo nacional pelas provas externas, causam desconforto, desconfiança e angústia. A avaliação, processo complexo, impõe simplicidade de procedimentos, que só se alcança estudando, pensando, debatendo e refletindo. A avaliação dos professores tem sido demasiado burocrática e administrativa, desenvolvendo-se através do preenchimento de grelhas, que por vezes não inspiram confiança. Fernandes (2008, p.22) refere que,

as escolas têm que pensar livre e abertamente e fundamentalmente, sobre a forma como querem organizar a avaliação dos seus docentes! (...) as escolas devem definir os esquemas organizativos que querem pôr em prática, para além dos que a legislação prevê.

O Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro permite que as escolas o façam. Para este autor – Fernandes –, a avaliação deixará de constituir uma ameaça para os docentes se os critérios a utilizar forem pensados, discutidos coletivamente, propiciando um clima de confiança, de apoio, para a melhoria do ensino. A avaliação entre pares é positiva, tem potencialidades, uma vez que conhecem bem a competência e o desempenho dos seus pares, os contextos concretos e específicos da escola e as exigências a que têm de dar resposta, estando assim em condições de dar sugestões e apoiar os processos de mudança e melhoria. No entanto a avaliação feita por pares acarreta dificuldades como desconfiança nos avaliadores e falta de credibilidade. Todo o processo de avaliação tem de ser transparente, com critérios bem definidos, aceite por todos os intervenientes e envolvendo todos os professores. A avaliação deve também e sobretudo ser formativa, e informativa tornando-se imprescindível uma autêntica supervisão na qual o avaliador acompanhe, partilhe saberes e experiência, prevalecendo o espírito crítico construtivo, fomentando mecanismos de autoaprendizagem e autoavaliação que envolva todos, contribua para uma escola aprendente, qualificante, onde todos convivam desenvolvendo-se e aprendendo. Com outros colegas, a avaliação funcionou com o espírito de uma verdadeira supervisão. Troca

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

de ideias, de práticas, de experiências, verdadeira entreajuda, com o objetivo de melhorar as prática docentes, incentivar os alunos, melhorar o seu aproveitamento.

1.1.9. Do balanço do percurso docente à proposta de uma nova experiência numa época de transição

Regressando agora ao meu percurso, revejo que foi acidentado e com muitos défices pedagógicos. Muitos casos idênticos ao meu devem ter ocorrido. E, se o trabalho colaborativo é fundamental para o bom êxito do ensino/aprendizagem, muito mais o será para docentes que na sua formação inicial não tiveram essas bases. Os docentes da escola onde leciono, em particular os das disciplinas de Ciências Físico Químicas e de Matemática, apesar de terem muitos pontos comuns no currículo, ainda trabalham de uma forma fechada, cada um para seu lado, limitando-se muitas vezes a preencher uma quantidade de papéis, como planificações ou articulações que na prática não se verificam. Assim, proponho-me refletir sobre a implementação e supervisão da interdisciplinaridade dos dois grupos disciplinares de ciências físico químicas e de matemática no Plano de Trabalho de uma turma (PTT) do 9º ano.

2. Situação problema

2.1. Identificação e definição do problema

A escola do século XXI já não é a mesma e, como as exigências são grandes, torna-se necessário os professores atualizarem, reformularem e aprofundarem os conhecimentos para melhorar as suas competências, profissional e pessoal. A escola é uma organização onde os vários grupos interagem, tem de ser encarada como um todo, tem de existir um equilíbrio entre todos os seus elementos, para que se atinja o sucesso educativo.

A docência é uma profissão delicada, complexa e exigente, tornando-se difícil desempenhá-la. O professor do século XXI tem de continuar a aprender, fazer formação contínua, dar resposta adequada aos alunos que evoluem a uma velocidade superior à que conhecíamos. Urge pois um desenvolvimento profissional do docente que permita garantir aos alunos uma aprendizagem efetiva, de qualidade.

Mas, na escola de hoje, os docentes ainda trabalham de uma forma muito compartimentada, não partilhando conhecimentos, experiências, e muitas vezes isolando-se, limitando-se à sua prática individualizada dentro da sala de aula, não contribuindo em

nada para o seu desenvolvimento. Mesmo sabendo que a construção do conhecimento é feita através da discussão de ideias ou teorias que são estudadas, experimentadas, e se não forem confirmadas, abandonadas, os docentes persistem no seu isolamento. Shulman (citado em Nunes, 2000) propôs que as práticas de ensino fossem avaliadas criticamente pelos outros elementos da comunidade educativa e utilizadas por eles. Mas essa postura equivale a saltar do isolamento para o palco, ser o centro das atenções e expor-se substancialmente senão totalmente. Na sua prática letiva o professor vai aprendendo ao longo da vida, através da sua experiência e das suas práticas. Todos deveriam estar unidos, trabalhar na mesma direção promovendo o trabalho de grupo, a colaboração entre pares e a interdisciplinaridade entre os grupos disciplinares. Muitos docentes já têm consciência de que “a competência que se desenvolve no grupo é superior à soma da competência dos elementos do mesmo.” (Senge, citado em Nunes, 2000) Mas a barreira ainda é grande e todos sentimos a resistência dos professores a esta prática. Tudo o que for contra o status quo é encarado com desconfiança.

2.2. Justificação da escolha

Com a nova realidade com que nos deparamos, é fundamental construir uma nova escola. A escola de hoje é frequentada por alunos de zonas geográficas diferentes, de vários meios sociais, com diferentes motivações, interesses, necessidades, educação familiar e projetos de vida, que valorizam de forma completamente diferente a educação escolar, criando um público de vasto espectro. Alunos que, por não valorizarem e não se envolverem nas atividades escolares, têm atitudes de desrespeito e até de violência. Escola com currículos diferentes, cursos de educação e formação diversificados, cursos profissionais, ensino artístico especializado, e científico-humanístico, o que origina uma pluricurricularidade da classe docente que, com o aumento da escolaridade obrigatória, também aumentou.

A escola de massas, como organização complexa “só pode responder adequadamente às novas e diferentes clientelas aceitando desafio da diferenciação, de modo a poder oferecer aos novos clientes serviços educativos que realmente se adequem às suas necessidades.” (Formosinho, 2009, p. 69).

Para responder a esta nova realidade, só com reflexão, verdadeiro trabalho colaborativo, de interajuda, de constante partilha de conhecimento, de articulação dos currículos, se pode melhorar a qualidade de ensino/aprendizagem dos alunos e uma maior eficácia da escola. Apesar de todo caminho percorrido e do meu constante questionamento,

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico-Químicas

passados vinte e cinco anos de serviço, continuo a preocupar-me em encontrar respostas e soluções para a realidade com que me deparo no dia-a-dia, em que as práticas continuam a revelar falta da verdadeira colaboração e interdisciplinaridade nos docentes. Assim como promover as melhores práticas? Como conseguir envolver os colegas da escola num verdadeiro trabalho reflexivo, de equipa, de interajuda, num clima calmo, de empatia e de mútua confiança? Não será agora fundamental abordar efetivamente a ligação entre Matemática e Ciências Físico Químicas? Tem sido hábito forçar a chamada interdisciplinaridade para preencher o PCT, agora PTT. Mas, na realidade, será que existe, de facto, essa articulação?

3. Questões e objetivos de investigação

3.1. Questão de partida

Como pode a supervisão pedagógica promover a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os docentes de Matemática e de Ciências Físico Químicas?

3.2. Subquestões

1. Como se desenvolve a colaboração entre os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas?
2. A reflexão conjunta poderá melhorar as práticas pedagógicas?
3. Como promover a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os professores dos grupos disciplinares de Matemática e Ciências Físico Químicas?
4. Como pode a supervisão promover a colaboração, a reflexão e a partilha de boas práticas entre os professores de Matemática e Ciências Físico Químicas?

3.3. Objetivo geral

Conceber um projeto de supervisão pedagógica que promova a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas.

3.4. Objetivos específicos

1. Saber como se faz a partilha das boas práticas e a colaboração entre os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas.
2. Identificar a importância que os professores de Matemática e Ciências Físico Químicas atribuem ao trabalho colaborativo e à reflexão.
3. Identificar constrangimentos à partilha, ao trabalho colaborativo e à reflexão.
4. Contribuir, através da supervisão, para a criação de uma cultura de partilha e colaboração entre os professores dos diferentes grupos disciplinares, departamentos e conselhos de turma.

Parte II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

na hora certa , percebessem a relação entre a leitura da palavra, a leitura do mundo e sobretudo a transformação do mundo...(Freire, 2003, p. 177)

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

1. Cultura profissional docente

É inegável que hoje, mais do que nunca, a classe docente deve desenvolver dinâmicas necessárias à prática educativa e ser detentora de um conjunto de competências e destrezas essenciais para o trabalho que desenvolve, baseadas nas relações interpessoais, no domínio de diversos conhecimentos que não se circunscrevem aos específicos da sua área disciplinar. Esta classe heterogénea, seja pela diversidade na formação de base, histórias de vida, origens e/ou interesses, é fortemente influenciada, nas suas práticas, por fatores, sociais e institucionais assim como pelo ambiente da sala de aulas e “num dos aspectos que mais determina o que aí se passa: na cultura da instituição escolar.” (Morgado, 2005, p. 73) Se muitos fatores diferenciam os professores na sua prática e personalidade, diversos fatores os unem, e a cultura da escola é um dos mais presentes.

Note-se que na literatura educacional, o termo “cultura” assume diferentes significados e interpretações (Nias, citado em Lima 2002). Os elementos da cultura dos professores são autoevidentes para o grupo ocupacional conferindo muito poder à cultura que atua com um inconsciente coletivo, podendo dar origem a conflitos ou contradições entre os seus membros. As bases da cultura dos professores são concebidas em contexto de trabalho, em condições específicas, “sendo altamente constrangentes as características organizacionais das escolas, a natureza interactiva e comunicativa da atividade docente e a própria constituição do grupo ocupacional” (Sarmento, 1994, p.66). Segundo Lima (2002), os fenómenos relevantes para o estudo das culturas docentes são os que se verificam em realidades coletivas e em interações interpessoais e intergrupais que originam quadros culturais nos quais se desenvolvem.

A escola, por sua vez, não pode esquecer-se da sua dimensão cultural, tanto mais que, na história da educação, muitos autores salientam o facto de a instituição não reproduzir apenas uma cultura exterior a ela mas produzir a sua própria cultura (Barroso, 2005). Morgado (2005) defende que “a cultura de escola traduz uma determinada forma de pensar e de agir e resulta de um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola, enquanto instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir” (p. 75), consubstanciando-se num contexto que intervém e influencia o trabalho docente e reflete as influências exercidas pelos agentes da comunidade envolvente, das políticas educativas curriculares, de acordo com as suas exigências políticas, económicas e sociais de cada contexto particular. E, embora surja “como expressão de um conjunto de factores intrínsecos e extrínsecos à própria escola, [...] traduz, principalmente, a cultura dos docentes que aí exercem funções.” (p. 75) Para Morgado (2005), a cultura docente reflete-se na qualidade

do ensino, pela influência que exerce nas relações entre os membros da comunidade educativa. No entanto, pode ser um centro de resistência às medidas e mudanças que forem implementadas a partir do exterior da escola, razão pela qual muitas reformas educativas não foram bem-sucedidas (Morgado, 2005).

Numa tentativa de compreender a razão de não se verificarem mudanças profundas com as reformas educativas, Tyack e Cuban, (citados em Morgado, 2005; Barroso, 2005), utilizam o termo “gramática da escola” estabelecendo uma comparação da gramática à invariabilidade das práticas escolares. Para estes autores, as práticas escolares estruturam as instituições educativas do mesmo modo que a gramática organiza a língua. Para Morgado (2005), a conceção e implementação de reformas deveria ser pensada com os professores e não para os professores de modo a que eles se apropriem efetivamente do alcance e objetivo do que lhes é proposto. Segundo Day (2001) a cultura é dinâmica alterando-se nos tipos e ritmos como resposta às necessidades e exigências colocadas aos seus elementos e ao próprio sistema.

Numa altura em que tanto se fala em renovação, intervenção, autonomia, descentralização do sistema educativo e projeto educativo das escolas, as culturas profissionais docentes revestem-se de uma importância maior pela sua capacidade de alterar práticas.

1.1. Conceito de cultura

O conceito de cultura aparece frequentemente associado aos termos «ocupacional» ou «organizacional». A cultura ocupacional coincide com a cultura docente, dizendo respeito ao “conjunto de assunções, crenças valores e dispositivos simbólicos partilhados por um grupo ocupacional ou profissional, em articulação com o contexto em que decorre a prática ocupacional e profissional e os seus processos de formação e socialização” (Sarmiento, 1994, p. 71). O autor destaca ainda três aspetos que contribuem para a cultura dos professores: a natureza interativa da atividade educativa, as estruturas administrativas da educação e das escolas e o isolamento do professor. Linha seguida igualmente por Hargreaves (1998, p. 185) que define cultura como “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo dos anos”. Segundo Whitaker (2000) e Day (2001), a cultura envolve pessoas numa organização, caracterizando-se por comportamentos, relações atitudes e valores. Pires, Fernandes e Formosinho (citados em

Sarmiento, 1994, p.66) seguem a mesma linha caracterizando-a como “o somatório de tudo o que é aprendido pelos indivíduos numa sociedade, ou seja, tudo o que é instintivo.”

Os estudos que têm vindo a surgir aplicam-se a campos mais reduzidos das organizações dos grupos ocupacionais, ou de comunidades mais específicas o que permite o uso das expressões cultura e subcultura.

Para Ost, (citado em Sarmiento, 1994) a cultura dos professores tem a finalidade de conferir a identidade ao grupo ocupacional e ajudá-los a ultrapassar a ansiedade e a incerteza. Por sua vez, Lima (2002, setembro) refere-se às culturas de profissionais de professores, numa visão de conjunto, como redes sociais, defendendo a utilização da análise de redes para o estudo da forma dessas culturas. Considera três dimensões estruturais fundamentais: i) densidade (proporção das relações colegiais entre professores, realizadas efetivamente numa dada escola ou departamento disciplinar); ii) centralização (grau em que se encontram professores que se salientam dos seus colegas nas redes relacionais); iii) fragmentação (grau de subdivisão em grupos pequenos e coesos com relações inter-individuais fortes).

Retomando Hargreaves (1998), o autor considera duas dimensões importantes nas culturas de ensino: o conteúdo e a forma. O conteúdo integra atitudes, valores, crenças, hábitos, maneiras de fazer as coisas compartilhadas dentro de um grupo, ou num grupo mais alargado de docentes. É neste domínio que existe maior diversidade da cultura e onde se deve desenvolver trabalho. A forma das culturas de professores remete para padrões de relacionamento e formas de associação entre os seus pares, não sendo essencial o conceito de partilha, visto que a forma pode ser individualista, ou antagonista, variando ao longo do tempo. A concretização, reprodução e redefinição dos conteúdos das diversas culturas é feita a partir das formas e é nelas que são concretizados, reproduzidos e definidos os conteúdos das diversas culturas. As alterações das crenças, valores e atitudes do corpo docente podem resultar de alterações nas formas como os professores se relacionam com os colegas, nos seus padrões característicos. O número de formas das culturas docentes é consideravelmente inferior ao número das culturas descritas em termos de conteúdo. Compreender as formas de cultura é conhecer os limites e as possibilidades do desenvolvimento docente e da mudança educativa. Hargreaves (1998) divide as culturas docentes em quatro formas gerais com consequências diferentes para o seu trabalho e para a mudança educativa: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

1.2.Cultura dos professores: que tipo de culturas existe entre os professores?

A comunidade docente é heterogénea, no entanto verifica-se “a ocorrência de factores unificadores produtores de um sentimento de *corpo* que dilua de forma consistente as clivagens e diferenciações no interior do grupo e faça realçar traços comuns e semelhanças em termos de cultura profissional, apesar das nuances pessoais.” (Loureiro, 2001, p.95). Na mesma linha de pensamento, Sarmiento (1994) considera que, enquanto categoria ocupacional, os professores produzem várias culturas heterogéneas, muito permeáveis às diferentes ideologias que se manifestam na sociedade, não se devendo falar de uma identidade, mas de identidades profissionais. Também as culturas dos professores não são homogéneas, sendo marcadas por diversos traços de ideologia com uma grande variação:

Os professores constituem um grupo profissional de grande heterogeneidade, [...] são extremamente permeáveis às diferentes ideologias que se manifestam na sociedade e esse é um factor diferenciador importante.[...] Não existe uma ideologia única dos professores. Estes reflectem no seu interior diferentes ideologias com expressão no todo social. [...] A cultura docente, tem por consequência, um alcance, uma extensão e um conteúdo diferentes do conceito de ideologia. Sarmiento (1994, pp. 68-70)

Nas escolas é possível encontrar situações muito distintas e até antagónicas: relações de amizade e diálogo e/ou clima de competição e individualismo que dificulta o desenvolvimento e a aprendizagem de toda a comunidade educativa. Por muitas culturas e subculturas que existam, por muito que elas mudem, é inegável que a cultura que ainda prevalece é a individualista (Hargreaves,1998) na qual o docente se fecha sobre algo que considera “seu” (alunos, aulas, atividades, entre outros), limitando-se a trocar ou realizar conjuntamente alguns materiais didáticos ou participar em algumas atividades escolares. Persiste o receio de abrir a porta da sala de aulas aos seus pares e de trabalhar em equipa. Nas escolas encontra-se o tipo de cultura balcanizada, pela sua organização em grupos disciplinares: os professores trabalham em grupos distintos e separados, entrando muitas vezes em competição e conflito (Hargreaves,1998).

1.2.1. Individualismo e individualidade

Segundo Hargreaves (1998), a cultura do individualismo é a dominante sendo o ensino uma das profissões mais solitárias (Fullan & Hargreaves, 2001). O individualismo

está associado “a qualidades de incerteza e de ansiedade”. (Lortie citado em Hargreaves, 1998, p. 188). Rosenholtz (citado em Hargreaves, 1998) afirma que os comportamentos de ajuda não são frequentes, não existindo trabalho coletivo de planificação nem de resolução de problemas característica das escolas que denomina de “imobilizadas” centradas em “ambientes de aprendizagem empobrecidos” (p.74). Para Hargreaves (1998, p.192) o individualismo “é [...] uma consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos, e são estes que devemos ter em conta, se o quisermos remover”. Este autor refere uma tipologia do isolamento do professor proposta por Flinders:

i) o individualismo constrangido (a condição ecológica de que fala Flinders) ocorre quando os professores ensinam, planificam e, de um modo geral, trabalham a sós, devido a constrangimentos administrativos ou de outro tipo que apresentam barreiras [...]; ii) o individualismo estratégico (a estratégia adaptativa de Flinders) refere-se às maneiras através das quais os professores constroem e criam activamente padrões de trabalho individualistas, em resposta à às contingências quotidianas do ambiente de trabalho; iii) o individualismo electivo alude à opção pelo trabalho a sós, por uma questão de princípio, sempre ou durante parte do tempo [...] e descreve uma forma preferida de se estar a trabalhar, mais do que uma mera reacção constrangida ou estratégia a exigências ou contingências ocupacionais.(pp.193-194)

A cultura do individualismo tem de ser acompanhada com oportunidades de desenvolvimento profissional, partilha de conhecimento, sabedoria, e saber-fazer profissional, a partir dos quais possam ser testadas as visões adotadas sobre o que é considerado um bom ensino tendo em conta as realidades individuais (Day, 2001).

Se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino em função das realidades individuais, então, pouco há a esperar do desenvolvimento profissional contínuo. (pp.128-129)

Individualidade tem um significado diferente de individualismo. Para Luckes citado em Hargreaves (1998) individualismo significa “a anarquia e a atomização social” e a individualidade implica “a independência e a realização pessoal” (p. 200). Para (Fullan & Hargreaves, 2001, p.81), “a individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal, que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva.”

Hargreaves (1998) associa o individualismo ao isolamento (estado permanente para muitos professores) e a individualidade à solidão (temporária e ligada a sentimentos como competência e eficiência).

1.2.2. Colaboração e colegialidade: contributos e críticas

As culturas colaborativas são apontadas em muitos estudos como fundamentais para o desenvolvimento dos professores e melhoria da escola (Rosenholtz, Mortimore et al., Purkey & Smith, Reynolds, Hopkins, citados em Day, 2001; Lima, 2002)

A complexa prática de ensinar deve ser trabalhada com “uma colaboração colegial real” (Roldão, 2007, p.28), devendo a colaboração e colegialidade ocupar uma posição central no processo de mudança na forma de trabalho dos professores.

Ora, a colaboração corresponde a realidades muito diferentes nas diversas escolas. Não se limita a um bom ambiente na sala dos professores, diálogos sobre episódios divertidos dos alunos, ou apoio moral a colegas. Ela envolve relações abertas, num ambiente de confiança coletivo, onde se promovem discussões verdadeiras sobre o trabalho e produção de estratégias que conduzam a melhores práticas, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem. No entanto no trabalho colaborativo há espaço para um trabalho individual necessário ao processo de construção individual para dar o seu contributo para o grupo (Roldão, 2007). A autora refere que o trabalho colaborativo “joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico”; organiza-se como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27). Assim, o trabalho colaborativo deve ser concebido e organizado de forma a permitir: i) maior sucesso das aprendizagens; ii) estimular as diferentes potencialidades dos elementos, de grupo, de turma, e envolvê-los de forma que todos deem o seu contributo; iii) aumentar o conhecimento de cada um, como resultado da interação com os outros elementos do grupo (Roldão, 2007).

A implementação da colaboração no trabalho diário dos professores e na cultura das escolas contribui para uma aprendizagem conjunta de docentes e alunos; ela é um todo resultando do trabalho de todos (Roldão, 2007) e prepara o aprendente para novas e autónomas aprendizagens. A autora considera que a contradição entre o louvor do trabalho colaborativo e a persistência do trabalho individualista, deve ser discutida para se compreender se a cultura colaborativa é uma mais-valia para a qualidade do ensino e um contributo para a melhoria das aprendizagens. Como “a acção profissional implica um processo permanente de auto e heteroformação” então a “aprendizagem cooperativa, forma mais específica de trabalho colaborativo” (Roldão, 2007, p. 26) e de trabalho de grupo, constitui um benefício para a aprendizagem, em várias áreas, por diversas, razões procedentes de outros campos teóricos.

Rosenholtz (citado em Fullan & Hargreaves, 2001) refere que as escolas “mobilizadas” ou “ com aprendizagem enriquecida” nas quais os professores trabalham em conjunto, nunca deixam de aprender a ensinar e reconhecem que precisam de ajuda, não por se acharem incompetentes mas por lhes dar mais confiança e certeza no seu trabalho. Estas são escolas mais eficazes que proporcionam oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira, e neste contexto torna-se mais fácil aprender e ensinar melhor.

As relações de trabalho entre os professores, numa cultura de colaboração, podem ser: i) espontâneas (podendo ser apoiadas e facilitadas administrativamente); ii) voluntárias (resultam da perceção que os professores têm do seu valor e não de constrangimentos administrativos ou da coacção); iii) orientadas para o desenvolvimento (professores trabalham em conjunto para desenvolver iniciativas próprias ou externas nas quais estão interessados, estabelecendo eles próprios as tarefas e finalidades do trabalho coletivo); iv) difundidas no tempo e no espaço (encontros informais, quase imperceptíveis e frequentes); v) imprevisíveis quanto aos resultados (Hargreaves, 1998).

Nas culturas de colaboração, a incerteza e o insucesso não são protegidos, defendidos, ou vividos isoladamente, mas partilhados e discutidos, para que, em equipa, se consigam respostas para a resolução dos problemas. “As culturas colaborativas reconhecem e dão voz ao propósito dos docentes” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.89) e nelas o docente tem expressão enquanto pessoa, realiza-se, é respeitado e valorizado.

Fullan, Nias et al., Leithwood e Jantzi, (citados em Fullan & Hargreaves, 2001) assinalam que o desenvolvimento das escolas colaborativas depende do dirigente, do seu tipo de liderança e ainda da diversidade de fontes que deve ter a liderança.

Hargreaves (1998, p. 209) afirma que se a colaboração e a colegialidade são “promotoras de crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, também são largamente encaradas como formas de assegurar a implementação de mudanças introduzidas externamente” tão necessárias para estabelecer a ligação com a comunidade local e o seu contexto.

Nos diversos estudos efetuados sobre colaboração e colegialidade, registam-se diferenças conceituais significativas. Estes conceitos, embora muito divulgados, são pouco rigorosos, existindo pouca informação literária sobre eles. Muitos trabalhos “assentam em categorizações dicotómicas que não conseguem distinguir diferentes formas de colegialidade a partir da sua intensidade” (Lima, citado em Lima, 2002, p. 45). Esta discordância que parece existir sobre as limitações da privacidade e o valor da colegialidade pode atribuir-se à “flacidez teórica” dos conceitos e à incapacidade de distinguir as várias formas e momento da interação entre os professores na escola (Little & McLaughlin citados

em Lima 2002, p. 45). Colaboração é algo mais que a cooperação entre professores (Lima, 2002). Para Hord, (citado em Lima, 2002) colaboração e cooperação são processos diferentes: na cooperação as ações de cada elemento podem agradar aos outros mas os benefícios recaírem apenas em alguns, cada participante pode ter objetivos e programas diferentes e autónomos enquanto que na colaboração cada elemento dá o seu contributo para um trabalho e todos beneficiam dele, todos os elementos participam nas decisões e são responsáveis por elas.

Hall e Wallace (citado em Lima, 2002) consideram a colaboração uma maneira de trabalhar, num espaço de tempo, reunindo os vários elementos os seus recursos para atingir objetivos específicos. Colegialidade para estes autores é a “colaboração entre iguais” (p. 46).

Na prática, a colaboração ou a colegialidade podem assumir formas diferentes. Hargreaves (1998) refere duas perspetivas que nos expõem dois panoramas diferentes sobre colaboração e colegialidade: i) cultural, “as culturas colaborativas exprimem e emergem de um processo de formação de consensos que é facilitado por uma gestão educativa largamente benevolente e competente” ii) micropolítica, “colaboração e colegialidade resultam do exercício do poder organizacional por parte de administradores que têm consciência da questão de controlo.” (p. 214)

Na perspetiva, micropolítica a colegialidade é imposta, os docentes concretizam propósitos administrativos e implementam ordens externas (Hargreaves, 1998)

Para Little (citado em Lima, 2002, p.52), a maioria das interações “colaborativas” são ocasionais, pouco significativas e rigorosas. Little (citada em Fullan & Hargreaves, 2001, p. 87) descreve quatro tipos de relações colegiais: i) trocas “esporádicas e informais” de ideias, soluções ou confirmação de algo que solicitaram; ii) ajuda e apoio (entendida como assumindo a sua incompetência e sucedendo ocasionalmente nas escolas; iii) “partilha rotineira de materiais e de métodos” ou permuta de ideias e opiniões; iv) trabalho conjunto que segundo a autora implica e cria responsabilidade partilhada, interdependência, empenhamento e aperfeiçoamento coletivos, maior participação na revisão e crítica dos trabalhos realizados e que, conseqüentemente, terá maior probabilidade de conduzir a progressos significativos.

Lima (2002) refere que muitos investigadores e legisladores defendem que a colegialidade é o segredo da formação de uma boa escola. A colaboração é um elemento importante da mudança, aumenta a confiança dos professores e diminui o impacto na incerteza (Rosenholtz citado em Fullan & Hargreaves, 2001). Reduz o sentimento de impotência dos professores e aumenta o seu sentido de eficácia (Ashton & Webb citado em Fullan & Hargreaves, 2001). O contacto estimulante entre pares com uma troca de ideias acerca dos alunos, do currículo, da gestão da sala de aula e de problemas relacionados com

a escola e a comunidade, são essenciais para um controlo profissional e um crescimento intelectual contínuos (Cohen citado em Lima, 2002).

Little, citado em Lima (2002) refere que a colegialidade docente beneficia as escolas de três maneiras: i) coordenação de trabalho docente nas salas de aula; ii) maior organização para lidar com as organizações pedagógicas e organizacionais; iii) melhor preparação para atenuar os efeitos da mobilidade docente, dando apoio aos mais novos e socializando-os nos valores e tradições da escola. Smith citado em Lima (2002) afirma que as escolas onde os professores trabalham colaborativamente têm como característica fundamental a eficácia e nelas o fracasso e a insegurança são partilhados e discutidos (Nias, Southworth & Yeomans citados em Lima 2002), tal como defende igualmente Nóvoa (citado em Lima, 2002). De acordo com Roldão o trabalho colaborativo permite ensinar mais e melhor, servindo de “matriz regular de produção de conhecimento” (Roldão, 2007, p.28).

Apesar das reconhecidas vantagens à colaboração e colegialidade, também lhe são feitas críticas. Uma das dificuldades é a da sua implementação, sobretudo em relação ao tempo de trabalho conjunto e ainda à pouca familiaridade com o seu papel nesta cultura colaborativa.

A resistência à mudança não é causada pelos professores, mas sobretudo por juízos de valor que escondem realidades complexas, “que se enraizaram historicamente na cultura profissional e organizacional das escolas e dos professores” (Roldão, 2007, p.28). O processo de mudança é profundo e complexo. Apesar das suas virtudes “a colaboração entre professores também pode ser comodista, e complacente, conformista, artificial e cooptativa” (Hargreaves citado em Lima 2002, p. 45). Salienta ainda o autor que pode dividir os professores, formando subgrupos com menor número de docentes.

Huberman (citado em Lima, 2002) acredita que uma forte colaboração, se for forçada, não produz mudanças significativas na prática de sala de aula e pode ser uma perda de tempo, necessário ao trabalho docente; para ele, as mudanças induzidas por atividades colaborativas sólidas e longas são pouco frequentes. Para Hargreaves (1998, p.212) não existe uma “real” ou “verdadeira” colaboração ou colegialidade, mas diferentes formas de colaboração e colegialidade. Não está igualmente confirmado que a colaboração entre os docentes aumente a sua capacidade de implementar inovações educativas complexas, ou melhore os resultados académicos dos seus alunos.

A colegialidade mandatada pode enfraquecer as relações colegiais informais existentes entre professores, dificultar o seu desenvolvimento espontâneo (Thurler citado em Lima, 2002) ou “ser o resultado perverso da competição” (Little citado em Lima, 2002, p. 49).

1.2.3. Colegialidade artificial e balcanização

As culturas colaborativas demoram tempo para se implementarem, são de difícil sustentação no tempo e no espaço e imprevisíveis nas suas consequências, não sendo muito atrativas para administradores que pretendem resultados imediatos e, como consequência, adotam formas de colegialidade que possam controlar, regular ou dominar, dando lugar à colegialidade artificial (Hargreaves citado Fullan & Hargreaves, 2001) na qual as relações são: i) reguladas artificialmente-por imposição administrativa; ii) compulsivas-por obrigação; iii) orientadas para a implementação-por obrigação para implementar ordens de outros; iv) fixas no tempo e no espaço- em locais e tempo determinados; v) previsíveis-para produzir resultados de grande previsibilidade (Hargreaves,1998). Os professores são obrigados a trabalhar colaborativamente, por razões externas que não compreendem, não estão envolvidos, sentem uma sobrecarga, reduzindo a sua motivação e destruindo as relações colegiais existentes na escola. Esta cultura “caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada á planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho conjunto” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.103). Hargreaves (1998) alerta para a inflexibilidade e a ineficiência como consequências negativas da colegialidade artificial.

Balcanização

A balcanização é uma cultura caraterizada por padrões particulares de interação entre os professores em que o seu trabalho nem é isolado, nem em grandes grupos, mas em subgrupos mais pequenos no interior da escola, como nos departamentos disciplinares, mostrando fidelidade em relação ao seu grupo e não à escola. Day (2001, p.129) afirma que “os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo”. (Hargreaves 1998, pp. 240-241) considera que “a balcanização não se limita a constituir uma forma de as pessoas se associarem em subgrupos mais pequenos. Nas suas formas mais características, as culturas balcanizadas possuem quatro qualidades adicionais, quer entre os professores, quer noutros grupos”; i) permeabilidade baixa, os subgrupos de professores estão fortemente isolados; ii) permeabilidade elevada, os subgrupos têm uma forte estabilidade ao longo do tempo; iii) identificação pessoal, as pessoas ficam muito ligadas a subcomunidades onde se incluem e se define parte da sua vida profissional; iv) compleição

política, as subculturas são repositórios de interesses próprios, em relação à distribuição de bens na escola, como as promoções, o status e os recursos.

Estes desequilíbrios de poder e de estatuto dificultam o entendimento, a aquisição de matérias, as condições de trabalho, o desenvolvimento profissional dos professores, tendo repercussões na aprendizagem dos alunos, na capacidade de resposta à inovação e mudança tão necessários na atualidade. Num mundo pós moderno, acelerado, incerto e complexo, as estruturas secundárias balcanizadas e os recursos humanos não se ajustam às necessidades de aprendizagem dos alunos, da comunidade face às mudanças, nem ao crescimento profissional contínuo dos professores (Hargreaves,1998) tanto mais que na balcanização “o todo é menos do que a soma das partes” (Hargreaves, 1998, p.255) limitando e dificultando a construção individual e coletiva dos saberes e aprendizagens dos professores e de todos os membros que constituem a escola, pelo que é necessário criar um ambiente propício ao desenvolvimento de culturas colaborativas que evitem o individualismo, a balcanização, ou a colegialidade artificial.

1.3. Profissionalismo docente

As alterações ocorridas nos últimos anos levantam questões sobre o papel do professor e o significado de ser um profissional. Os professores consideram-se profissionais, por terem uma formação que lhes concede o domínio dos conhecimentos específicos da disciplina, da pedagogia, dos alunos (Day, 2001). Será o professor um profissional?

São várias as razões para se distinguir os “profissionais” de outros grupos:

- i) um conhecimento – base especializado cultura técnica; ii) o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes – ética de serviço; iii) uma forte identidade colectiva – compromisso profissional; iv) controlo colegial, em oposição ao controlo burocrático, sobre as práticas e padrões profissionais – autonomia profissional (Larsson, Talbret & McLaughlin, citados em Day, 2001, p. 21)

A palavra profissão tem significados diferentes nos diferentes países. Para Popkewitz (1992) profissão aplica-se para reconhecer um grupo com boa formação, competente, especializado e dedicado, da total confiança do público enquanto que o termo profissional remete para “ uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos” (Popkewitz, 1992, p.40).

Como os professores não têm o controlo sobre os padrões profissionais, contrariamente aos médicos e advogados, o ensino tem sido considerado como uma “semiprofissão” (Etzioni, citado em Day, 2001, p. 22). Contudo os professores dentro da sala de aula tomam as suas decisões e exercem a sua autonomia, sendo reconhecida a

importância da forma como reagem para a qualidade de ensino e da aprendizagem (Day, 2001). As reformas do ensino têm influenciado negativamente a capacidade e motivação dos professores que sentem a sua autonomia abalada e veem o seu trabalho sofrer alterações profundas: mais trabalho, maior prestação de contas, menores recursos, falta de tempo para os professores prepararem, dialogarem com os seus pares e tratarem do que é importante para a aprendizagem dos seus alunos aos quais se acrescenta uma sobrecarga nas atividades formais de desenvolvimento profissional, relacionados com a implementação curricular, ou com resolução de problemas.

Para o professor ter êxito como profissional ao longo da carreira, deve obter a qualificação adequada, atualizar os conhecimentos da disciplina, reapreciar os métodos, a organização do ensino, acompanhar a evolução tecnológica e usar estratégias diversificadas tendo em atenção as condições desfavoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos socialmente desfavorecidos.

Por outro lado, as escolas são submetidas a uma avaliação que se baseia essencialmente nos resultados escolares obtidos nas provas nacionais, originando a tentação de ensinar apenas para o exame. A prestação de contas baseada na avaliação do professor, do aluno e da escola tornam os professores vulneráveis à opinião pública.

Nestas condições adversas de mudança, incerteza e grande complexidade, torna-se necessário um desenvolvimento profissional contínuo que responda às exigências atuais que vão desde a formação dos megas agrupamentos, ao aumento do número de alunos por turma, entre outros. A docência deixou de ser uma profissão estável com estatuto social e a condição pós-moderna representa “mais uma ameaça do que um desafio” (Day, 2001, p.27).

Para uma boa compreensão do profissionalismo docente é necessário relacioná-lo com todos os contextos da prática educativa.

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. [...] A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. (Sacristán, 1991, p. 74).

Os professores podem limitar-se a cumprir as condições e os requisitos que lhe são impostos, ou ter uma posição crítica, interventiva e estratégias nos diversos contextos. A competência não se limita a uma técnica constituída por destrezas baseadas em conhecimentos ou experiência, ou a uma simples descoberta pessoal. “O professor não é técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.” (Sacristán, 1991, p. 74). O profissionalismo para Goodson (2008)

é uma definição que os professores fazem das práticas do seu grupo de pares e das formas de concretizarem a arte e o ofício de ensinar [...] o profissionalismo preocupa-se mais com a definição intrincada da acção ocupacional e do seu carácter – neste caso, a prática e a profissão de ensinar. (p. 210)

Fullan e Hargreaves (2001) indicam como um dos principais desafios para as escolas o de desenvolver um “profissionalismo interactivo”.

Day (2001) afirma que enquanto alguns professores falam de um ataque à sua autonomia ou ao seu profissionalismo, outros consideram-no uma alteração nos seus fundamentos profissionais. Esta incoerência deve-se ao facto de haver definições diferentes para se “ser um profissional” embora haja consenso quanto às mudanças que aconteceram nas condições de trabalho dos professores. O mesmo não acontece quanto às suas consequências na comunidade docente que encaram os poderes utilizados pelos governos para reestruturar as escolas e a educação (determinação do contexto curricular, reorganização da gestão das escolas, introdução de novas formas de avaliação nacional dos alunos, avaliação dos professores, sistemas de inspeção escolar e de estruturas de diferenciação salarial) como uma extensão do controlo burocrático, que tem um efeito “desprofissionalizante” nos professores (p.28).

Um estudo realizado por Sachs (citado em Day, 2001) revela que lhes deve ser dada a oportunidade de construir um profissionalismo pró-ativo e responsável que reúna “os diferentes aspectos do ensino” (p.33) para os quais aponta cinco valores centrais: aprendizagem, participação, colaboração, cooperação e activismo. De acordo com Nóvoa (1991)

a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interacções e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade. (p. 27)

1.4. Mudança de cultura e de práticas profissionais

Nos últimos vinte anos ocorreram grandes transformações sociais, políticas, económicas. As reformas levadas a cabo no ensino foram muitas, a sociedade deixou de acreditar na educação, degradou-se a imagem dos professores e instalou-se a desilusão na classe docente. Toffler citado em Esteve (1991) descreveu o efeito destas mudanças sociais aceleradas como “choque do futuro” (p.96).

Os professores têm hoje um sentimento de desencanto e a realidade que se vive hoje nas escolas é bem diferente da de outrora. Com efeito, a escola não é a única fonte do

conhecimento e as sucessivas reformas do ensino e mudanças na sociedade exigem do professor uma infinidade de funções que têm vindo a crescer substancialmente à medida que as turmas crescem, as reformas se aplicam, a indisciplina e desmotivação crescem. Tanto mais que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e os contextos sociais a que pertencem.” (Sacristán, 1991, p. 66).

Para se reduzir algumas incertezas do ensino é necessário encontrar outros meios, para além dos técnicos e científicos pelo que Hargreaves (1998) propõe a construção de culturas profissionais do ensino, em pequenas comunidades de professores, no seu local de trabalho, onde trabalham coletivamente, se apoiam, oferecem feedback construtivo e desenvolvem objetivos comuns. Culturas que contrariam um hábito de quase dois séculos de escola como organização do trabalho docente pouco eficaz, ao arrepio da unidade articulada, que é a aprendizagem dos alunos, segmentando o ensino, e raramente comunicando, observando ou discutindo as práticas uns dos outros, com vista a melhorá-las, tendo por base o saber construído coletivamente (Roldão, 2007).

Ensinar hoje não é o mesmo que ensinar há vinte, dez ou cinco anos e importa que os professores mudem as suas práticas. O isolamento tão enraizado na profissão docente e a cultura do individualismo obstaculizante aos planos de mudança (Lima, 2002) têm de ser substituídos por um trabalho coletivo, contribuindo para a melhoria do conhecimento profissional e maior eficácia do desempenho docente. A mudança não pode ser vista como ameaça, mas como uma oportunidade e por vezes só a liderança eficaz poderá desencadeá-la.

“Um factor-chave no êxito da liderança da mudança é a capacidade de dedicar especial atenção à construção e desenvolvimento de uma cultura organizacional conducente à colaboração, participação e mudança.” (Whitaker, 1999, p.123)

“Os professores estão no centro do processo educativo. Quanto maior for a importância atribuída à educação como um todo – seja com vista à transmissão cultural, à coesão e justiça sociais, ou ao desenvolvimento dos recursos humanos, tão críticos nas economias modernas e baseadas na tecnologia – maior deverá ser a prioridade concedida aos professores responsáveis por essa educação.” (OCDE citado em Day, 2001, p. 15)

As virtudes da colegialidade são comumente defendidas e reconhecidas e a colaboração é apontada estudos como a solução organizacional para os problemas da escolaridade atual, uma solução flexível para a mudança (Hargreaves,1998).

1.5. Formação e mudança

Sem o desenvolvimento profissional do docente, torna-se impossível garantir uma aprendizagem de qualidade dos alunos. Os professores desempenham um papel de relevo nas sociedades contemporâneas, contribuindo para a sua evolução positiva, mas estão sujeitos, no entanto, a vários constrangimentos que vão desde a história individual, inserção social, condições de emprego, contexto sociopolítico, avaliação e pressões da opinião pública.

Tem sido feita muita investigação sobre o papel dos professores na aprendizagem dos alunos. Nas últimas décadas, os investigadores educacionais têm estudado o desenvolvimento profissional docente e os processos do aprender a ensinar, publicados em obras e artigos de revistas especializadas.

Bredeson (citado em Marcelo, 2009, p. 10) define desenvolvimento profissional docente como “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas”. Segundo Marcelo (2009), muitas têm sido as definições dadas, mas está a surgir uma nova perspetiva, da qual emerge a evolução profissional do docente a partir das seguintes características: i) baseia-se no construtivismo; ii) é um processo a longo prazo; iii) tem lugar em contextos concretos; iv) está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola; v) o professor é visto como um prático reflexivo; vi) o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo; vii) pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Considera este autor a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva, não sendo algo que se possui, mas sim que se desenvolve ao longo da vida, não sendo a identidade um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional (Marcelo, 2009).

Nóvoa (2009) considera que a formação docente deve ser construída e desenvolvida dentro da profissão, focando cinco pontos indispensáveis: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. De acordo com as normas europeias atuais, os candidatos à carreira docente devem ter o grau académico de mestrado, passando por um período adicional de formação e um período probatório de indução profissional. São cinco as propostas de Nóvoa (2009) que se aplicam no mestrado e período probatório, demonstrando que a formação de professores deve incidir: i) nas práticas centradas na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; ii) na profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional, tendo os professores mais experientes um papel central na formação dos mais novos; iii) na pessoa,

trabalhando a capacidade de relação e de comunicação próprios das práticas pedagógicas; iv) na partilha, valorizando o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão; v) na pública, marcada pelo princípio de responsabilidade social, favorecendo a participação profissional no espaço público da educação.

Esteves (2009), menciona um estudo de Mesquita realizado em 2005 a futuros professores, que consideravam que a componente prático pedagógica supervisionada era muito relevante na construção das suas competências. Noutro estudo de Reis e Teixeira realizado em 2006, a supervisores de candidatos à docência, a competência reflexiva construída gradualmente desde a formação inicial surge como fundamental e aponta para dois tipos de competências: do saber científico e das qualidades pessoais tendo atribuído à experiência e à autoformação a origem das competências que possuem.

Day (2001) refere que pela natureza do ensino, os professores se têm de empenhar no seu processo de desenvolvimento profissional, contínuo, ao longo de toda a vida que implique aprendizagem e devem ter oportunidade para participar em atividades formais e informais que conduzam a processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento, da sua ação e do seu compromisso profissional. Segundo o autor a aprendizagem pode ser pessoal, a partir da sua experiência, em oportunidades informais de desenvolvimento profissional na escola como pode ser efetivada em oportunidades formais resultantes de atividades de treino, de formação contínua, realizadas no interior ou no exterior da escola. Afirmar ainda que “uma perspetiva centrada no aprendente é muito mais importante do uma perspetiva centrada na instrução quando se pretende promover e gerir, de forma eficaz, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (p.19). O que aliás confirma (Sá-Chaves & Amaral, 2000, p. 82) “uma formação de professores que se fundamenta e se centra nas suas próprias escolas, resultado de uma análise cuidadosa das necessidades inerentes às mesmas.”

1.5.1. A escola e a mudança

A educação, tal como a sociedade, estão em crise. Em Portugal, a escolaridade passou de três-quatro anos em 1930, para doze anos a partir de 2009. Da escola elitista para a escola de massas, a escola complexificou-se (Formosinho, 2009) embora tenha um corpo docente com mais qualificação do que a dos seus antecessores. Surgem problemas novos e, para os resolver, a escola de massas reforça os mecanismos e estruturas já existentes no liceu, conserva as orientações curriculares e pedagógicas, deixando intacto o controlo centralizado (Barroso, 2005). A escola de massas tem de construir uma nova

escola, a partir da realidade com que se depara. Na exigente escola de massas do século XXI torna-se necessário os professores atualizarem, reformularem e aprofundarem os conhecimentos para melhorar a sua competência profissional e pessoal.

As escolas pequenas de outrora, deram lugar a agrupamentos e mega agrupamentos nos quais evolui uma população heterogénea. Para Nunes (2000), a escola é uma organização onde os vários grupos interagem e que tem de ser encarada como um todo em equilíbrio. A escola, inserida num meio em constante transformação e desenvolvimento, deve acompanhá-lo e simultaneamente provocar e influenciar o seu desenvolvimento e, se possível, causar a mudança para a melhoria.

As escolas atuais são todas, umas mais do que as outras, organizações complexas, inclusivas, multiculturais e democráticas. Comparando a escola atual com a escola de outrora, facilmente se verifica uma organização estruturada, mais diferenciada e complexa e uma hierarquia institucionalizada. Mas a escola presta serviços educacionais, e a sua matéria-prima a transformar são os alunos, o que a torna numa organização especial. O processo de transformação é a ação do professor e o produto acabado são os indivíduos educados. Se a escola for comparada a uma empresa, deverá pretender o sucesso escolar e educativo dos alunos. Este conceito de escola empresa pode ser compreendido numa visão economicista própria da escola de massas, ou para apresentar percentagens de sucesso a nível europeu ou para combater a crise que atravessamos atualmente, em que todo o dinheiro do orçamento escolar é contabilizado.

É necessário inventar no quotidiano, uma cultura de escola que se funda “através de uma formação de professores aprofundada, recriada e supervisionada no seio da relação comunidade escola” (Sá Chaves & Amaral, 2000, p. 83). Mas para ser possível a mudança na escola é necessário que os professores assumam o seu poder e a sua responsabilidade como coletivo profissional docente e toda a comunidade educativa contribua (Alarcão, 2000).

1.5.2. Escola reflexiva, uma escola colaborativa e aprendente

Muita coisa tem obviamente melhorado, na prática da escola e na acção dos professores.

Mas subsiste praticamente intocado o modo de a escola se organizar como estrutura institucional, fonte primeira e essencial do desajuste à situação que hoje existe de facto.

Metaforicamente, poderia dizer-se, com um pouco de ironia, que o figurino usado pelos actores é do princípio do século para uma festa de passagem de milénio... (Roldão, 2000, p. 72)

Numa perspetiva construtivista, os professores constroem e reconstróem o seu conhecimento, na sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões contextualizadas, mantendo um diálogo constante com os seus pares e mobilizando saberes de referência e só a escola que se questiona e se avalia será capaz de aprender a ser autónoma tornando-se uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2002). No entanto, verifica-se que os professores trabalham isoladamente, numa atitude defensiva que piorou com a formação dos megas agrupamentos nos quais os departamentos são constituídos por um número elevado de docentes. É necessário haver abertura e diálogo entre os professores, criar ambientes propícios à colaboração, alterar hábitos e práticas, criar uma cultura de escola em que cada um contribua, através dos seus conhecimentos ou experiência profissional para o bem da escola, e tal como refere (Sá-Chaves & Amaral, 2000, p. 84) “a vontade de mudança é o melhor impulsionador para a reflexão crítico-construtivista”. O ensino reflexivo, na opinião de Zeichner (1993), não se limita à reflexão dos professores sobre a forma como aplicam as diversas teorias nas salas de aula, mas à crítica e desenvolvimento das suas teorias práticas, enquanto refletem sozinhos ou em grupo na ação e sobre ação, a respeito do seu ensino e das condições sociais que determinam a sua experiência no processo de ensino.

Alarcão (2000, p.13) refere que “a alteração das competências sociais hoje exigidas tem correspondência na criação de novos contextos formativos, mas também de novas formas de viver a profissão de professor e, inevitavelmente, de novos contextos organizacionais”, considerando que a mudança só é possível se os professores a assumirem.

Na convicção de Senge (citado em Alarcão, 2002), apenas a mudança organizacional significa mudança eficaz, devendo a organização assumir-se como aprendente, proporcionar a todos oportunidades de formação e qualificação assim como a da própria organização. A aprendizagem individual adquire novos contornos, se for realizada em ambiente coletivo, socializada e colaborativa.

Alarcão (2001) refere a abordagem reflexiva de Schön como um processo formativo, que combina ação e reflexão sobre a ação. A escola reflexiva constrói-se em equipa, tornando-se mais eficaz.

A escola deve, de facto, ser uma organização viva formada por pessoas que interagem, contribuindo para o desenvolvimento de todos os que fazem parte da organização. É preciso criar condições para que se possa fazer a mudança. Os elementos devem pensar como um todo, pois as ações de cada um vão refletir-se no trabalho de todos.

Para que a missão da escola seja cumprida todos os seus elementos se devem envolver num processo contínuo e continuado de reflexão na, sobre e para a ação. Se a escola pensar e se questionar a si própria, será aprendente e qualificante e o seu projeto educativo será um projeto inacabado, flexível, com sentido de oportunidade e de aperfeiçoamento contínuo (Nunes, 2000).

1.6. Comunidades de aprendizagem

A necessária construção de parcerias entre os diferentes agentes educativos exige que cada elemento exerça uma infinidade de funções.

Na perspetiva de Senge, referida em Alarcão (2002, p. 221) “ reconhece-se à organização a capacidade de se conceptualizar através do pensamento original dos seus membros livremente expresso e de evoluir, no seu desenvolvimento, através da sua própria aprendizagem.” Senge (2005) considera cinco componentes estruturantes no processo de desenvolvimento de uma organização aprendente, a que chama disciplinas: i) domínio pessoal; ii) visão compartilhada; iii) modelos mentais; iv) aprendizagem em equipe; pensamento sistémico. A organização aprendente e qualificante requer liderança.

Shulman (citado em Alarcão, 2002) desenvolveu a ideia de comunidades de aprendizagem e enunciou para estas seis características: i) abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; ii) aprendizagem activa; iii) pensamento e prática reflexivos; iv) colaboração; v) paixão; vi) comunidade ou cultura comum.

Uma cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento organizacional constrói-se pela reflexão e vontade de solucionar as dificuldades colaborativamente (Alarcão,2002). “Neste processo emergem novas consciencializações, novos saberes, novas atitudes e novas capacidades, a que não é alheia a capacidade de aprendizagem activa, mobilizada pelo desejo de saber agir, adequadamente, em contexto.” (p. 222).

Tal como se pode verificar, a escola mudou significativamente ao longo das últimas décadas e atualmente assistimos a mudanças que rompem ainda mais com o paradigma da escola. Do isolamento da sala de aula e das pequenas escolas quase familiares, passámos aos agrupamentos e aguardamos que se concluam as agregações dos megas agrupamentos. A população escolar heterogénea e multicultural desafia diariamente os docentes e amplia a sua necessidade de formação e de atualização numa escola cada vez mais global e com dimensões que ultrapassam espaços físicos circunscritos a um único edifício e morada. Já não se pertence a uma escola mas a um agrupamento, já não se leciona num único espaço físico e tanto os serviços administrativos como a direção

deixaram de estar presentes no espaço escolar para se agruparem na sede do mega agrupamento. Entramos numa viragem profunda da escola que poderá perder a sua história e identidade para se diluir na do agrupamento e ser o espelho de uma sociedade na qual se insere aceitando toda a sua pluralidade. Nos novos mega agrupamentos e nos megas departamentos que os constituem, a supervisão surge como um elemento fundamental e essencial ao bom funcionamento de grupos disciplinares oriundos de realidades diferentes (a de cada escola de origem) que agora se juntaram. Como alicerçar os novos departamentos? Como unificar práticas que correspondem a realidades diferentes? Como criar um clima de trabalho colegial e criar uma nova cultura de departamento e de grupo? Como criar uma efetiva colaboração na criação da nova realidade que emerge com os megas agrupamentos? Como respeitar as diferenças e simultaneamente unificar o trabalho, as planificações e a avaliação? As questões colocadas aos grupos e aos departamentos das escolas veem-se agora multiplicadas ao ponto de se perder a capacidade de sequer perceber o que pode ser feito. Ciente da dificuldade de coordenar departamentos com dimensões gigantescas e realidades tão díspares, a tutela remete para o decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho que aponta para a necessidade do coordenador ter formação na área de gestão ou supervisão por forma a poder lidar com novos desafios. A supervisão surge, por enquanto, como o único caminho possível e coloca nos ombros dos coordenadores a responsabilidade de conseguir criar um departamento uniforme que trabalhe colegialmente para objetivos comuns mediante um projeto educativo partilhado. De entre os docentes que poderão ser eleitos para assumir o cargo, a eleição será feita em função de que critérios? Cada escola votará no seu coordenador? A que tiver um número maior de docentes ganhará a votação? Serão os departamentos capazes de votar conscientemente ou tentarão eles lutar para que a sua realidade prevaleça sobre a dos outros?

A eleição é apenas o início do trabalho colossal que se pretende do coordenador como supervisor, que a supervisão deverá passar a ser vista mais como um acompanhamento do que uma avaliação penalizadora. A escola mudou e a supervisão também ela terá necessariamente de mudar.

2. Supervisão

O conceito de supervisão surgiu da necessidade de melhorar qualitativa e quantitativamente a produção industrial, tendo sido mais tarde adotado no sistema educativo (Sousa citado em Lima,2001). A supervisão que tinha como finalidade inspecionar, reprimir,

conferir, monitorizar, (Niles & Lovell, citados em Lima, 2001), direcionou-se para a verificação das atividades docentes (Alfonso et al., citado em Lima, 2001), eficiência do ensino (Lima, 2001), transmissão, explicação, imposição, julgamento e recompensa (Niles & Lovell, citados em Lima, 2001), liderança democrática (Lima, 2001).

Mas, o conceito de supervisão, em Ciências de Educação, é diferente do que lhe é atribuído pela maioria das pessoas, mesmo no meio docente. O papel do supervisor passou a ser associado à capacidade e autonomia do professor e da escola enquanto coletivo de profissionais. “Ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola.” (Alarcão, 2001, p. 12).

Existe uma grande variedade de modelos de supervisão e diversas definições deste termo. Tracy (2002) refere que um aspeto comum aos modelos é o de permitirem a compreensão dos elementos e das dinâmicas de um sistema, quer se trate da forma de ensinar, de supervisionar, ou de gerir a organização. Considerando que representam uma abstração da realidade, os modelos são desenvolvidos com base na observação atenta da prática. Não existe consenso nas definições de modelo e de abordagem, nas diversas linhas de investigação e práticas da supervisão embora a autora refira que “a abordagem descreve uma subcategoria de um modelo” (p.26), importando comunicar, estabelecer uma base sólida de investigação e desenvolver uma prática que produza uma melhoria da aprendizagem e do ensino.

Os modelos de supervisão, na opinião de Tracy (2002) podem abrir novas perspetivas para a compreensão da investigação e da prática da supervisão, mas também ao mesmo tempo limitar bastante as nossas visões. Sergiovanni e Starrat (citados em Tracy, 2002) comparam os modelos no ensino e na supervisão a janelas e muros, que tanto podem ajudar na resolução dos problemas como restringir e diminuir a visão de outras percepções da realidade.

Os modelos devem criar novas janelas que iluminam a investigação e a prática da supervisão, não devendo restringir-se a um único modelo (Tracy, 2002).

Alarcão e Tavares (2010) agrupam as práticas de supervisão em nove cenários: i) imitação artesanal; ii) aprendizagem pela descoberta guiada; iii) behaviorista; iv) clínico; v) psicopedagógico; vi) pessoalista; vii) reflexivo; viii) ecológico e ix) dialógico.

Estes cenários reúnem e sistematizam os aspetos mais significativos da práxis da supervisão, não correspondendo a concepções estanques e compartimentadas, mas a facetas comuns que coexistem frequentemente (Alarcão & Tavares, 2010) e nas quais cada “um lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno: a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional

que visa a melhoria da educação nas escolas.” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 41) Modelos que valorizam aspetos significativos da prática da supervisão, apresentando dinâmicas distintas que se completam envolvendo o desenvolvimento humano e profissional, “dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos, verificando quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes.” (Sá Chaves & Amaral, 2000, p. 84).

2.1.Princípios orientadores dos objetivos da supervisão

As diversas definições de supervisão apresentam pontos comuns que Harris (2002) expõe: ensino e aprendizagem, resposta a realidades externas a mudança, o ensino como principal veículo da facilitação da aprendizagem escolar e a promoção de práticas inovadoras.

No que concerne as funções da supervisão, Harris (2002) realça a necessidade de dar ênfase à mudança e à melhoria do ensino e da aprendizagem; Joyce (citado em Harris 2002), otimiza a função pedagógica da escola; Kerr (citado em Harris 2002) melhora os resultados da aprendizagem, as práticas pedagógicas, o desenvolvimento profissional, “serviços de apoio, inovações e reestruturação incluindo integração de novas tecnologias” (p. 136). Para Fullan (citado em Harris 2002) a função da supervisão traduz-se na gestão da mudança.

A supervisão, na sua essência, surge associada à função de apoiar e regular o processo formativo e deve ser capaz de gerar dinâmicas que promovam o crescimento dos professores visando a aprendizagem dos seus alunos (Alarcão e Roldão, 2010).

A função de desenvolvimento no processo de supervisão que Harris (2002) defende tem três objetivos diferentes: fomentar práticas eficazes, facilitar o crescimento pessoal e profissional contínuo e modificar o caráter da escola e do ensino. Garmston, Lipton e Kaiser, citados em Oliveira-Formosinho (2002) referem três finalidades à supervisão: “1) melhorar a instrução, 2) desenvolver o potencial da aprendizagem do educador e 3) promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis.” (p. 24)

Para Sergiovanni e Starratt (1986) os princípios orientadores dos objetivos da supervisão são: i) promover o crescimento do aluno e em consequência o aperfeiçoamento da sociedade; ii) oferecer liderança para assegurar continuidade, readaptação ao programa educacional num certo período; iii) desenvolver, cooperativamente, ambientes favoráveis ao ensino e à aprendizagem, considerando que o objetivo supremo da supervisão é o crescimento e aperfeiçoamento do aluno e da sociedade.

Para Alarcão e Tavares (2010, p. 71) o objetivo da supervisão é “a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional” e o “foco da supervisão é a prática, apoiada por supervisores e orientadores, seminários e tutorias e tendo como referentes os saberes adequados, mobilizáveis, a partir de conhecimentos leccionados ou resultantes de pesquisas individuais e colaborativas.” (Alarcão & Roldão, 2010, pp. 54-55).

Na perspetiva de Alarcão (2009, p.119), a supervisão é muito abrangente projetando-se na formação inicial, contínua e escola, interligando estas três dimensões. No desenvolvimento do percurso da supervisão é notório o alargamento da sua área de influência por associação ao desenvolvimento profissional com especial incidência na formação contínua. Sullivan e Glantz, citados em Alarcão (2009) defendem que a supervisão do século XXI terá duas características fundamentais: a democraticidade e a liderança com visão. Democraticidade porque deve assentar na colaboração entre os professores, decisões participadas, reflexão e autonomia, e uma liderança que perspective o futuro. (Alarcão, 2009)

Para que a supervisão seja aceite e eficaz deverá deixar de ser vista como um processo de controlo e de avaliação, para ser encarada como formação e transformação contínuos, promotores de aprendizagens coletivas que no quadro da formação contínua, “emerge como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão, 2009, p. 120). A qualidade da formação dos professores e do ensino que praticam “num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos [...] e para si própria, como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve.” (Alarcão, 2002, p.218) É um dos aspetos importantes para a atividade supervisiva segundo esta autora.

A supervisão remete ainda para aspetos que incomodam a maioria dos docentes que nela veem tão só a avaliação de desempenho. Mas a supervisão pode e deve assumir-se como uma *Visão* sobre o desempenho docente individual e coletivo. Não e nunca num espírito de crítica, de rotulagem, de seriação mas sim num espírito de equipa, de aprendizagem, de partilha e, mais ainda de crescimento conjunto num objetivo comum: melhorar a prática docente na sua nova abrangência, melhorar as aprendizagens dos alunos e a qualidade do ensino-aprendizagem. Para Alarcão e Tavares (2010), a relação entre avaliador e avaliados deveria ser “mais espontânea, mais confiante, cordial, empática, que não é viável enquanto o supervisor não deixar de ser visto como o classificador e o formando como o classificado com todas as consequências que uma tal interacção acarreta em termos profissionais e de colocação nas escolas.” (p. 114)

Com as novas exigências, os docentes, por muito bons que sejam, rapidamente se desprofissionalizam e necessitam de uma formação que corresponda às suas verdadeiras necessidades, o que dificilmente encontrarão fora da escola. Uma formação que complemente a parte teórica e que, na prática, pela partilha didática, pedagógica, pela experiência e pelo conhecimento daquela realidade escolar em particular, possa dar uma resposta eficaz. Visão conjunta e partilhada do mesmo projeto educativo, do mesmo departamento, da mesma disciplina, do mesmo conselho de turma, dos mesmos alunos. Visão una e plural. Uma supervisão autêntica que ultrapassa e irradia “o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo.” (Alarcão & Tavares, 2010, p.113)

A avaliação surge como “um meio importante de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos” (Fernandes, citado em Fernandes, 2008, p.14).

O decreto-lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro define linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente. As orientações deste diploma deviam conduzir a um clima de colegialidade franco, aberto, cordial, de entreajuda e entre o supervisor e supervisionado, num processo em que se pretende atingir o desenvolvimento humano e profissional do avaliado e do avaliador para mais eficazmente intervir na educação dos alunos (Alarcão e Tavares, 2010). Porém verifica-se que a desconfiança persiste e cada docente quer provar que é melhor para obter uma boa classificação e progredir na carreira.

A avaliação levanta problemas pelo que deve ser formativa, existindo uma autêntica supervisão na qual o avaliador acompanhe, partilhe saberes e experiência, prevalecendo o espírito crítico construtivo, fomentando mecanismos de auto-aprendizagem e auto-avaliação que envolva todos, contribua para uma escola aprendente e qualificante em que todos melhorem o seu desempenho. Neste novo paradigma,

a avaliação dos professores deve estar tecida na avaliação da escola e na avaliação das aprendizagens dos alunos, não se podendo delas dissociar. Deve ser encarada numa perspetiva de aprendizagem, ou, se quisermos, numa perspetiva de utopia transformadora, que traz consigo visões subversivas para a escola (Moreira, 2009, p.256).

De acordo com os objetivos atrás referidos, a escola deve criar condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos e principalmente para os alunos como “principal razão de ser da escola.” (Alarcão & Tavares, 2010, p.134). Como “facilitador” ou “gestor das aprendizagens” (p. 6) o supervisor exerce uma influência sobre os outros e a sua “prática profissional é um elemento fulcral no processo de formação dos profissionais”. (p. 6)

2.2. Supervisão pedagógica

A palavra supervisão utilizada pela primeira vez em Portugal em 1974 na revista «O professor», por Júlia Jaleco, referia-se ao trabalho em equipa de professores metodólogos e assistentes pedagógicos, na orientação de estágios para candidatos a professor (Alarcão 2001). Este trabalho salienta características fiscalizadoras, avaliadoras e hierarquizadas, enquanto outros destacam as características orientadoras centradas numa relação pedagógica que promove o desenvolvimento dos profissionais.

O modelo tradicional do candidato a professor que aprende com o seu mestre na escola onde está a iniciar a sua prática letiva evoluiu para um modelo construtivista, reflexivo, que concilia a experiência, reflexão, ação e formação pela investigação (Alarcão, 2001). Schön defende a formação dos professores numa abordagem da reflexão na e sobre a ação tendo como objetivo a “construção situada do conhecimento profissional que apelidou de epistemologia da prática.” (Alarcão & Tavares, 2010, p.35) Esta prática proporciona “uma visão caleidoscópica do mundo de trabalho e dos seus problemas” (Shön citado em Alarcão, 1996, p. 13), propiciando uma reflexão e diálogo sobre as práticas, numa construção ativa do conhecimento na ação, aprendendo a fazer fazendo. Zeichner (1993) reconhece o valor da experiência inerente à prática dos bons professores, da reflexão sobre a própria experiência que conduz à compreensão e melhoria do seu ensino. “Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão.” (Zeichner,1993, p. 21)

A supervisão pedagógica é um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 16), e deve ser reconhecida como uma “atividade de apoio, orientação e regulação [...] como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 56), onde emerge uma nova imagem de professor reflexivo capaz de inovar e mudar e caracterizado pela função social de ensinar, assentando o seu saber profissional em três eixos cruciais: o dos saberes, o da relação interpessoal e o dos valores.

Na opinião de Alarcão e Roldão (2010) “ a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento de autonomia profissional.” (p.54)

Contudo Sá-Chaves (2007) concebe a supervisão como “uma dupla mediação entre o conhecimento e o formando” (p.179), que se baseia na “criação de condições propiciadoras de uma envolvimento de aprendizagem cognitivamente estimulante e afectivamente gratificante” (p.179) e também por “monitorização de processos de reflexão sistemáticos e continuados sobre a própria prática, mas no interior de uma reflexão mais abrangente sobre as práticas de outros, em outras circunstâncias e em outros contextos” (p.180).

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 92) salientam que o “processo e desenvolvimento humano e profissional” da definição de supervisão de Alarcão e Tavares apontam para uma conceção atual de um permanente desenvolvimento do professor como pessoa e como profissional.

Vieira (1993) considera a supervisão num contexto de formação de professores “como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.” (p. 28) A autora mais tarde define supervisão como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (2009, p. 199).

A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atende ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado, e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao próprio devir. (Sá-Chaves, 2007, p. 119)

Moreira e Alarcão (1997) consideram a sala de aula o objeto da ação supervisiva e a principal fonte de informação para o processo de análise das práticas do professor e adoção de medidas educativas, acrescentando que a relação supervisiva deve “criar/manter a atmosfera conducente à mudança não só comportamental, mas, mais importante ainda, conceptual, do professor em formação.” (p. 125).

Alarcão e Tavares (2010) salientam que,

a supervisão da prática educativa, e não meramente pedagógica, emerge não apenas como um caso particular de ensino-aprendizagem, mas como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entrem ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua atividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem (p. 129).

Oliveira-Formosinho (2002, p. 12) concebe “a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação.” O supervisor deve “incentivar uma cultura de

trabalho reflexivo e orientada para o questionamento que desenvolva a independência e a interdependência, que promova o desenvolvimento de professores responsáveis e empenhados numa autorrenovação colaborativa para benefício de todos os alunos.” (pp. 14-15)

2.3. Supervisão clínica

O modelo clínico é tratado de forma diferente pelos diversos autores, encontrando-se na literatura muitas versões (Tracy, 2002). O modelo apresentado por Alarcão & Tavares (2010), foi desenvolvido no final dos anos 50 pelos investigadores Cogan, Goldhammer e Andersen, quando tomaram consciência que a observação e discussão das aulas não eram estratégias suficientes para formar os professores, visto que não os ajudavam a ultrapassar as suas dificuldades e não os comprometiam com “o processo de mudança” (p. 24).

Neste modelo a sala de aula é vista como uma “clínica” onde todos os fenómenos decorridos e observados são analisados e discutidos para melhorar a prática. O supervisor é considerado um colega, um colaborador que orienta, apoia, questiona e se disponibiliza a ajudar o outro colega (Alarcão, 2001). O professor assume um papel dinâmico na sua formação, solicitando a colaboração do supervisor que se mantém atento, dispondo-se a ajudá-lo e servir de recurso, sempre que dele necessite (Alarcão & Tavares, 2010).

Na supervisão clínica a colaboração é um “elemento chave”(p.26), entre supervisor e professor, e entre este e os seus colegas, requerendo uma ação contínua e conjunta de análise do trabalho desenvolvido, planificação de atividades, observação de aulas e avaliação. Desta forma numa dinâmica reflexiva e colaborativa, procuram soluções e mudanças para o processo de ensino e aprendizagem, em situações reais de ensino. De acordo com os autores o modelo de supervisão clínica é mais adequado no contexto da formação contínua do que no da formação inicial e apresenta na sua constituição fases ou ciclos. Goldhammer et al. (citados em Alarcão & Tavares, 2010), desenvolveram cinco fases: encontro pré-observação; observação; análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação e análise do ciclo da supervisão. Cogan (citado em Alarcão & Tavares, 2010), expõe um ciclo com oito fases: estabelecimento da relação supervisor/professor; planificação da aula; planificação da estratégia de observação; observação; análise dos dados; planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação; análise do ciclo da supervisão. Embora não haja consenso quanto ao número de fases do ciclo de supervisão, todas incluem três elementos básicos: planificar, interagir e avaliar.

2.4. Supervisão colaborativa

“A natureza questionadora, analítica interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisoivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional.” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 54).

O campo da supervisão passou por transformações nos últimos anos, e surge hoje como uma necessidade premente de contrariar o individualismo e contribuir para a construção e o desenvolvimento pessoal e profissional no qual o professor é um elemento ativo que não se limita a cumprir ordens e descobre por si próprio como deve atuar (Alarcão & Tavares, 2010, p.116).

Para Oliveira-Formosinho (2002) a

supervisão desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em lugar de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperativa), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado. (p. 12)

A supervisão adquiriu uma dimensão “colaborativa”, “auto-reflexiva” e “auto-formativa”, desde que os professores começaram a tomar consciência da importância do seu conhecimento profissional e de serem capazes de se fazerem ouvir como investigadores da sua prática e construtores dos saberes relativos à sua função social (Alarcão & Roldão, 2010, p. 15). Mas só é possível a mudança na escola, com “pensamento coletivo, coerente e partilhado” e numa “acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva.” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 133).

As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham [...] condições de desenvolvimento e de aprendizagem. (Alarcão & Tavares; Sullivan e Glanz; e Tracy citados em Alarcão & Roldão, 2010, p. 19)

Contudo, e apesar das novas tendências, há uma grande resistência à mudança de práticas, do trabalho individualista para o colaborativo, interpares, de horizontal. (Alarcão & Roldão, 2010)

Sá Chaves (2007, p.120) afirma que a noção de supervisão se traduz

no alargamento da relação didáctica e dual supervisor supervisionado para uma concepção que admite, como princípio, a importância de

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplesmente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe.

O caminho apontado por (Alarcão & Roldão, 2010) é o do profissional que se questiona, reflete, critica, atua e toma decisões com todos os intervenientes educativos tendo sempre em conta a aprendizagem de cada aluno. Como nota Vieira (2006), o

prazer da supervisão como forma de estar na educação avessa à rotina, ao desgaste ao ceticismo ou ao cinismo...instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade...e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes (pp. 8-9).

2.5. Modelo ecológico de supervisão de professores

O modelo ecológico de supervisão foi desenvolvido por Alarcão e Sá-Chaves e mais tarde por Oliveira-Formosinho, inspirando-se no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (Alarcão & Tavares, 2010). Estes investigadores desenvolveram uma conceção de formação de professores, tendo em conta as dinâmicas sociais e principalmente o processo sinérgico que se estabelece na interação entre o professor em desenvolvimento e o meio envolvente, ambos em constante transformação. Alarcão e Tavares (2010) referem a supervisão como conjugando três elementos decisivos para o desenvolvimento humano e profissional: atividades, papéis e relações interpessoais.

Tavares (1996) sublinha a importância dos contextos, da envolvente ecológica, das relações pessoais e interpessoais, no desenvolvimento, e nas aprendizagens, do ser humano e de toda a ação pedagógica, educativa que contribuem para uma formação adequada que se traduz no desenvolvimento profissional dos professores, na aprendizagem dos alunos e na melhoria da escola.

Formosinho (2002) destaca que a supervisão se concebe como apoio à formação baseada em várias dimensões: “o currículo, o processo de ensino aprendizagem, a sala de atividades e a escola, a sociedade e a cultura” (p.116).

A autora acrescenta ainda que, as educadoras que foram objeto de estudo nesta investigação,

precisam de conceptualizar a sua acção como ligada aos conhecimentos, técnicas e destrezas que sustentam a sua profissionalidade, mas também têm de referir essa acção aos valores e crenças inextricavelmente ligados a estes conhecimentos, técnicas e destrezas e aos valores e crenças da sociedade, isto é, à cultura envolvente que permeia, unifica, orienta, dá sentido histórico, social e

cultural a todos os processos em torno do ensino-aprendizagem.(p.117)

3. Gestão curricular

A sociedade contemporânea, em constante mutação, impõe que a escola seja capaz de dar resposta às suas carências e às grandes exigências do mundo do laboral (Morgado, 2000). A escola como pilar de uma sociedade tem de se adaptar, antecipar às necessidades da sociedade, criando mecanismos que permitam dar resposta flexíveis e diferenciadas a públicos cada vez mais diversificados. Tem de ser inclusiva, multicultural, democrática, “para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos e, ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.9) Estes princípios democráticos são corroborados por Pacheco (2001) ao conceber uma “escola para todos os alunos” (p.255), com as mesmas oportunidades, como “um compromisso social obrigatoriamente presente nas políticas educativas dos dias de hoje” (p.255) o que confirma o Decreto-lei nº137/2012 de 2 de Julho que consagra a todos o direito à educação através de uma ação formativa orientada para o desenvolvimento global, progresso social e democratização da sociedade.

Para Roldão (1999), o discurso do poder político, dos decisores, da investigação e dos professores, tem vindo a alterar-se e todos são unânimes em admitir a necessidade de uma escola mais autónoma que reforce o papel dos docentes e melhore a educação para todos na atual sociedade do conhecimento na qual “o sistema educativo é um subsistema do sistema social. Nesta relação sistémica, o currículo perspetiva-se como um instrumento socialmente válido, visto que escola e a sociedade estão intrinsecamente interligadas” (Pacheco, 2001, p, 52). Este autor afirma que “o insucesso dos alunos é, acima de tudo, um problema curricular.” (p. 254) ao qual a escola tem de dar resposta adaptando e gerindo o currículo em função de cada contexto educativo, diferenciando as aprendizagens.

Perante as exigências do mundo do trabalho, a escola tem de repensar e redefinir os saberes fundamentais e conduzir os alunos para uma aprendizagem mais responsável e autónoma. Nesta busca de soluções o currículo apresenta-se como “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24). A escola deve ter presente as mudanças que ocorrem e agir de forma dinâmica e inovadora para dar resposta aos desafios que lhes são colocados.

3.1. O currículo

O currículo é um conceito “polissémico, carregado de ambiguidade,” (Pacheco, 2001, p.15) que se pode associar a várias intenções, (Morgado, 2000) não sendo a sua definição consensual.

O termo currículo provém do latim *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. Na linguagem educativa este conceito está associado a uma sucessão ordenada de estudos, planos de estudos, conjunto de disciplinas, curso ou ciclo de estudos (Morgado,2000; Pacheco, 2001) ou seja conjuntos ou sequências de matérias referentes a qualquer ciclo de estudos. Assim, currículo e programa constituíam a mesma realidade. (Pacheco, 2001; Morgado 2000).

Segundo (Pacheco, 2001, p.16), o currículo é “um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada.”

Para Roldão (1999) a escola é uma instituição com a função social de fazer passar de forma sistemática saberes que constituem o currículo da escola. Como sublinha Morgado (2000, p.28) “o currículo é o ponto central, de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral.”

Na discordância do significado do termo currículo surgem duas definições contraditórias: “uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades e outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano.” (Pacheco, 2001, p. 16) Inclui-se no primeiro grupo as definições que indicam currículo como conteúdos e planos de acção; no segundo as definições que mencionam o currículo como conjunto de experiências educativas, sistema dinâmico, probabilístico e complexo (p. 16).

O “currículo ou corpo de aprendizagens” deve ser negociado, sujeito a um balanço contínuo (Roldão,1999, p.27). O currículo não deverá ser assumido como um conjunto de matérias disciplinares a “transmitir” aos alunos, mas como um conjunto de aprendizagens que se consideram necessárias num dado momento e contexto, que possam garantir “a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sócio-cultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de ruptura.” (Roldão,1999, p. 29) Na perspetiva de Morgado (2000) o currículo

é um processo negociado, partilhado, é uma prática, que procura estabelecer a ligação entre a intensão e a realidade, um processo de (des)construção do conhecimento, condição essencial para com um mínimo de coerência conseguir preparar os alunos para serem cidadãos livres , activos e críticos, membros solidários e interventivos numa sociedade que se quer livre e democrática”. (p. 32)

A conceção de currículo como projeto educativo e projeto didático, abrange três ideias chave: "de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa." (Pacheco, 2001, p.16)

Contudo o decreto-lei nº139/2012 de 5 de Julho, artigo 2º considera que currículo é o conjunto de conteúdos e objetivos que articulados são a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos.

Apesar da diversidade das definições, Pacheco (2001) considera o currículo como uma construção contínua de práticas, com grande significado cultural e social, e um instrumento essencial para analisar e aperfeiçoar as decisões educativas.

Conclui que "o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas." (Pacheco, 2001, p.20)

3.2. Gestão pedagógica e curricular

A educação como fenómeno social, tem meios e fins específicos, na sua concretização utiliza um percurso predeterminado, planificado e imposto pelas políticas educativas. (Morgado, 2000)

A sociedade espera que a escola contribua para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, livres, ativos, críticos, solidários e interventivos, preparados para os desafios de uma sociedade que se quer democrática e justa.

Com uma população escolar tão heterogénea será que a escola consegue dar resposta a realidades distintas e concretizar o pressuposto referido no decreto-lei nº 265/2012 de 30 de agosto artigo 3º que garante a equidade do serviço prestado considerando a cidadania, a inclusão e o desenvolvimento social?

Se o "currículo define a natureza da instituição escolar", (Roldão, 1999, p. 27) então a escola tem de desenvolver e fazer adquirir um corpo de aprendizagens que são essenciais a todos os alunos e delinear "o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir." (p.59)

Para diminuir o abandono escolar e o insucesso escolar a escola tem de definir o seu projeto educativo em função de cada realidade e não pode impor um currículo comum para todos os alunos. As políticas educativas pretendem "o domínio, o traço, a orientação, a

imposição de um determinado conhecimento” (Morgado, 2000, p. 76). No entanto para se levar a cabo estas alterações exige-se autonomia.

O decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho reconhece a autonomia a administração e a gestão de agrupamentos de escolas. O artigo 42º do capítulo IV do mesmo decreto-lei reconhece que a gestão curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola pretendendo adequar o currículo às necessidades de cada aluno.

O decreto-lei nº 265/2012 de 30 de agosto reforça a autonomia e gestão da escola para melhorar a particularidade de ensino, diminuição do abandono e do insucesso escolar.

A gestão é um processo de decisões para se atingirem determinadas finalidades e requer uma observação e avaliação cuidada e permanente para possibilitar alterações ou mudança de rumo se os resultados não forem os pretendidos. (Roldão, 1999)

Para melhorar a qualidade e do sucesso escolar o decreto-lei nº 139 de 2012 refere no capítulo I artigo 3º estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos do ensino básico e secundário

A gestão curricular, para (Roldão, 1999) não traz nada novo mas gerir na sua perspetiva é “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (p.25). Para ela, é a finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora das aprendizagens que as transforma em currículo. (p. 25) O projecto curricular tal como o entende a autora é

a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.(p.44)

Enquanto que o currículo nacional materializa um projeto curricular de uma sociedade genericamente, o projeto curricular de uma escola assume uma maior especificidade construindo um projeto dirigido às reais necessidade dos seus alunos. (p.44)

O currículo é concebido como projeto e o desenvolvimento curricular assume uma nova dinâmica, onde o professor de executor passa a decisor e gestor de currículo e a escola uma organização viva que decide a forma como trabalha, sempre integrado adequadamente no currículo nacional (Roldão, 1999).

Pacheco (2001) salienta três contextos de gestão ou níveis de decisão curricular: um político-administrativo, no plano da administração geral; outro de gestão, relacionado com a escola e a administração regional e por último um de realização, ao nível da sala de aula. No entanto no conceito de gestão curricular está implícita a ideia de que o currículo estabelecido pelo Ministério da Educação, a nível nacional, é de mais fácil adequação às

realidades locais se os intervenientes forem atores locais. Os níveis de decisão e de gestão curricular adotam diferentes papéis: a gestão central, Estado; a gestão local, escola e a gestão ao nível da turma, professor e alunos.

Numa abordagem sistémica e referindo-se ao fenómeno educativo, Sá-Chaves (2007, p. 35) diz que ele se caracteriza “pelos princípios de totalidade, globalidade, auto-regulação, e transformabilidade, que o organizam com vista às suas finalidades [...] e, só na sua complexidade, encontra a matriz identitária que o define como objecto de estudo com integridade própria.” A autora refere uma estratégia de supervisão curricular que consiste em fazer uma gestão curricular diferenciada “de acordo com a ecologia das circunstâncias que caracterizam cada situação” (p. 40) e respectivos contextos. Afirma ainda que a gestão curricular e a aplicação de medidas ou ideias inovadoras que provoquem uma mudança dentro da escola tem de ser feita coletivamente e não uma tarefa isolada.

3.3. Articulação curricular

A educação que se pretende atualmente na escola e que Leite (2003) defende é a que conduz aos direitos humanos, à formação de cidadãos conscientes, críticos, interventivos que assumem as suas diferenças e utilizam-nas para o desenvolvimento comum numa sociedade intercultural. Embora com propósitos igualitários a realidade que se vive nas escolas, o abandono e a retenção, diferem do que se pretendia, o que se explica pela grande diferenciação social e cultural. Para Pacheco (2001, p.255) a “escola para todos os alunos é um compromisso social obrigatoriamente presente nas políticas educativas dos dias de hoje” que perante um público escolar tão heterogéneo que “não pode ser marginalizado” (p. 255). A escola tem de repensar a sua missão e construir projetos curriculares amplos e abrangentes, respeitar as diferenças, assegurando um currículo comum individualizado, construído em função das necessidades de cada aluno (p.255).

Leite (2003) refere Ana Benavente para quem a instituição só mudava quando as práticas dos professores mudassem, e afirmava que “a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa; é um processo complexo que envolve os professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior” (Benavente citado em Leite, 2003, p.84). Leite (2003) pensa ser consensual que a mudança de práticas curriculares e que possam responder ao multiculturalismo só se verifica com “uma acção concertada de (re)estruturação dos *universos simbólicos dos professores* e das condições estruturais para o exercício dessa atividade” (p.84). A autora acrescenta que uma educação transversal só se consegue com

uma flexibilização do currículo e uma intervenção ativa dos professores e das escolas e uma adequação do currículo nacional a cada realidade. O novo conceito de currículo surge agora associado a gestão, autonomia, flexibilização, enquanto que educação está associado à ideia de mudança e de autonomia (Leite, 2003).

Na verdade a escola atual tem de refletir sobre o que passa no seu interior e procurar estratégias de ação. Leite (2003) considera uma escola curricularmente inteligente a que não se limita a administrar e distribuir conhecimentos, numa “lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social.” (p.124). Indica que a “escola curricularmente inteligente” (p.125), tem o mesmo significado que a “escola reflexiva” utilizada por Alarcão (2000) que a define como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000, p.13). Só uma organização aprendente, que se conhece se auto-analisa, corrige os seus erros, dialoga com todos, estimula, incentiva, valoriza, cria climas e ambientes de qualidade, envolve os professores, pode enfrentar os desafios dos dias de hoje e de amanhã, “são as que definem perfis de mudança e que projectam o futuro num horizonte de melhorias constantes.” (Leite, 2003, p.126). Mas, para que a escola possa responder a esses desafios tem de ter a capacidade de se auto-regular e construir uma real autonomia, que como Morgado (2000, p. 47) define,

a capacidade de qualquer organismo/entidade, individual ou colectiva, detém de se poder reger por leis próprias, de actuar, de se orientar de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade.

Administrativamente o sistema educativo ordena verticalmente o currículo por níveis, ciclos, agrupamentos ou áreas e ano, onde de acordo com Pacheco (2001.p. 87) “o nível de ensino é a forma mais global de ordenação curricular”, podendo ainda ser constituído por vários ciclos “que permitem uma organização do conteúdo em relação com um tempo mais dilatado para sua superação, avaliação, etc.” (p. 87). Esta ordenação segue uma sequencialidade, complementaridade e desenvolvimento entre ciclos e contribui supostamente para um progressivo desenvolvimento e sucesso dos alunos (Pacheco, 2001). Contudo as práticas não refletem esta tendência (Roldão,2009).

Para Pacheco (2001), o currículo

é moldado pela administração central tanto na forma como do processo de elaboração curricular, com uma proposta de projectos de escolarização, como na forma e na prescrição curricular:

apresentação de planos curriculares, de programas, de orientações metodológicas e de critérios de avaliação (p. 87)

Na escola a matriz curricular alargou o campo das disciplinas científicas a novos campos de saber (Roldão,1999). Nesta evolução os saberes científicos foram organizados separadamente fazendo surgir as disciplinas. Essa estrutura estendeu-se a outros elementos do currículo e como que por inércia incluiu novas aprendizagens nas disciplinas. Para a autora, os saberes historicamente construídos, são referências básicas da nossa cultura, podem ser incluídos em currículo escolar e aplicados segundo as suas metodologias e lógicas, que a escola deve “passar” (Roldão, 1999,p. 46).

A evolução das disciplinas científicas leva a pensar, que a organização em disciplinas conduz a um estudo mais detalhado, mas limitando a visão do todo, contudo dada a complexidade do trabalho científico é exigido uma constante interdisciplinaridade (Roldão,1999). No entanto esta questão epistemológica não foi considerada quando foi adotada uma matriz disciplinar no currículo. O que prevaleceu foi uma questão organizativa prática, que facilitasse o funcionamento para um vasto público. As *disciplinas* em termos curriculares “são elementos de uma quadrícula organizativa referentes aos saberes, mas principalmente ao tempo, espaço e modo de trabalho”. (p.47)

A interdisciplinaridade curricular proposta pela administração central visa, “a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas”, (p.47) que não passam de um sonho. São muitos os obstáculos à sua efectivação: estrutura e organização da escola e ainda a resistência dos docentes. É fundamental criar uma cultura interdisciplinar na escola, organizar de outra forma as disciplinas e os campos curriculares, estruturar a vida da escola, a prática curricular e organizativa, tanto no campo disciplinar, como no interdisciplinar, alicerçada em trabalho colaborativo, com uma visão global do desenvolvimento de todos (Roldão,1999).

Articulação “significa ligação no sentido de unir e de manifestar as relações entre partes, de modo a indicar o sentido das mesmas” (Gaspar & Roldão, 2007, p.54) e pode distinguir-se a articulação vertical (ocorre em tempos diferentes, distingue-se para um mesmo saber, tentando informar o que está antes e depois, como a progressão na aprendizagem) e horizontal (ocorre no mesmo tempo, refere-se à relação de uma unidade curricular ou atividade com outras, da mesma área ou outras diferentes). É na articulação horizontal que se verifica, a maior ou menor interação entre saberes, entre conteúdos e entre competências a desenvolver (p. 54).

O decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho confere aos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar, e dos ensinos básico e secundário, o regime de autonomia,

administração e gestão e o Artigo 42º do capítulo IV reconhece que a gestão curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola pretendendo adequar o currículo às necessidades de cada aluno.

O decreto-lei nº 265/2012, de 30 de agosto reforça igualmente a autonomia pedagógica, curricular, administrativa e cultural.

Para melhorar a qualidade e do sucesso escolar, o decreto-lei nº 139/2012 refere no capítulo I artigo 3º alíneas a) e k) a necessidade de coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e secundário e o mundo do trabalho, e ainda da articulação do currículo e avaliação, como reforço da sistematização dos conteúdos a aprender.

Mas apesar das diretrizes do ministério da educação, das críticas feitas à escola por não acompanhar a evolução dos tempos atuais, por transmitir uma informação e um conhecimento que muitas vezes não são aplicáveis na vida quotidiana, os professores continuam a trabalhar isoladamente ou com um grupo restrito de colegas, oferecem resistência à mudança apesar das profundas alterações que o ensino tem de fazer. À escola e aos docentes exige-se que resolvam muitos dos problemas sociais e familiares e é com esta realidade que a escola e professores têm de trabalhar e conceber um currículo mais “reconvertível, mutável e contextual”, de forma que “os programas” se melhorem, se alterem, se construam, para assim se atingirem as metas pretendidas (Roldão,1999, p.45).

Para que o currículo seja adequado a cada aluno tem de ser feito um trabalho de equipa e de reflexão entre os vários grupos disciplinares e docentes de uma mesma turma.

A gestão curricular “articula-se directamente com as questões da organização do currículo, na medida em que a gestão, enquanto processo de tomadas de decisão orientadoras da ação, implica necessariamente o plano da decisão sobre vários níveis de organização, de que se destacam”: i) “organização dos conteúdos de aprendizagem”; ii) “organização das estratégias e acções a desenvolver para accionar o pretendido processo de aprendizagem.” (Gaspar & Roldão,2007, p.146)

O trabalho docente é fundamental para uma gestão flexível do currículo, apoiada numa análise real dos aprendentes e conseguir estratégias que melhorem a sua aprendizagem Esta gestão efetua-se em várias etapas: i) decidir, o que ensinar, porquê, a que dar maior ênfase, como organizar os conteúdos da aprendizagem; ii) a forma como se vai desenvolver o trabalho, que estratégias se vão organizar, reforçar, ou aprofundar; iii) organizar as condições de trabalho dos docentes. Para as autoras um dos principais problemas na introdução de inovações curriculares tem sido a articulação destes três planos de decisão. Não há estratégia que possa ser implementada sem existir condições como o tempo, o espaço e os recursos indispensáveis a esse trabalho (Gaspar & Roldão,2007).

Para gerir o currículo com autonomia, “legalmente reconhecida e discursivamente proclamada” (Gaspar & Roldão, 2007, p.148), e responder com mais eficácia aos problemas que são colocados à escola, requer um trabalho coletivo sério, a organização da acção curricular, a organização dos elementos conjunturais e das condições em que ela decorre.

As disciplinas têm todas pontos comuns. A disciplina de Ciências Físico Químicas tem no seu currículo muitos pontos comuns com a Matemática, sendo relevante fazer uma articulação de conteúdos e de estratégias de aprendizagem que facilitariam a aprendizagem dos discentes. Ao longo da minha carreira profissional tive oportunidade de articular com a Matemática quando a professora era aberta a novas práticas. Não consegui manter esta prática de forma contínua devido a diversos constrangimentos que vão desde a falta de tempo comum com os colegas do mesmo conselho de turma, departamento ou escola, falta de espaços para reunir. Pertencendo atualmente a um mega agrupamento, seria espectável e desejável que esta articulação fosse realizada em cada turma, ano e ciclo tal como preconiza o decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho no artigo 42º do capítulo IV.

3.4. A articulação de conteúdos no Conselho de turma

Na complexidade de “fazer aprender” alunos heterogéneos provenientes de meios sociais e culturais diversos, a escola tem de reconstruir o currículo nacional, como projeto contextualizado, de cada turma e aluno, construindo planos próprios para cada situação. A principal razão para o insucesso da educação para Rodão (1999, p.28) “reside no formato organizativo que a escola continua a perpetuar”, referindo que “não é possível continuar a conceber um currículo de forma estática, apenas como um plano, rígido nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido que supostamente as escolas *aplicam*” (Gaspar & Roldão, 2007, p.136). A gestão curricular como processo de tomada de decisões, implementa e organiza o currículo nacional em função da sua população escolar, e na sua concretização envolve uma diversidade de parceiros, (Roldão, 2007). No conselho de turma os agentes são os professores e pretende-se que organizem os conteúdos de aprendizagem e as estratégias e ações a desenvolver para pôr em ação o processo de aprendizagem dos alunos. (Gaspar & Roldão, 2007)

Ao campo central de decisões na organização do currículo, “o quê ensinar”, “com que ênfase”, “porquê”, “com que sequência”, segue o trabalho docente de gestão curricular flexível, onde se analisam as situações dos aprendentes e dos docentes para se encontrar estratégias de ação que melhorem a aprendizagem dos alunos, “de que modo se desenvolve o trabalho”, “que estratégias de ensino se vão organizar”, “porquê”, “que

estratégias se vão reforçar ou aprofundar” (Gaspar & Roldão, 2007, pp.146-147) Mas ainda existe outro campo a considerar o “das condições de trabalho a de ensinar e aprender.” (p.147).

Ao conselho de turma cabe definir objetivos e conteúdos prioritários assim como a sua sequência, nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, sequência temática, metodologias a privilegiar, projetos a desenvolver e modalidades de integração interdisciplinar a promover. (Roldão, 2007a)

De facto, a gestão escolar sempre se fez, só que de uma maneira pouco eficaz “estereotipada e uniforme” (Gaspar & Roldão, 2007, p.136). Reconhece-se cada vez mais que aquilo “que se busca, na gestão autónoma das escolas é simplesmente uma via de maior eficácia e adequação aos públicos.” (p.136).

É consensual que a gestão do currículo deve ser flexível, embora não comprometendo as metas que todos têm de atingir, devendo existir uma ação concertada do conselho de turma, num trabalho colaborativo, para se atingir com maior sucesso os objetivos na aprendizagem de todos os alunos tal como assinala (Roldão, 2009)

do desejável investimento do trabalho de gestão do currículo nestes órgãos de gestão intermédia, tantas vezes remetidas para funções meramente administrativas ou executivas, depende, no essencial, a melhoria e a adequação das estratégias de trabalho do conjunto de professores que, na sua acção individual em cada disciplina ou espaço curricular, as reconstruirão de acordo com a decisão individual. (Roldão, 2009, p. 27)

Os currículos no sistema educativo Português são definidos a nível nacional, com pouca margem de flexibilidade. Para as escolas darem resposta ao insucesso e abandono escolares, não podem continuar a gerir um currículo “único, centralmente definido” (Roldão, 1999, p. 29) têm de construir e gerir o seu próprio projeto curricular e “agirem mais ativamente na decisão e gestão do currículo.” (p. 26).

São vários os intervenientes na gestão curricular: i) os gestores da escola, que assumem a realização do projeto educativo que integra as dimensões curriculares; ii) os representantes de disciplina que estruturam a gestão curricular no seu grupo disciplinar e os diretores de turma que garantem a articulação entre os docentes da turma; iii) os professores da turma que articulam com os diretores de turma, representantes de disciplina e gestores da escola e gerem diretamente o currículo em cada turma na sua sala de aulas (Roldão, 2007a).

O diretor de turma exerce as suas funções em interação com vários interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação sendo a sua atuação essencialmente junto dos alunos e encarregados de educação, o que não devia acontecer uma vez que é

fundamental o trabalho com os restantes professores do conselho de turma com os quais deveria exercer funções de coordenação da educação.

O diretor de turma desempenha na sua atividade, funções de docência e de coordenação dos docentes do conselho de turma tendo responsabilidades na gestão do conselho de turma a que preside (Roldão, 2007a). O desempenho das suas funções exerce-se em três áreas diferentes: no desenvolvimento curricular, na gestão do currículo e nas relações humanas com os professores do conselho de turma.

O desenvolvimento curricular associa-se "à dimensão processual e dinâmica, que permite (a) construir um currículo (desenvolvimento curricular enquanto concepção) e (b) operar a ligação que ele pressupõe entre intencionalidade e prática (desenvolvimento curricular enquanto acção operacionalizadora" (Gaspar & Roldão, 2007, p.103) sendo os professores os seus principais agentes ao dinamizarem o currículo da sua disciplina. São múltiplos os fatores que exercem a sua influencia na ação do professor, o meio em que está inserido, o sistema educativo, (os conselhos de disciplina, de departamento e de turma). Como afirma Roldão (2007a, p. 4), ainda que "não haja uma consciencialização muito clara destas múltiplas influências, é óbvio que os docentes reflectem, de formas diversas, as perspetivas e orientações acordadas ou tacitamente aceites no departamento ou conselho de disciplina" (nas planificações, metodologias, práticas, entre outras).

O diretor de turma deve fazer a coordenação do desenvolvimento curricular com vista a promover a aprendizagem dos alunos da turma sendo necessário: estruturar atividades de aprendizagem adequadas às características e necessidades dos alunos, definir prioridades curriculares tendo por base o contexto socioeconómico e cultural e o percurso dos alunos no ano anterior, definir as competências que os alunos devem desenvolver através das várias disciplinas e áreas curriculares, definir as atitudes e valores a promover e meios a utilizar por todos os docentes do conselho de turma para evitar contradições inter-docentes. Deve ser o mediador do processo educativo tendo um papel de interlocutor/mediador entre os alunos, professores e encarregados de educação. Deve gerir o desenvolvimento curricular, promovendo o debate e a conjugação do trabalho de todos os docentes rentabilizando estratégias e articulando procedimentos e métodos de trabalho. "Pensar globalmente para agir localmente" (Roldão, 1999, p. 39).

No processo de desenvolvimento curricular o diretor de turma é o gestor dinamizando estratégias, articulando procedimentos e métodos de trabalho, contribuindo para uma real interdisciplinaridade. É necessário que "as aprendizagens se integrem num todo" Roldão, 2007a, p.4), para que os alunos sintam que os saberes não são segmentados mas que devem ser articulados. Desta forma ele é o líder que coordena o debate de processos de trabalho a implementar na turma de forma a promover o seu sucesso. Todos

professores devem trabalhar com uniformidade de critérios e o diretor de turma deve desenvolver o espírito de equipa, em que todos são responsáveis pela turma. Como gestor/coordenador curricular da turma promovedor do trabalho em equipa, incutindo nos professores uma visão global e holística do aluno, da turma e da escola e articulando actividades e estratégias em função de um projeto educativo específico tal como preconiza o decreto-lei nº139/2012 de 5 de julho no artigo 2º.

O papel do diretor de turma é preponderante a nível relacional e de acompanhamento dos alunos da turma, pela dinâmica que ele imprime nas práticas dos professores face às necessidades dos alunos e tem o privilégio de estar numa situação que lhe permite o contacto com alunos e encarregados de educação, permitindo-lhe a obtenção de informações que lhe dão uma visão mais completa das situações que divulgará aos restantes docentes da turma por forma a comunicar informações pertinentes que ajudem a compreender as dificuldades dos alunos e sejam usadas para adequar os processos de trabalho e as estratégias para se atingirem melhores resultados de aprendizagem e educativos. Deste modo, o conselho de turma deve converter o currículo nacional num projeto curricular próprio, contextualizado, e adequado às reais necessidades dos alunos.

Quanto à diferenciação curricular, o diretor de turma deve apontar as diferenças entre os alunos, e com os docentes da turma estabelecer e gerir estratégias diferenciadas de trabalho a serem aplicadas em simultâneo nas aulas.

Relativamente à adequação curricular, deve fazer adequações do currículo face às características de cada aluno tendo em atenção as metas a atingir.

No que concerne a construção curricular, criam-se e delineiam-se atividades e projetos a incluir no projeto de turma. Na construção da relação professores/diretor de turma no plano curricular o diretor de turma desempenha um papel-chave assumindo-se como gestor e coordenador dos processos de desenvolvimento curricular, animador, organizador, da dinâmica criada pelos docentes do conselho de turma.

Nas dimensões da gestão curricular, o diretor de turma deve articular a gestão de alunos, pais e professores, para otimizar o projeto de turma.

O papel do diretor de turma é fundamental na gestão das relações dependendo muito da sua liderança a eficácia do funcionamento do deste órgão.

Para se conseguir uma eficácia da escola é necessário que todos os professores se envolvam, trabalhem colaborativamente e tendo uma visão da escola global e não olhar simplesmente para o que são os problemas da sua disciplina. Trata-se de educar pessoas que devem ser preparadas para um mundo exigente. Para vencer as dificuldades com que a escola se defronta e para responder a uma população tão diversa o currículo não pode ser o mesmo para todos e só com estratégias bem delineadas, analisadas, com momentos de

reflexão e de avaliação, para ver se o caminho seguido está a ser o apropriado para a aprendizagem dos alunos se conseguirá uma educação que é um direito de todos e para todos. As estratégias têm de ser trabalhadas com todos os professores porque só dessa maneira surtirão os efeitos desejáveis. Trata-se de “encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular” Roldão (2009, p.56). Devendo planear, optar, decidir, traçar um percurso orientado para se atingir da melhor forma possível as aprendizagens pretendidas, de um conjunto diversificados de alunos. Os projetos curriculares reais devem constituir “verdadeiros projectos de acção estratégica e gestão curricular de escola. Reconvertem-se assim conceitos com potencial mobilizador de acção e reflexão em instrumentos de ressignificação burocratizada de práticas curriculares e organizacionais que permanecem inalteradas sob uma nova legitimação retórica.” (Roldão, 2009, p.56). A autora sublinha a necessidade de uma “gestão real do trabalho curricular da escola e dos professores” e “construção de dispositivos de supervisão adequados que a suportem” (pp.88-89). A

concepção de uma gestão do currículo na e pela escola e seus professores é orientado por dois conceitos chave que sustentam esta reflexão. Liderança e trabalho colaborativo – a primeira como mecanismo global de orientação, concepção, dinamização e regulação de qualquer projecto institucional, a segunda como cimento organizacional essencial à eficácia do desenvolvimento do mesmo. Articulam-se com estes dois conceitos as dimensões da supervisão, da formação e da própria liderança formal, tomadas agora no plano da sua operacionalização dentro do contexto organizativo da escola. (p. 89)

Parte III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(Paulo Freire, 2010, p. 29)

Proposta de resolução do problema

A nossa questão de partida para este trabalho de projeto: **como pode a supervisão pedagógica promover a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os docentes de Matemática e de Ciências Físico Químicas** orienta a procura de um caminho que conduza os professores, neste caso particular de Ciências Físico Químicas e de Matemática, a uma mudança de práticas dando assim o seu contributo para uma melhoria das aprendizagens dos alunos.

Muitas alterações se têm sentido no sistema educativo e, no último ano letivo, a escola onde leciono foi integrada num mega agrupamento.

A escola tem uma população cada vez mais heterogénea, com grandes carências e o insucesso e o abandono escolar são preocupantes. No entanto nas práticas dos professores não se vêem mudanças significativas. Permanece ainda enraizado o seu individualismo, tendo sido diluída alguma tendência de mudança, provocada pela alteração da avaliação dos docentes. Hoje o ato de ensinar não é de forma alguma igual ao do passado. Ensinar não pode ser apenas transmitir conhecimentos de forma estática, mas antes “desenvolver uma acção especializada fundada em conhecimento próprio, [...] accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro” (Roldão 2009, pp. 14-15).

O professor na sua prática não pode olhar simplesmente para a “sua disciplina”, deve ter uma visão muito mais alargada, tendo em conta que “o fenómeno educativo se caracteriza pelos princípios de totalidade, globalidade, auto-regulação e transformabilidade, que o organizam” (Sá-Chaves, 2007, p.35).

Embora muitas alterações tenham sido decretadas, elas não se sentem no dia a dia da escola.

Os docentes, apesar de darem cumprimento às orientações da administração central, preocupam-se com a sua avaliação, querem mostrar que trabalham melhor que os seus colegas, não dando lugar à partilha de ideias e práticas.

Como a escola alvo de estudo é um mega agrupamento, pretende salientar-se a mais-valia para a escola, (alunos, pais e professores) de um verdadeiro trabalho colaborativo e interdisciplinar.

O objetivo geral deste trabalho é **conceber um projeto de supervisão pedagógica que promova a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas.**

1. Metodologia

A metodologia, [...] procura descrever e analisar os métodos, alertar para os seus limites e recursos, clarificar os seus pressupostos e consequências, relatar as suas potencialidades nas zonas obscuras das fronteiras do conhecimento. [...] o objectivo da metodologia é ajudar-nos a compreender, no sentido mais amplo do termo, não os resultados do método científico mas o próprio processo em si. (Kaplan, citado em Coutinho, 2013, p. 25)

Este trabalho baseia-se nos paradigmas da investigação qualitativa e na metodologia de projeto. Deste modo afigura-se-nos adequado fundamentar estas duas vertentes metodológicas.

A investigação qualitativa utiliza observações naturalistas realizadas diretamente nos locais em estudo, pelo que não se considera apenas uma só interpretação objetiva da realidade, mas sim admite-se que há tantas interpretações, quantos os investigadores que a queiram estudar. Neste tipo de investigação, o enfoque é colocado na compreensão dos problemas, procurando-se entender o que justifica certos comportamentos, atitudes ou convicções, não havendo em geral qualquer preocupação com a dimensão das amostras, nem com a generalização dos resultados. Além disso, “no paradigma qualitativo, o investigador é o ‘instrumento’ de recolha de dados por excelência e a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento”. (Fernandes, 1991, p. 4). Neste mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994) salientam que “o objectivo principal do investigador qualitativo é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo qualitativo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão”. (p. 67).

“O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está *por trás* de certos comportamentos, atitudes e convicções.” (Fernandes, 1991, p.3)

De acordo com Coutinho (2013) na investigação de tipo interpretativo o trabalho de recolha e análise de dados é uma atividade sempre diversificada, que pode colocar problemas inesperados, o que requer criatividade e flexibilidade por parte do investigador. Tal implica que a conduta do investigador e os instrumentos por este utilizados no estudo qualitativo não podem ser formalizados “num conjunto de normas universalmente aplicáveis a todas as situações de pesquisa”. (p. 287).

Considera a autora que as palavras-chave em todas as metodologias qualitativas são: “complexidade, subjectividade, descoberta, lógica indutiva.” (p. 328)

A investigação qualitativa associa várias estratégias de investigação com algumas características comuns e cujos dados resultantes da investigação são denominadas de

qualitativas, ou seja, “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

A investigação qualitativa apresenta cinco características; i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha dos dados; ii) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; iii) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados; iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva, a recolha de dados não tem como objetivo confirmar hipóteses anteriormente elaboradas; v) o investigador interessa-se sobretudo por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. (Bogdan & Biklen, 1994)

A investigação qualitativa como confirma Coutinho (2013) sustenta-se no método indutivo, onde se utilizam técnicas de observação para obtenção e análise dos dados retirados do meio natural, com a participação do investigador, onde não se aceita uma única interpretação dos fenómenos, mas uma diversidade de interpretações constituindo uma “riqueza da diversidade individual” (p.29).

Para Coutinho (2013) o objetivo da investigação qualitativa na relação teórico-prática é a melhoria da prática individual conduzindo a uma clarificação e compreensão de situações concretas. A teoria é tipo interpretativa, uma vez que surge posteriormente aos factos a partir da análise dos dados “numa relação constante e dinâmica com a prática.” (p. 30).

Para Bogdan e Biklen (1994) a construção do conhecimento é o principal objetivo do investigador, e a finalidade de um estudo “é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.” (p.67). Como sublinham os autores “a educação deveria ser o resultado de uma articulação entre a teoria e a prática”, no entanto o que se verifica é uma “hostilidade onde deveria existir cooperação.” (p.264).

Em educação a abordagem qualitativa está centrada na mudança e o seu objetivo é sempre a melhoria da vida das pessoas, dando “um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e a sua optimização” (p. 266).

A investigação qualitativa tem a vantagem de propiciar a emergência de boas hipóteses de investigação. Em contrapartida revela algumas dificuldades: a subjetividade, uma vez que as observações sobre determinado fenómeno podem ser influenciadas ou distorcidas pelo investigador; o tempo que é necessário à realização de investigação, que na prática pode ser longo e “nem sempre é exequível” financeiramente; o grande envolvimento do investigador com as pessoas em investigação, que ao darem conta do comportamento que se espera deles, podem adotar esses comportamentos e viciar os resultados da investigação. (Fernandes,1991, p.4).

A investigação qualitativa é “menos estruturada, pré determinada” e a formulação do problema é muito geral, “como que *emergindo* no decurso da investigação”, tendo a função de concentrar a atenção do investigador no fenómeno em análise, servindo de “guia” da investigação. (Coutinho, 2013, p.49) A recolha e análise de dados na investigação do tipo interpretativo é uma atividade diversificada que conduz a algumas dificuldades imprevistas e implica criatividade e flexibilidade, logo os instrumentos e a conduta do investigador não são facilmente formalizados por normas universais que possam ser aplicadas em todas as situações.

As técnicas de recolha de dados na investigação qualitativa para Coutinho, (2013) são essencialmente três: a observação, as entrevistas e os inquéritos.

Em qualquer dos casos pretende-se conhecer a perspetiva dos participantes sobre um determinado problema, isto é, como pensam e interpretam o comportamento individual ou coletivo no contexto natural em estudo.

Para realizar uma boa observação qualitativa o investigador deve passar muito tempo inserido no contexto em análise, com o objetivo de adquirir uma compreensão profunda dos fenómenos. Se o observador é simultaneamente um participante ativo no estudo, então designa-se por *observador participante*. (Coutinho 2013).

A utilização de entrevistas é outra técnica muito utilizada nas investigações qualitativas. Quanto ao grau de estruturação as entrevistas podem ser classificadas em: não diretivas ou não estruturadas; semi-estruturadas e estruturadas. (Coutinho, 2013).

A par das entrevistas, os inquéritos por questionário são também vulgarmente utilizados, sendo que a importância de cada uma destas técnicas é semelhante. De acordo com Ghiglione e Matalon (1992), a linha de distinção entre estes dois métodos de investigação qualitativa é ténue. Pelas palavras destes investigadores, é “habitual reservar o termo entrevista para as técnicas menos directivas e designar por questionário as formas de inquirir em que as questões são formuladas antecipadamente. Porém, na prática, não há consenso sobre os limites de cada um destes termos”. (p. 63).

Os investigadores Ghiglione e Matalon (1992) estabelecem com objetividade o que se entende por questionário. Pelas suas palavras, “um questionário é um instrumento rigorosamente estandarizado, tanto no texto das questões como na sua ordem”. (p. 110).

A principal vantagem do questionário é garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos da amostra com muito mais objetividade, do que o que sucede com uma entrevista. Afigura-se claro que para que tal aconteça cada questão do inquérito por questionário tem de ser “colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do inquiridor”. (Ghiglione e Matalon, 1992, p. 111).

No que se refere à metodologia de trabalho de projeto, esta enquadra-se no âmbito das investigações qualitativas destinadas à resolução de problemas.

Mateus (2011) considera que o trabalho de projeto é uma metodologia de investigação elaborada por pessoas que utilizam recursos num período de tempo, “centrada na resolução de problemas pertinentes e reais”, relacionados com o meio envolvente (p. 3). A metodologia de trabalho de projeto, para a autora, está associada a “uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber” (p. 5) que requer um plano de ação “flexível, aberto, sujeito a reajustamentos de conteúdos, de metodologias, calendários” (p. 5), que propõe uma reflexão em grupo, “uma nova forma de aprender” (p.5) que relaciona a teoria e a prática e saberes escolares e sociais. A metodologia de trabalho de projeto envolve uma participação ativa dos elementos do grupo, onde cada um contribui de acordo com as suas capacidades, com vista a um trabalho colaborativo, definido, planificado e organizado e consensual, de acordo com todos os elementos do grupo.

Para Castro e Ricardo (citados em Mateus, 2011) a metodologia de projeto está alicerçada na interligação de procedimentos e operações numa sequência lógica, cujo objetivo é converter um problema em projeto, considerando-se que o problema é a diferença entre a situação real e a desejada. Leite, Malpique e Santos (citados em Mateus, 2011) indicam que “ o trabalho de projecto pode ser um contributo de mudança” (p.5) causando o confronto de ideias e de práticas que conduz a alterações na escola.

O trabalho de projeto tem várias etapas: identificação, formulação de problemas, pesquisa, produção, apresentação globalização e avaliação final do trabalho. (Mateus, 2011)

O trabalho deve ser desenvolvido pelo grupo onde cada elemento desempenha um papel diferente, em complementaridade entre os elementos do grupo e dos outros grupos de trabalho, numa dinâmica própria e interativa, mas tendo sempre em conta uma visão global.

Neste estudo é muito importante, para uma melhor construção do saber, desenvolver uma interdisciplinaridade de conteúdos e de objetivos cognitivos que “permitirá descobrir uma unidade através da pluralidade de olhares, uma interdisciplinaridade centrípeta” (Cros citado em Mateus, 2011, p. 11). Para o bom desenvolvimento do trabalho de projeto é importante o espírito de equipa e a liderança, uma atenção com a qualidade e avaliação, reuniões regulares, para monitorizar a evolução e coordenar as ações e corrigir os desvios sempre que ocorrerem. (Ramos, citado em Mateus, 2011)

O coordenador do projeto desempenha um papel relevante no processo, uma vez que deverá ser o líder do grupo, tutor, recurso, encenador, dinamizador, facilitador de contactos sociais e relacionais (Mateus, 2011)

Estes trabalhos são ainda importantes por contribuírem para uma descentralização e democratização, tomadas de decisão, mudanças, aprendizagem interativa, dinâmicas com

autonomia e responsabilidade, visão sistémica do conhecimento, flexível nas suas relações entre o saber e o poder (Mateus, 2011).

Concretamente em relação à metodologia seguida no presente trabalho, face ao problema de investigação do mesmo, a escolha da amostra recaiu sobre todos os professores dos grupos disciplinares de Matemática e Ciências Físico Químicas do mega agrupamento. A investigadora é participante ativa no estudo, os dados são recolhidos a partir da prática profissional dos professores, nas escolas onde trabalham.

Depois de alguma ponderação, afigurou-se-nos mais adequado iniciar a recolha de dados com o uso de inquéritos por questionário, por termos considerado ser esta a técnica mais vantajosa para aprofundar o conhecimento sobre a realidade concreta “com os sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas actividades e/ou comportamentos de análise de produtos escritos” (Fernandes, 1991, p.4) definindo-se assim o ponto de partida sobre o qual irá assentar a implementação e o desenvolvimento do Trabalho de Projeto.

O guião do questionário (Apêndice I) orientou a construção do questionário (Apêndice II), o qual é composto por nove questões abertas, seis de resposta múltipla e quatro de resposta afirmativo/negativo.

O questionário foi entregue, em papel, a vinte e um professores de Matemática e doze professores de Ciências Físico Químicas, que lecionam este ano o terceiro ciclo, numa reunião de departamento do mega agrupamento.

Nas duas escolas básicas e secundárias do mega agrupamento foram colocadas duas pastas, para a recolha dos questionários já preenchidos, num local de fácil acesso. Não foi utilizada a internet para se manter o anonimato e assim cada um responder livremente e sem qualquer constrangimento.

Dado que nas duas escolas se vivem realidades completamente diferentes e a escola sede tem muito maior população, não conhecíamos a maior parte dos professores nem o seu comportamento, pelo que embora se mostrassem muito cooperantes, não responderam rapidamente e nem demonstraram muito interesse no preenchimento do questionário, deixando até em alguns casos perguntas por responder. Foi necessário uma grande persistência para conseguir a sua concretização na escola sede, o que não aconteceu na segunda escola, com menor população onde os professores responderam mais rapidamente e responderam a todas as perguntas.

A análise de conteúdo dos questionários (Apêndice III) foi feita com a preocupação de cumprir todos os critérios de rigor, tendo por base os aspetos teóricos e técnicos referidos em Bardin (1999) e em Amado (2000).

De uma forma geral os professores consideram que já há práticas colaborativas implementadas entre os professores de Matemática e Ciências Físico Químicas, sendo que as mais utilizadas são interajuda na resolução de problemas diversos, a troca de materiais didáticos (fichas de trabalho e fichas experimentais, testes de avaliação).

Quanto ao trabalho colaborativo e à reflexão conjunta os professores de Matemática consideram que a construção de materiais, a planificação das aulas, a articulação curricular e reflexão conjuntas tornam mais fácil e mais eficaz a aprendizagem dos alunos. Os professores de Ciências Físico Químicas referem que a articulação conjunta dos currículos e sua avaliação, rentabilizam o tempo, melhoram a qualidade das aulas e aproximam os saberes de forma a uma visão global do conhecimento.

Os constrangimentos para os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas são semelhantes, a saber: a incompatibilidade dos horários, uma grande sobrecarga de trabalho, falta de tempo.

Como forma de contribuir para uma cultura de partilha e colaboração entre os professores dos diferentes grupos disciplinares, departamento e conselho de turma, os professores de Matemática referem que se deve estabelecer objetivos comuns e partilhados como método de trabalho entre os professores do conselho de turma, implementar uma eficaz gestão dos currículos das várias disciplinas, implementar discussões/reflexões continuadas sobre estratégias de motivação dos alunos para o estudo das Ciências Físico Químicas e da Matemática e desenvolver a divulgação de boas práticas entre os professores do conselho de turma; articular o currículo, planificar e refletir conjuntamente estratégias, contribuir sempre para o trabalho colaborativo e colaborar na elaboração de materiais. Os professores de Ciências Físico Químicas, mencionam que se deve implementar discussões/reflexões continuadas sobre estratégias de motivação dos alunos para o estudo das Ciências Físico Químicas e da Matemática, desenvolver uma colaboração eficaz entre os professores na planificação das aulas na aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem e promover uma efetiva articulação entre os diferentes níveis de ensino; partilhar de práticas (materiais e preparação de aulas), disponibilizar-se para o trabalho colaborativo, questionar-se a si e aos outros professores de grupo ou de conselho de turma.

Apresentamos em três quadros a síntese, por tema, dos resultados da análise dos questionários aplicados aos professores de Matemática e Ciências Físico Químicas do mega agrupamento.

Quadro 1 - Supervisão pedagógica

Perguntas	Respostas	Grupo disciplinar
O que entende por supervisão pedagógica?	Verificação, acompanhamento e apoio de práticas pedagógicas	Física e Química
	Acompanhamento, avaliação, colaboração, reflexão, partilha, desenvolvimento, avaliação	Matemática
Em que consiste o seu trabalho no âmbito da supervisão?	Apoiar, orientar, cooperar, partilhar, reformular, planificar, articular, implementar práticas pedagógicas, trabalhar em grupo, interagir com os colegas para desenvolver saberes e competências	Física e Química
	Análise das aulas, reflexões individuais e entre pares, reflexão, partilha, colaboração, coordenação	Matemática
Que práticas de supervisão estão implementadas na sua escola/ agrupamento? • No âmbito dos departamentos curriculares:	Avaliação de discrepâncias na gestão da planificação das aulas e de aproveitamento dos alunos	Física e Química
	Partilha de materiais, planificação conjunta, reflexão sobre práticas pedagógicas	Matemática
Que práticas de supervisão estão implementadas na sua escola/ agrupamento? • No âmbito dos conselhos de turma:	Articulação e adaptações curriculares	Física e Química
	Articulação de currículos, reflexão sobre aspetos transversais às diversas disciplinas e monitorização de âmbito geral da turma	Matemática
As práticas de supervisão, realizadas pelos Coordenadores de Departamento, que já se encontram implementadas são:	Disponibilidade para dar assistência e a devida resposta às dúvidas dos professores, acompanhamento dos professores nos processos de avaliação dos alunos, elaboração das planificações das aulas, com os professores do grupo	Física e Química
	Disponibilidade para dar assistência e resposta às dúvidas dos professores, acompanhamento de cada professor, na aplicação e gestão do currículo disciplinar, acompanhamento de cada professor na implementação de estratégias diversificadas nos processos de ensino-aprendizagem, acompanhamento dos professores nos processos de avaliação dos alunos, elaboração das planificações das aulas, com os professores do grupo	Matemática
Que supervisão pedagógica é realizada ao nível do Conselho de Turma?	Implementação de estratégias diversificadas conjunta, planificação de actividades, acompanhamento no processo de avaliação dos alunos	Física e Química
	Coordenação e elaboração do PTT, discussão de estratégias	Matemática
Considera que a supervisão promove a colaboração e a reflexão, fundamentais para a articulação do currículo e da avaliação, no seio do Conselho de turma?	Sim	Física e Química
	Sim	Matemática
Porquê?	Para a articulação do currículo e da avaliação no CT, melhoram a qualidade das aulas, rentabilizam o tempo	Física e Química
	Construção de materiais, planificação e agendamento; a colaboração, reflexão e partilha facilita e torna mais eficaz a implementação de uma articulação de conteúdos	Matemática

Quadro 2 - Trabalho colaborativo

Perguntas	Respostas	Grupo disciplinar
Em que situações os professores da sua escola ou do seu agrupamento trabalham em colaboração?	Encontros informais entre professores, na escola, discussão e reflexão de estratégias e práticas, construção de materiais e de fichas de trabalho	Física e Química
	Construção de materiais e de fichas de trabalho, discussão e reflexão de estratégias e práticas, planificação e preparação das aulas	Matemática
Na planificação e preparação das actividades lectivas para os anos de escolaridade que lecciona, no seu agrupamento:	Planifica e prepara as actividades em colaboração com os professores da sua escola, no ano de escolaridade que lecciona, planifica e prepara as actividades individualmente, são delineadas e analisadas, em conjunto, estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos dos diferentes anos de escolaridade	Física e Química
	Planifica e prepara as actividades em colaboração com os professores da sua escola, no ano de escolaridade que lecciona, planifica e prepara as actividades individualmente, são delineadas e analisadas, em conjunto, estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos dos diferentes anos de escolaridade	Matemática
Há práticas colaborativas implementadas entre os professores de Matemática e Ciências Físico-Químicas?	Sim	Física e Química
	Sim	Matemática
Como classifica essas práticas?	É comum entre os professores haver interajuda na resolução de problemas diversos, é uma prática comum entre os professores a troca de materiais didáticos (fichas de trabalho e fichas experimentais, testes de avaliação)	Física e Química
	É comum entre os professores haver interajuda na resolução de problemas diversos, é uma prática comum entre os professores a troca de materiais didáticos (fichas de trabalho e fichas experimentais, testes de avaliação)	Matemática
Os principais constrangimentos/ obstáculos que prejudicam a melhoria das práticas colaborativas entre os professores são:	Existe uma grande sobrecarga de trabalho sobre os professores, falta de tempo, os horários dos professores são incompatíveis	Física e Química
	Os horários dos professores são incompatíveis, existe uma grande sobrecarga de trabalho sobre os professores, falta de tempo	Matemática

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

Quadro 3 - Implementação de estratégias para o desenvolvimento do projeto de supervisão pedagógica

Perguntas	Respostas	Grupo disciplinar
No sentido de melhorar a Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo entre os professores do Conselho de Turma, torna-se necessário valorizar ou adotar as seguintes práticas:	Desenvolver uma colaboração eficaz entre os professores na planificação das aulas na aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem, implementar discussões/ reflexões continuadas sobre estratégias de motivação dos alunos para o estudo de Físico-Química e da Matemática, promover uma efetiva articulação entre os diferentes níveis de ensino, desenvolver a divulgação de boas práticas entre os professores do conselho de turma, estabelecer objetivos comuns e partilhados como forma de trabalho entre os professores do conselho de turma	Física e Química
	Estabelecer objetivos comuns e partilhados como forma de trabalho entre os professores do conselho de turma, implementar uma eficaz gestão dos currículos das várias disciplinas, estabelecer objetivos comuns e partilhados como forma de trabalho entre os professores do conselho de turma implementar discussões/reflexões continuadas sobre estratégias de motivação dos alunos para o estudo de Físico-Química e da Matemática, desenvolver a divulgação de boas práticas entre os professores do conselho de turma, aprofundar a análise e a reflexão inter pares sobre as práticas educativas	Matemática
Como professor de Físico Química/Matemática de que forma pode contribuir e que ações pode desenvolver, ao nível pessoal e profissional, para a promoção da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo entre professores?	Partilha de práticas (materiais e preparação de aulas)	Física e Química
	Articular o currículo, planificar e reflectir conjuntamente estratégias	Matemática
Gostaria e estaria disposto a realizar, no Centro de Formação, uma Oficina de Formação sobre Supervisão Pedagógica e Plano de Trabalho da Turma?	Sim	Física e Química
	Sim	Matemática
Se a resposta foi negativa, por favor indique três motivos que justificam a sua opção:	Este processo pode ser simplificado sem que haja novo organismo que implique mais burocracia	Física e Química
	O tema não é prioritário face a outras necessidades mais específicas da disciplina (metas), discordância com uma interpretação fiscalizadora e não construtiva do termo "supervisão", falta de motivação	Matemática
Estaria disposto a participar e a colaborar, no ano letivo 2013/2014, num Projeto de Supervisão Pedagógica e Plano de Trabalho da Turma?	Sim	Física e Química
	Sim	Matemática
Se a resposta foi negativa, por favor indique três motivos que justificam a sua opção:	O plano de trabalho de turma já inclui parte dos pontos que considero essenciais para o trabalho desenvolvido com as turmas	Física e Química
	Falta de tempo dada a sobrecarga de trabalho que incide sobre os professores, discordância da "fiscalização", falta de motivação	Matemática

1.1. Caraterização do contexto

O mega agrupamento que foi alvo do estudo, e onde se pretende implementar o plano de resolução, fica situado numa pequena cidade do litoral a sul do Douro, na periferia do distrito do Porto, com pouca indústria, existindo pequeno comércio e dependendo do turismo. O mega agrupamento é constituído por uma escola básica e secundária (sede do mega agrupamento), uma escola do 1º ciclo que pertencia a outro agrupamento do concelho, um agrupamento de escolas que era composto por duas escolas básicas do 1º ciclo, quatro escolas básicas do 1º ciclo e jardim-de-infância, e a escola básica e secundária, que era sede do antigo agrupamento onde leciono atualmente. A junção das escolas para formar o mega agrupamento ocorreu no final do ano letivo de 2011/2012, mais concretamente no dia quatro de junho. As escolas estão próximas umas das outras, e a escola sede situa-se no centro da cidade. O número de alunos por escola é muito variável, assim como o nível sociocultural e económico. A escola sede oferece todas as áreas do ensino regular, quatro cursos profissionais e um curso de educação e formação e, este ano letivo, a sua população escolar distribuiu-se por três turmas do 5º ano, sete turmas do 7º ano, sete turmas do 8º ano, oito turmas do 9º ano, oito turmas do 10º ano, dez turmas do 11º ano, sete turmas do 12º ano, uma turma de educação formação (CEF) de nível dois, três turmas de cursos profissionais do 10º ano, quatro turmas profissionais do 11º ano e quatro turmas profissionais do 12º ano. Os alunos que frequentam os cursos profissionais vivem quase todos na periferia, e os do ensino regular, na sua maioria, moram no centro da cidade.

A escola onde estou colocada também se encontra na periferia, e os alunos que a frequentam são de um meio sociocultural e económico muito baixos, verificando-se que cerca de dois terços dos alunos beneficiam de escalão A ou B, muitos residem em bairros sociais e alguns são de etnia cigana, revelando pouca ambição escolar. Há um número significativo de encarregados de educação desempregados. A população escolar é composta por cinco turmas do 5º ano, cinco turmas do 6º ano, quatro turmas do 7º ano, quatro turmas do 8º ano, três turmas do 9º ano, uma turma de educação e formação (CEF) de nível dois, uma turma de CEF nível três, uma turma de cursos profissionais do 10º ano, duas turmas profissionais do 11º ano e uma turma profissionais do 12º ano. As duas escolas básicas e secundárias tem cada uma um psicólogo. Os resultados escolares, revelados na lista de ranking por distrito das duas escolas básica e secundárias são muito diferentes (a escola sede está em 23º lugar e a segunda escola em 74º lugar). O departamento de Matemática e Ciências experimentais é constituído por vinte e um professores de Matemática, dos quais dezasseis são da sede e cinco da segunda escola, e treze de físico

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

química, sendo dez da escola sede e três da segunda escola. As reuniões quer de departamento quer de grupo disciplinar são conjuntas. A generalidade dos professores pertence ao quadro do agrupamento, a sua faixa etária situa-se entre os trinta e um e os sessenta anos, as suas habilitações académicas são predominantemente a licenciatura, no entanto três professores de Matemática e três de Ciências Físico Químicas têm mestrado. Tanto os professores de Matemática como os de Ciências Físico Químicas têm entre onze a trinta anos de docência, e a sua maioria tem entre vinte e um e trinta anos.

Embora as relações entre os colegas de Ciências Físico Químicas sejam cordiais, nota-se pouca transparência nas intenções: muitas coisas são ocultadas, tudo o que é feito pelos colegas da escola sede é ostensivamente declarado como bem feito e não há assunção de erros ou falhas, numa tentativa constante de difusão de imagem de eficácia. A segunda escola (a minha, da periferia) é vista de uma forma depreciativa, notando-se nos comentários e nas atitudes a ideia de que alunos e professores que aí trabalham não são competentes, têm um nível intelectual muito baixo, os resultados não são muito satisfatórios, não é de se ter em conta as suas ideias ou as suas experiências porque os profissionais da escola sede é que são “bons professores” e conseguem melhores resultados para os “seus alunos”. Não referem que grande parte dos resultados são devidos a apoios externos como centros de estudo, explicadores, etc. O trabalho que é feito no grupo disciplinar limita-se elaboração ou alteração de planificações anuais, realização e coordenação de atividades a desenvolver pelo grupo, exames ou outros documentos que são distribuídos pelos professores do grupo (distribuição das várias tarefas pelos professores do grupo). Entre os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas pouco trabalho é realizado colaborativamente, a não ser pontualmente ou com um grupo restrito de colegas com quem pessoalmente nos relacionamos bem. Mesmo a troca de materiais, que se fazia com alguma frequência na escola da periferia, não é prática comum. Depois da avaliação do desempenho, os professores não estão muito abertos a fazê-lo. Está bem presente o momento em que é preciso mostrar que se é “melhor professor” que os restantes colegas porque as cotas não permitem que muitos professores progridam na carreira. Na escola da periferia, como fomos durante muitos anos apenas duas colegas e já trabalhamos juntas há bastantes anos, o clima é de abertura e interajuda, embora por uma questão de horário não possamos fazer o trabalho conjunto que desejaríamos.

1.2. Plano de resolução

Os professores são colocados perante um “desafio de desenvolver uma educação multicultural e antidiscriminatória, que permita a integração de valores, ideias, tradições e costumes muito distintos, que atente à diversidade e pluralidade dos cidadãos e estimule a reflexão crítica e a tolerância.” (Morgado, 2005, p.67) Perante tantas alterações cabe aos professores serem os agentes de mudança, ocupando um papel ativo na escola, sentirem como “seus” os projetos da escola e de turma, gerindo e avaliando os projetos, onde “a equipa assuma uma profissionalidade decorrente do desempenho de papéis do *professor investigador* e do *professor reflexivo*, que lhe permita construir dispositivos de acção adequados aos perfis de mudança desejados.” (Leite, 2003, p. 99)

Mas esta mudança não pode ser proclamada “através de políticas oficiais e escritas autoritariamente, em papéis” (Hargreaves, 1998, p.12), tem que ser feita com os professores, “a chave da mudança educativa” (p. 3) sendo fundamental o seu envolvimento para o sucesso dessa mudança. Como assinala Saraiva e Ponte (2003, p. 4) “ninguém muda ninguém” e a mudança tem de ser desejada e o professor tem de estar disposto a “correr os riscos inerentes às inovações educacionais e a enfrentar a insegurança das novas abordagens” (p. 4)

Para responder aos problemas tão diversificados do seu quotidiano “os professores não perdendo a visão globalizante criam uma dinâmica própria e interativa” (Mateus, 2011, p. 8) para que a sua missão e a da escola sejam cumpridas.

Como salienta Saraiva e Ponte (2003, p. 3) numa sociedade e escola em mudança “o professor terá de se ver a si mesmo permanentemente como um aprendiz, como agente activo no seu local de trabalho e como um interveniente disposto a colaborar com os colegas”, na resolução dos diversos problemas da vida diária. Hargreaves (1998) sublinha que o desafio dos professores “consiste em desenvolver nas suas escolas, concebidas enquanto comunidades de colaboração, certezas situadas, ao invés de certezas científicas.” (p.94). Tendo em conta os resultados da análise dos questionários, o plano de intervenção que se propõe por se considerar o mais adequado, é uma oficina de formação para os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas.

As respostas que encontrámos para as questões de investigação formuladas e que resultam da análise de conteúdo dos questionários aplicados aos dezanove professores de Matemática e dez de Ciências Físico Químicas possibilitam-nos a construção dos quatro gráficos que apresentamos seguidamente.

Tivemos em atenção o facto de o número de professores a lecionar Matemática

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

(vinte e um) ser superior aos de Ciências Físico Químicas (doze). Destes, responderam dezanove do grupo de Matemática e dez do grupo de Ciências Físico Químicas.

1. Como se desenvolve a colaboração entre os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas?

Quadro 4 – Questão de investigação 1

Categoria Questão de investigação	Unidade de registo Respostas/ Questionários	Frequência Nº de respostas	Unidade enumeração Grupo disciplinar
Como se desenvolve a colaboração entre professores de Matemática e Físico Químicas?	Interajuda na resolução de problemas diversos	4	F. Química
	Troca de materiais didáticos	4	
	Não respondeu	3	
	O trabalho com objetivos comuns e partilhados	2	
	Reuniões de professores, com reflexão interpares	2	
	Interdisciplinaridade	0	
	Interajuda na resolução de problemas diversos	10	Matemática
	Troca de materiais didáticos	6	
	Não respondeu	4	
	O trabalho com objetivos comuns e partilhados	4	
	Reuniões de professores, com reflexão interpares	2	
	Interdisciplinaridade	1	

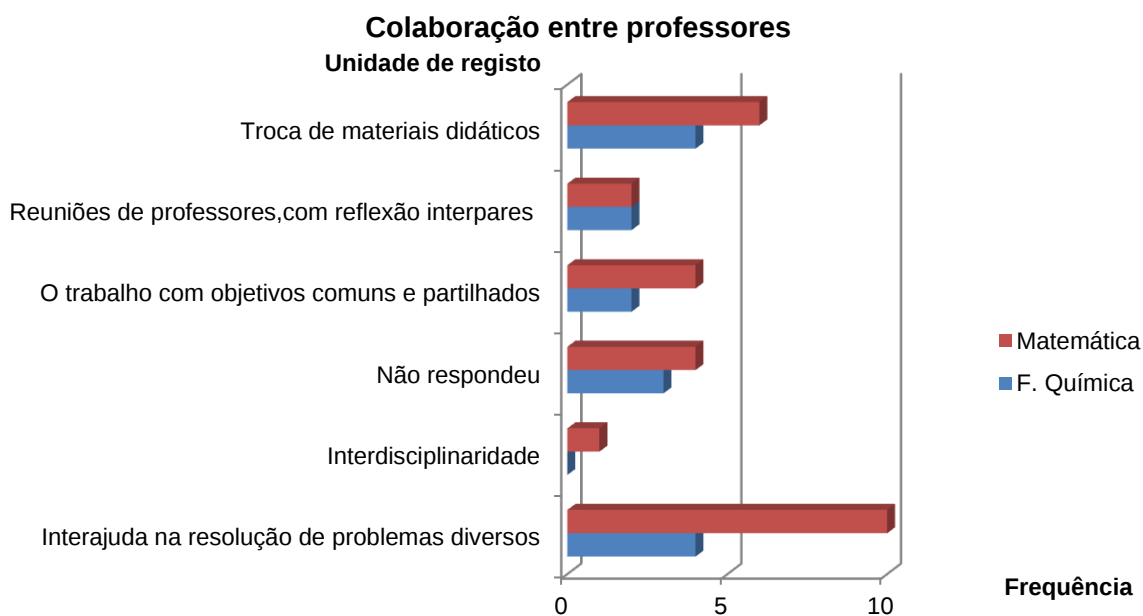


Gráfico 1

2. A reflexão conjunta poderá melhorar as práticas pedagógicas?

Quadro 5 - Questão de investigação 2

Categoria Questão de investigação	Unidade de registo Respostas/ Questionários	Frequência Nº de respostas	Unidade enumeração Grupo disciplinar
A reflexão conjunta poderá melhorar as práticas pedagógicas?	Sim	4	F. Química
	Não	3	
	Não respondeu	3	
	Sim	13	Matemática
	Não	5	
	Não respondeu	1	

Influência da reflexão nas práticas pedagógicas

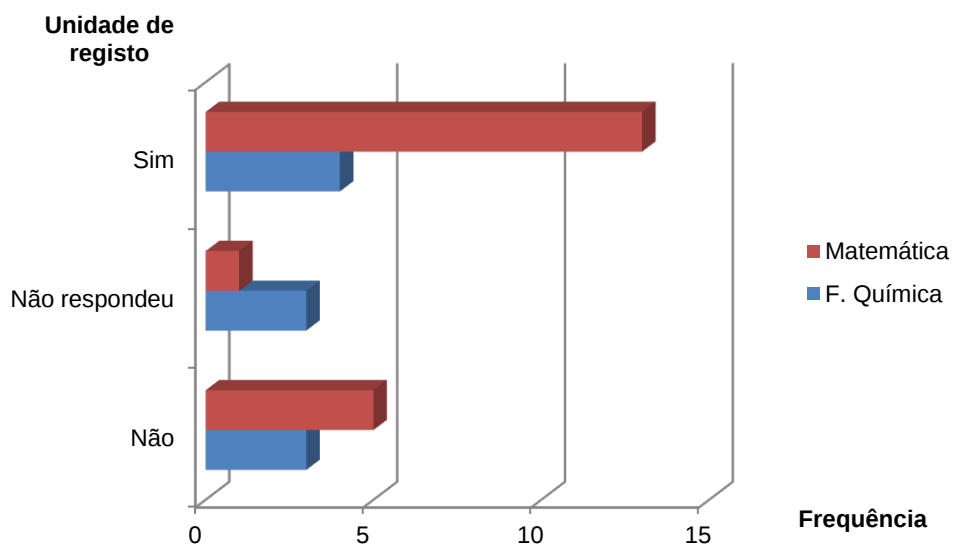


Gráfico 2

3. Como promover a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os professores de Matemática e Ciências Físico Químicas?

Quadro 6- Questão de investigação 3

Categoria Questão de investigação	Unidade de registo Respostas/ Questionários	Frequência Nº de respostas	Unidade enumeração Grupo disciplinar
Como promover a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os professores de Matemática e Físico Químicas?	Partilha de práticas e materiais	5	F. Química
	Disponibilizar-se para o trabalho colaborativo entre professores	1	
	Questionar-se a si e aos outros professores	1	
	Não respondeu	5	
	Articular o currículo, planificar e reflectir conjuntamente estratégias	5	Matemática
	Contribuir sempre para o trabalho colaborativo	2	
	Nas aulas relacionar temas das 2 disciplinas	2	
	Identificar problemas e promover a reflexão/ implementação de estratégias	1	
	Elaboração conjunta de materiais e reflexão de práticas	2	
	Não respondeu	5	

Formas de promover o trabalho colaborativo

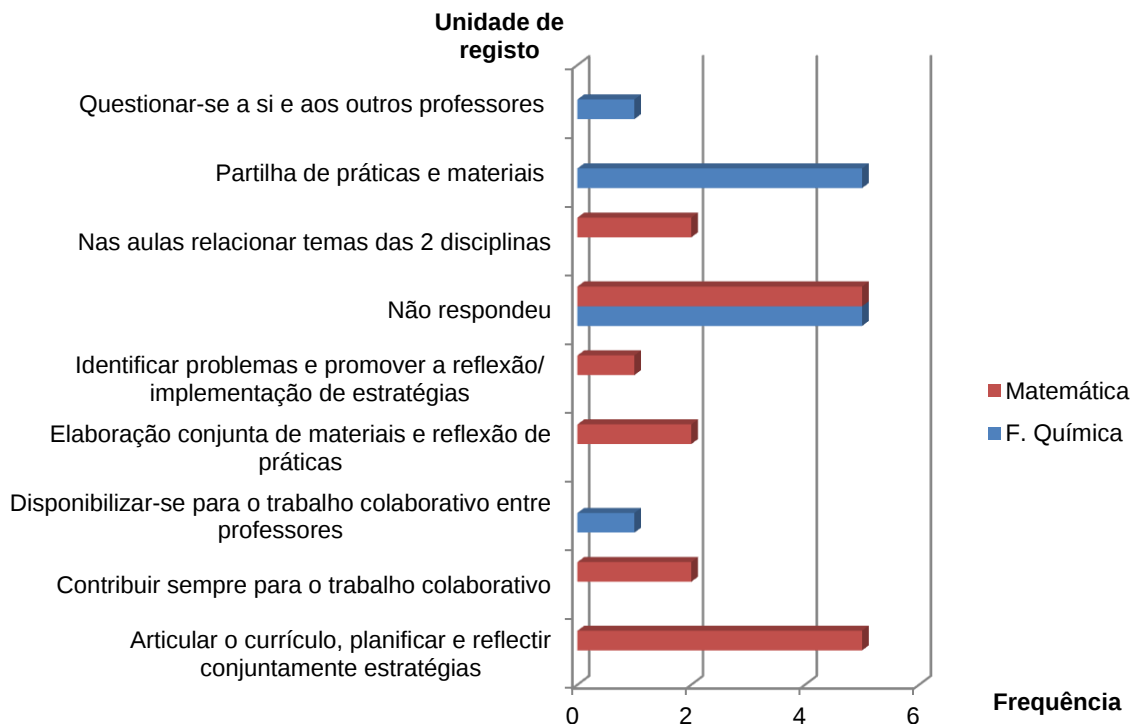


Gráfico 3

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

4. Como pode a supervisão promover a colaboração, a reflexão, e a partilha de boas práticas entre os professores de Matemática e Físico Químicas?

Quadro 7- Questão de investigação 4

Categoria Questão de investigação	Unidade de registo Respostas/ Questionários	Frequência Nº de respostas	Unidade enumeração Grupo disciplinar
Como pode a supervisão promover a colaboração, a reflexão, e a partilha de boas práticas entre os professores de Matemática e Físico Químicas?	Melhora a qualidade das aulas, rentabiliza o tempo	2	F. Química
	Ajuda na articulação do currículo e na avaliação em Conselho Turma	1	
	Não há trabalho colaborativo	1	
	Não respondeu	1	
	A reflexão, a colaboração e a partilha contribuem para uma melhor articulação dos conteúdos	3	Matemática
	Construção de materiais e planificação	3	
	Refletir e arranjar estratégias na articulação curricular	2	
	Avaliação da articulação do currículo	2	
	Troca de experiências, avaliação do trabalho e elaboração de estratégias	1	
	Incentivar a partilha e trabalho colaborativo, não ter carácter fiscalizador	1	
	Trabalhar mais em grupo	1	
	Os programas das disciplinas dificultam a articulação de conteúdos, perdendo a eficácia	1	
	Promove a interdisciplinaridade	1	
	Não respondeu	4	



Gráfico 4

A oficina de formação de acordo com o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC,1998) destina-se preferencialmente à área da prática e investigação pedagógica e didática, e assenta num trabalho do saber-fazer prático ou processual com os objetivos: delinear ou alicerçar procedimentos; produzir materiais de intervenção elaborados pelos participantes e adequados ao aperfeiçoamento da sua prática.

Pretende-se que os departamentos curriculares desenvolvam competências de trabalho colaborativo e estratégias que conduzam os docentes à mudança nas suas práticas para assim darem o seu contributo para uma melhor eficácia das aprendizagens dos alunos.

Para se adquirir a melhoria das aprendizagens é necessário o desenvolvimento de estratégias conjuntas, gestão e organização do trabalho curricular, acção e reflexão, aprendizagem, “transformando o *consumo* da formação em *produção estratégica* de formação, indispensável ao desempenho e desenvolvimento da instituição” (Roldão,2009, p. 91)

Tendo em conta a realidade deste mega agrupamento e como contribuição para melhoria dos resultados dos alunos e para a eficácia da escola, surgiu a proposta deste projeto, no sentido de desenvolver uma cultura colaborativa entre os docentes, promover práticas de reflexão e partilha conjuntas entre os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas. Na oficina de formação com a designação “A equipa colaborativa no caminho para o sucesso da escola”, irão decorrer sessões de trabalho colaborativo onde serão tratadas a reflexão sobre as práticas e o papel do supervisor na promoção de comunidades de colaboração e aprendizagem.

1.2.1. Áreas

As áreas a desenvolver neste trabalho de projeto centram-se na cultura profissional docente, na supervisão Pedagógica, e na gestão curricular.

Os professores exercem a sua profissão na base das relações humanas e desenvolvem dinâmicas próprias das suas práticas educativas. São um colectivo profissional muito heterogéneo, por terem formações de base, idades, origens, histórias de vida e interesses muito diferentes.

De acordo com Morgado (2005, p. 73) “a escola desenvolve e reproduz uma cultura específica, ligada à própria origem da escola como instituição”.

A cultura de escola revela uma forma de pensar e de agir e surge de um conjunto de significados e comportamentos que a escola gera, mantém, reproduz, e reflecte as

influências que vários factores e agentes da comunidade exercem. As determinações emanadas pelas políticas educativas e curriculares, traduzem sobretudo a cultura dos docentes. Pela influência que exerce entre colegas e nas relações entre docentes e discentes a cultura docente é de grande importância para determinação da qualidade do ensino e tem-se revelado um ponto de resistência às mudanças decretadas do exterior da escola. “A cultura da escola, embora possa ser tida como um processo em permanente transformação, só muda se os professores mudarem.” (p. 82)

A cultura que prevalece nos professores é o individualismo, sendo que vários fatores como a organização das escolas (salas individuais) e a organização curricular contribuem para esse isolamento dos professores.

É desejável que a escola “monocultural” e elitista do passado dê lugar a uma “escola para todos”, onde haja lugar à inclusão, à igualdade de oportunidades, à diversidade social e cultural, e todos tenham sucesso escolar, que valorize as diferenças e a diversidade cultural, considerada não um problema mas um fator de enriquecimento (Leite, 2003, p.31).

O trabalho dos professores de Ciências Físico Químicas deve ser colaborativo e trabalhado com os professores de Matemática e os restantes professores da turma para se conseguir dar resposta à complexidade dos problemas do dia-a-dia.

A supervisão tem hoje “uma maior abrangência, porque se aplica à escola” (Alarcão, 2009, p.119), não se ocupa só da formação de professores mas de todos os que “realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa” (p. 119) e de toda a escola. A supervisão é um processo contínuo de enriquecimento mútuo, estabelecido através de relações interpessoais empáticas, de ajuda entre colegas, de reflexão sobre a sua prática e de construção e reconstrução do “seu conhecimento a partir do seu campo de acção, caracterizado por dinâmicas de incerteza e por decisões altamente contextualizadas.” (Alarcão & Tavares, 2010, p.132) Esta aprendizagem que não se realiza no isolamento, mas coletivamente, em contexto de trabalho, assumindo projetos comuns. Boavida & Ponte (2002) descrevem que

juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento de possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem.(pp.2-3)

A mudança na escola só ocorrerá com uma ação concertada dos professores, no diálogo na reflexão sobre e na acção e na avaliação crítica continuada e construtiva.

O Currículo numa perspetiva humanista é “um processo capaz de proporcionar experiências pessoais gratificantes e que deve satisfazer as necessidades de desenvolvimento pessoal dos alunos”. (Sá-Chaves, 2007, p.33). Tem de ser gerido pelos professores de Ciências Físico Químicas, de Matemática e todos os professores do conselho de turma. É urgente que seja resultado de reflexão conjunta dos professores, no sentido de que se adote o que melhor sirva às necessidades da turma e do aluno e que lhe permita a progressão sua aprendizagem. O plano de trabalho de turma deve ser construído por todos os professores desse conselho, o currículo das várias disciplinas articulado, adaptado, negociado e avaliado com todos os seus membros, tendo sempre em conta que as aprendizagens devem contribuir para um conhecimento global dos alunos. Ainda se continua a ensinar na sala de aulas a disciplina mantendo práticas muito segmentadas e isoladas, faltando aos professores uma visão mais abrangente da aprendizagem e da escola.

Esse caminho só é viável se os professores, como agentes de mudança alterarem as suas práticas se voltarem para o exterior e não para si próprios e numa ação conjunta construírem, gerirem o currículo, para cada caso particular. Fullan e Hargreaves (2001, p. 105) afirma que

as culturas colaborativas não emergem espontaneamente ou por si próprias. Elas também exigem uma orientação e intervenção por parte dos gestores. Mas de um modo global, trata-se de uma intervenção que apoia e facilita, que cria oportunidades para os professores trabalharem em conjunto dentro do seu horário de trabalho. As culturas colaborativas não impõem o apoio colegial e as parcerias: promovem-nos e facilitam-nos.

1.2.2. Objetivos específicos

Tendo como ponto de partida as palavras chave, a revisão da literatura que por elas foi orientada e os resultados da pesquisa empírica que apontam para a dificuldade de realização de trabalho colaborativo e de trocas de experiências entre os professores de Matemática e Ciências Físico Químicas enunciam-se os objetivos específicos que se pretendem atingir com esta proposta de resolução

Quadro 4 - Áreas e objetivos

Áreas	Objetivos
Cultura profissional docente	Promover o trabalho partilhado entre os docentes dos dois grupos disciplinares: Matemática e Físico- Química

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

	- Dinamizar projetos conjuntos que envolvam alunos, professores e comunidade educativa.
Supervisão pedagógica	Promover as práticas supervisivas. - Envolver todos os professores no caminho de uma aprendizagem supervisiva comum, visando o desenvolvimento de todos e consequentemente da escola.
Gestão curricular	- Envolver todos os professores das áreas curriculares disciplinares Matemática e Físico- Química na gestão dos programas das suas disciplinas - Articular os programas das disciplinas de Matemática e Físico- Química. - Consolidar/aprofundar a exploração de situações didáticas diversificadas para as disciplinas de Matemática e Físico-Química. - Promover a produção, implementação e avaliação das atividades comuns às disciplinas de Matemática e Físico- Química

Esta ação de formação dirige-se, inicialmente, aos professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas do 3º ciclo do Ensino Básico e mais tarde pretende alargar-se a outros grupos disciplinares.

1.2.3. Ações a desenvolver

Inicialmente a formação que se propõe vai ser apresentada à direção da escola que contactará o centro de formação da área a que pertence, para se proceder à sua acreditação e assim poder ser utilizada para efeitos de progressão na carreira. Ao elaborar esta formação foi considerado o artigo 30 do decreto-lei nº 207/96 de 2 de novembro que deverá indicar os seguintes elementos: designação do programa, duração, destinatários,

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

condições de frequência, identificação e habilitações dos formadores, local de realização e a forma de avaliação da ação e dos formandos.

A ação de formação é constituída por cinco sessões presenciais, numa primeira fase será apresentado o projeto, a razão da sua escolha, a sua relevância para o professor e para a escola, a importância da participação de todos, regras de funcionamento e de seguida serão promovidos debates, reflexões conjuntas de situações que tenham suscitado dificuldades aos professores e para as quais eles individualmente não tenham conseguido resolver, partilha de experiências e construção materiais pedagógicos. As sessões não presenciais, servirão para a preparação de materiais ou desenvolver atividades propostas nas sessões presenciais que visem a melhoria das práticas dos professores.

Devem ser analisadas e propostas pelos grupos de trabalho práticas colaborativas que dinamizem os grupos disciplinares e sirvam de alavanca para a interdisciplinaridade nos planos de turma. Recomenda-se uma sessão presencial por mês intercalada por outras não presenciais. Nas sessões presenciais são convidados professores da escola que já tenham levado a cabo boas práticas e que sirvam de exemplo para os colegas.

Numa última fase de sessões presenciais vai ter lugar a regulação e avaliação das atividades, dos materiais e dos resultados obtidos nesta ação.

Atividades das sessões presenciais

Trabalho colaborativo entre professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas:

1ª Etapa

- Análise, reflexão, partilha, discussão de ideias e práticas
- Clarificação de conceitos
- Identificação de problemas
- Clarificação de conceitos
- Exemplos de boas práticas
- Análise de vários documentos

2º Etapa

- Partilha de práticas dos professores
- Partilha de material produzido e aplicado
- Partilha de outros materiais ou de boas práticas de professores convidados ou formador.
- Produção de materiais pedagógicos que conduzam à melhoria das práticas

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

- Conclusões resultantes dos debates das sessões que possam transformar as práticas existentes

3ª Etapa

- Regulação e avaliação das atividades dos materiais e dos resultados obtidos nesta ação

Atividades das sessões não presenciais

Trabalho individual

- Produção de materiais
- Aplicação de atividades realizadas nas sessões presenciais que visem a melhoria das práticas dos professores

1.2.4. Espaços

A oficina decorrerá numa sala disponibilizada pela direcção do mega agrupamento numa das escolas básica e secundária agregadas em horário pós laboral, em data a designar.

1.2.5. Recursos

Esta oficina de formação dirige-se aos professores de Matemática e Ciências Físico Químicas do 3º ciclo. Foi requerida a minha acreditação como formadora na área de especialização de supervisão e formação de formadores no Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC, 1998). Se no entanto a acreditação não for concedida poder-se-á recorrer a um formador do centro de formação da área a que pertence o mega agrupamento.

Os recursos físicos a utilizar nas atividades a desenvolver são os computadores, ecrã, projetor e colunas de som.

1.2.6. Calendarização

A oficina de formação está planeada para 15 horas de trabalho presencial e 15 horas de trabalho individual, a decorrer de outubro de 2013 a dezembro de 2014, de quinze em

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

quinze dias (duas por mês), intercaladas por sessões não presenciais. As sessões presenciais devem ter a duração de 3 horas.

Sessões presenciais

- 1º Sessão – 3 horas
- 2ª Sessão – 3 horas
- 3ª Sessão – 3 horas
- 4ª Sessão – 3 horas
- 5ª Sessão – 3 horas

Sessões não presenciais

- 15 Horas

As sessões vão ser calendarizadas em horário pós laboral e de acordo com a disponibilidade do espaço e dos interesses dos participantes.

1.2.7. Avaliação

A avaliação é uma etapa essencial por produzir informações sobre as aprendizagens dos formandos, dos pontos positivos e negativos, e dos aspetos a melhorar. A avaliação formativa de docentes pelo facto de se refletir nas aprendizagens dos alunos adquire ainda maior importância. Como a oficina tem a finalidade de melhorar as práticas dos docentes, é indispensável a avaliação para aferir futuras formações e verificar se os objetivos da formação foram alcançados.

Assim os parâmetros a aplicar a considerar são: i) reflexão do formando; ii) materiais produzidos na formação e transformações das suas práticas; iii) análise de questionários de avaliação.

No entanto segundo o CCPFC (1998) os critérios da avaliação deverão ser os seguintes: i) participação na ação (contributos, assiduidade, pontualidade); ii) competências desenvolvidas (observação de práticas); iii) aplicação de competência ao contexto (plano de intervenção, avaliação de práticas e materiais de apoio). A classificação a atribuir a cada formando, segundo o nível de desempenho é de 1 a 10. Também deverá ser pedida uma reflexão escrita sobre a mais-valia aportada pela ação de formação e a sua contribuição nas práticas docentes.

A avaliação e a opinião dos formandos permite, apesar do seu grau de subjetividade, conceber outros projetos de formação abrindo caminhos para a construção de comunidades colaborativas promotoras de boas práticas nas escolas.

Síntese Reflexiva

A escola de hoje, que tem vindo a ser sujeita a tantas reformas educativas, reflete as guerras e conflitos que a rodeiam. As constantes mudanças suscitam insegurança nos professores, incerteza e isolamento no seu trabalho e, quando impostas pelo exterior, favorecem o individualismo (Fullan & Hargreaves, 2001). A diversidade cultural, social e económica existente na escola, abre caminho para a redefinição de práticas com vista à inclusão social e à integração escolar de todos os alunos. As novas tecnologias também têm contribuído para revolucionar o quotidiano da sociedade e da escola. (Nóvoa, 2009) Pela rápida evolução da ciência numa altura em que são questionados os princípios morais universais, espera-se que a escola seja um espaço amplo de construção de moralidade que conduza à “consciencialização de que muitas normas, valores e crenças são contextualizados num determinado tempo, espaço e cultura.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.9)

Neste contexto torna-se difícil o trabalho dos professores, que não estão preparados para todos os papéis que têm de desempenhar, defrontando-se com inúmeros problemas no seu dia a dia.

A reflexão autobiográfica que dá início a este trabalho ao propor uma visão retrospectiva sobre o percurso profissional pôs em evidência as muitas barreiras que a autora teve de ultrapassar, uma vez que o curso que realizou não era via ensino, mas via indústria, onde durante alguns anos exerceu a profissão no laboratório de uma empresa. Cabe aqui relembrar que “As mudanças de profissão têm igualmente a sua raiz na tomada de consciência de que o sujeito ainda não esgotou seu potencial ou se sente tentado pelo desenvolvimento de novas competências.” (Josso, 1988, p.48). Foi uma época difícil, mas também um desafio a que se propôs, com uma vontade de vencer e de conseguir ser “a professora” que qualquer um de nós gostaria ter tido. Foi um caminho difícil e solitário, porque durante muitos anos lecionou em escolas pequenas onde era a única professora de Ciências Físico Químicas, pelo que não tinha a quem pedir ajuda. Foi ainda uma época de grande atenção aos colegas de escola que tinha como referência, também de reflexão sobre as suas práticas e ainda um olhar muito atendo à vida escolar do seu filho, que entretanto iniciara o seu percurso escolar.

Era um trabalho diário de preparação das aulas, de reflexão sobre os dias anteriores, analisando o que tinha corrido menos bem, a causa das falhas e a forma de as evitar. Neste percurso, a vontade de aprender era muita, e por isso procurava ações de formação que a pudessem ajudar, mas não encontrava as que realmente necessitava. Apesar de nos

últimos anos se ter assistido a uma enorme oferta de formação para professores, principalmente dos departamentos universitários, na área da educação, de alguns especialistas internacionais e “da indústria do ensino”, com uma grande variedade de manuais, materiais didáticos e uma quantidade de tecnologias educativas (Nóvoa, 2009), ela não era adequada às necessidades dos docentes das mais diversas áreas. Eis por que razão a formação tem de se centrar nas próprias escolas e resultar da análise das suas necessidades, “que possa dar voz aos professores e gestores inseridos no terreno, permitindo-lhes que a reflexão sistemática sobre a acção que desenvolvem os torne investigadores de direito próprio” (Sá-Chaves & Amaral, 2000, p.82).

Entretanto, nas escolas os professores continuam a trabalhar individualmente e a sentir-se impotentes perante os problemas da escola actual. Para combater o abandono e o insucesso escolar, esta tem de criar comunidades geradoras de dinâmicas colaborativas entre os professores, capazes de mudar a escola e as suas práticas e de coletivamente integrarem comunidades aprendizagem. Estas “culturas de ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho.” (Hargreaves, 1998, p. 186) O professor não pode continuar a trabalhar sozinho na “sua sala de aula”, o currículo da “sua disciplina” de acordo com o “carácter fragmentante de cada tipo de abordagem, já que o fenómeno curricular na sua globalidade intrínseca pressupõe todas e não apenas cada uma das dimensões consideradas. Ou seja representa muito mais do que a soma das partes” (Sá-Chaves, 2007, p.33).

Para a escola responder à grande diversidade da sua população, terá de construir com todos os seus professores o projecto curricular de escola e o plano de trabalho de turma, tendo em conta as necessidades dos seus alunos. É necessário “equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas, que conduzam a um maior sucesso da escola” (Roldão, 1999, p. 29).

Pela experiência vivida pela autora, em especial no último ano com a formação do mega agrupamento, foi possível concluir que os professores realizam poucos trabalhos conjuntos, limitando-se à planificação anual dos currículos de cada disciplina, à realização de algumas atividades de escola planificadas no plano anual de actividades e nos conselhos de turma, à realização do plano de trabalho de turma com algumas atividades propostas nesse plano. Não existe, na verdade, um real trabalho colaborativo entre os docentes, quer do grupo disciplinar quer dos conselhos de turma.

Foi esta a situação problema que identificámos e para a qual formulámos a pergunta: **como pode a supervisão pedagógica promover a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os docentes de Matemática e de Ciências Físico Químicas ?**

No enquadramento teórico foram identificadas as culturas dominantes na classe docente, verificando-se que a “maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado das suas salas de aula” (Hargreaves, 1998, p. 187), apesar de serem amplamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo. Na prática, estas são “excepcionais e difíceis de introduzir com regularidade na vida quotidiana de escolas e professores” (Roldão, 2007, p.25).

Nesta pesquisa procurámos, com recurso ao inquérito por questionário, conhecer as práticas e as opiniões dos professores de Matemática e Ciências Físico Químicas no mega agrupamento a que a autora pertence. Os temas abordados foram: a supervisão pedagógica, o trabalho colaborativo e a implementação de estratégias para o desenvolvimento do projecto de supervisão pedagógica.

O trabalho colaborativo surge associado à aprendizagem conjunta de professores e alunos, à resolução dos problemas e à mudança da escola. Mas para que ocorram essas mudanças, os professores têm “de assumir como organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo aprender e construir conhecimento sobre si própria.” (Alarcão, 2000, p.17). E para a escola mudar, têm de mudar também os professores que lá trabalham. Só com uma participação activa e empenhada e concertada como um colectivo poderá ocorrer a tão desejada mudança. O “todo” tem muito mais força que o “individual”, por maiores que sejam as dificuldades, poderão ser superadas. Se existir pensamento coletivo na escola, uma dinâmica de formação, onde os mais experientes ajudam e orientam os colegas, dialogam e reflectem os seus problemas, torna-se uma organização aprendente e qualificante, capaz de responder aos desafios atuais (Alarcão & Tavares, 2010)

A questão que a investigadora se propôs tratar na investigação refere-se às práticas dos docentes de um mega agrupamento, por constituir um obstáculo à aprendizagem dos professores numa sociedade em constante transformação e que tanto pede à escola. A mudança e transformação inovadora, tão necessárias nas práticas dos professores, só serão possíveis com uma “(re)construção partilhada de saberes, de sentidos e dos valores que lhes estão implícitos que professor e alunos mutuamente se descobrem e se desenvolvem cognitivamente e humanamente”. (Sá-Chaves, 2007, p. 36)

O objetivo geral deste trabalho é **conceber um projeto de supervisão pedagógica que promova a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas.**

Para conceber este projeto de supervisão era necessário conhecer como se faz a partilha das boas práticas e a colaboração entre os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas; identificar constrangimentos à partilha, ao trabalho colaborativo e

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

à reflexão e contribuir, através da supervisão, para a criação de uma cultura de partilha e colaboração entre os professores dos diferentes grupos disciplinares, departamentos e conselhos de turma.

Em paralelo com estes objectivos formulámos quatro questões de investigação, tendo como suporte, em todas as fases do trabalho, o enquadramento teórico.

Da análise dos questionários aplicados aos professores de Matemática e Ciências Físico Químicas do 3º ciclo do mega agrupamento, onde procurámos as respostas para as questões de partida, concluímos que as práticas colaborativas mais frequentes são interajuda na resolução de problemas diversos, a troca de materiais didáticos (fichas de trabalho e fichas experimentais, testes de avaliação).

No que respeita ao trabalho colaborativo e à reflexão conjunta os professores de Matemática referem a construção de materiais, a planificação das aulas e salientaram que a articulação curricular e reflexão conjuntas tornam mais fácil e mais eficaz a aprendizagem dos alunos. Para os professores de Ciências Físico Químicas, a articulação conjunta dos currículos e sua avaliação rentabilizam o tempo, melhoram a qualidade das aulas e aproximam os saberes contribuindo para uma visão global do conhecimento.

Os constrangimentos assinalados pelos dois grupos de professores, Matemática e Ciências Físico Químicas, foram a incompatibilidade dos horários, uma grande sobrecarga de trabalho e a falta de tempo.

Por outro lado, para os professores de Matemática, a forma de contribuir para uma cultura de partilha e colaboração entre os professores dos diferentes grupos disciplinares, departamento e conselho de turma, é estabelecer objetivos comuns e partilhados como método de trabalho, implementar uma eficaz gestão dos currículos das várias disciplinas, proporcionar discussões/reflexões continuadas sobre estratégias de motivação dos alunos para o estudo das Ciências Físico Químicas e da Matemática, e desenvolver a divulgação de boas práticas entre os professores do conselho de turma e também articular o currículo, planificar e refletir conjuntamente estratégias, contribuir sempre para o trabalho colaborativo e colaborar na elaboração de materiais. Para os professores de Ciências Físico Químicas, tal passa por implementar discussões/reflexões continuadas sobre estratégias de motivação dos alunos para o estudo das Ciências Físico Químicas e da Matemática, desenvolver uma colaboração eficaz entre os professores na planificação das aulas na aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem, e promover uma efetiva articulação entre os diferentes níveis de ensino; partilhar de práticas (materiais e preparação de aulas), disponibilizar-se para o trabalho colaborativo, questionar-se a si e aos outros professores de grupo ou de conselho de turma.

Face aos resultados da análise dos questionários, o plano de intervenção que se

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

propõe é a realização de uma oficina de formação, primeiro para os professores de Matemática e de Ciências Físico Químicas, mas que depois deverá estender a todos os departamentos.

No entanto são de esperar algumas dificuldades na operacionalização deste projeto. Os professores, embora se tenham mostrado dispostos a colaborar, não demonstraram muita vontade nem empenho na sua efetiva realização.

Verificámos também, pelas respostas dadas pelos inquiridos, que há uma grande divergência concetual entre os professores, e uma significativa dissonância em relação ao que é referido na literatura, o que evidencia a relevância da realização de formação nas áreas da supervisão e do trabalho colaborativo.

Este projeto pretende constituir-se como uma intervenção ao nível das práticas e das dinâmicas de trabalho dos professores de Matemática e Ciências Físico Químicas, requerendo destes mobilização, criatividade e trabalho colaborativo profundo.

O desenvolvimento profissional dos professores é uma consequência, que decorre necessariamente dos processos formativos em contexto e do enriquecimento conjunto, em resultado das práticas supervisivas e colaborativas continuadas.

Fontes de consulta

1. Bibliográficas

- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo*, 8, 119-127.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? Em J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. Em M. Rangel (Org), *Supervisão Pedagógica. Princípios e práticas*. Campinas: Papyrus.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. Em I. Alarcão (Org). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* Porto: Porto Editora.
- Antunes, M. (2005). *Obra completa do Padre Manuel Antunes S. J., Tomo II - Paideia: Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

Baptista, I. M. C. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Braga: CCAP.

Bardin, L. (1999). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Caetano, A.P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. Em A. Nóvoa, *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo*, 08, 37-48.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto.

Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. Em A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional-Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: As Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. Em J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores II Da organização à pessoa* Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill.
- Huberman, M. (1992). O ciclo da vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

Josso, C. (1988). Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. Em A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.

Lima, J. A. (2002, setembro). *A dimensão relacional das culturas de escola: uma perspectiva estrutural*. Comunicação apresentada no 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, J.M.A. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 47-72

Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Asa.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e Futuro. *Sísifo*, 8, 7-22.

Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). Investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. Em Sá-Chaves, I. *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: ASA.

Nóvoa, A. (2002). Concepções e práticas de formação contínua de professores. Em A. Nóvoa, *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Nóvoa, A. (1992a). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. Em A. Nóvoa. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. Em A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nunes, A. (2000). O projecto educativo de escola no projecto de uma escola aprendente. Em Costa, J.A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Popkewitz, T.S. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. Em A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho de Professores. *Noesis*, 71, 26-28.
- Roldão, M. C. (2007a). O director de turma e a gestão curricular. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

Roldão, M. C. (1999). *Fundamentos e práticas*. Lisboa: M.E. - D.E.B.

Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário para o eu solidário. Em I. Alarcão, (Org.), *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Sacristán, J. G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em A. Novoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Saraiva, M. & Ponte, J. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, 12 (2), 25-52.

Sarmiento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2005). *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed.

Sergiovanni, T.J. & Starratt, R. J. (1986). *Supervisão- Perspectivas Humanas*. S. Paulo: EPU.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. Em Formosinho, J.O. (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago.

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

2. Eletrónicas

Amado, J. S. (2000). “A técnica de análise de conteúdo”. Acedido em 20 de maio de 2013, em: http://www.esenfc.pt/rr/rr/index.php?id_website=3&d=1&target=DetalhesArtigo&id_artigo=2049&id_rev=5&id_edicao=20

Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. Acedido em 20 de maio de 2013, em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\). pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua [CCPFC]. (1998). *Contributos para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Acedido em 10 de abril de 2013 em http://cfpagueda.no.sapo.pt/doc_apoio/CCPFC-Contributos.pdf

Fernandes, D. (1991).” *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*”. Acedido em 20 de maio de 2013, em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>

Mateus, M. N. E. (2011). *Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. Acedido em 20 de maio de 2013, em <http://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/76/50>

Moreira, M. A. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica*. Acedido a 3 de julho de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>

Nóvoa, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Acedido em 20 de maio de 2013, em: <http://deboramm.wordpress.com/2010/06/06/antonio-novoa-professores-imagens-do-futuro-presente/>

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. Acedido em 15 de outubro de 2012 em <http://www.scielo.br /pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>

3. Legislação

Decreto-lei nº 265/2012 de 30 de agosto.

Decreto-lei nº139/2012 de 5 de Julho, artigo

Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho. Regime da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro.

Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro. Avaliação de desempenho

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

APÊNDICES

Apêndice I

Inquérito por Questionário					
Referências Bibliográficas	Grupos Temáticos	Subgrupos Temáticos	Questão Colocada	Objetivo(s) da Questão	Questão Parcelar / Subquestão de investigação
Bardin (2009) Bogdan e Biklen (2010); Coutinho (2013)	CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DOS GRUPOS DISCIPLINARES DE MAT. E FQ		1 – Faixa etária. 2 – Habilitação Académica. 3 – Tempo de serviço. 4 – Nível de ensino e disciplinas que leciona.	Caracterizar, em termos pessoais e profissionais, cada professor dos Grupos Disciplinares, de modo a compreender o contexto de implementação do Trabalho de Projeto.	
Alarcão e Roldão (2010); Alarcão e Tavares (2010); Oliveira-Formosinho (2002);	II A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Conceções de Supervisão	5. O que entende por supervisão pedagógica? 6. Em que consiste o seu trabalho no âmbito da supervisão?	Identificar as conceções de supervisão existentes entre os professores dos grupos disciplinares	
		Práticas de Supervisão.	7. Que práticas de supervisão estão implementadas na sua escola/agrupamento? 7.1 No âmbito dos departamentos curriculares 7.2 No âmbito dos conselhos de turma	Conhecer o ponto de partida do Trabalho de Projeto, relativamente às práticas supervisivas.	
			8. As práticas de supervisão, realizadas pelos Coordenadores de Departamento, que já se encontram implementadas são:..... 9. Que supervisão pedagógica é realizada ao nível do Conselho de Turma? 10. Considera que a supervisão promove a colaboração e a reflexão, fundamentais para a articulação do currículo e da avaliação, no seio do conselho de turma?	Clarificar os conceitos de práticas supervisivas e de estratégias de supervisão existentes entre os professores dos grupos disciplinares, no âmbito do desenvolvimento do Trabalho de Projeto.	Como pode a supervisão promover a colaboração, a reflexão e a partilha de boas práticas entre os professores de Matemática e Ciências Físico-Químicas?

Inquérito por Questionário (continuação)					
Referências Bibliográficas	Grupos Temáticos	Subgrupos Temáticos	Questão colocada	Objetivo(s) da Questão	Questão parcelar/subquestão de investigação
Formosinho e Machado (2009); Fullan e Hargreaves (2001); Lima (2002)	II B TRABALHO COLABORATIVO	Práticas colaborativas	12. Em que situações os professores da sua escola, ou do seu agrupamento, trabalham em colaboração?..... 13. Na planificação e preparação das atividades letivas para os anos de escolaridade que leciona, no seu agrupamento:..... 14. Há práticas colaborativas implementadas entre os professores de Matemática e Ciências Físico-Químicas? 15. Como classifica essas práticas?	Verificar quais são as práticas colaborativas, já existentes nos Grupos Disciplinares, que os professores consideram mais relevantes.	Como se desenvolve a colaboração entre os professores de Matemática e de Ciências Físico-Químicas? A reflexão conjunta poderá melhorar as práticas pedagógicas? Como promover a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os professores dos grupos disciplinares de Matemática e de Ciências Físico-Químicas?
		Constrangimentos ao desenvolvimento de práticas colaborativas.	16. Os principais constrangimentos/obstáculos que prejudicam a melhoria das práticas colaborativas entre os professores são:.....	Detetar quais são os principais constrangimentos que afetam o trabalho colaborativo entre os professores dos Grupos Disciplinares de modo a procurar ultrapassar essas dificuldades aquando da implementação e desenvolvimento do Trabalho de Projeto.	

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

Inquérito por Questionário (continuação)					
Referências Bibliográficas	Grupos Temáticos	Subgrupos Temáticos	Questão colocada	Objetivo(s) da Questão	Questão parcelar/subquestão de investigação
Mateus (2011); Roldão (2010)	II C IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Práticas supervisivas e colaborativas que é necessário valorizar ou adotar nos Conselhos de Turma, no âmbito do Trabalho de Projeto.	17 – No sentido de melhorar a Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo entre os professores do Conselho de Turma,, torna-se necessário valorizar ou adotar as seguintes práticas:.....	Identificar quais são as boas práticas que os professores sugerem no sentido de melhorar a Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo no Conselho de Turma	Que ações devem ser implementadas para que se promovam dinâmicas colaborativas entre os professores
		Contribuições dos professores dos Grupos Disciplinares, para a promoção da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo entre os professores.	18 – Como professor de FQ/Mat, de que forma pode contribuir e que ações pode desenvolver, ao nível pessoal e profissional, para a promoção da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo entre os professores?	Averiguar quais são os contributos que os professores podem dar, de modo a serem agentes ativos na melhoria da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo nos Departamentos.	
		Disponibilidade dos professores dos Grupos Disciplinares para realizar a Oficina de Formação sobre Supervisão Pedagógica e Plano de Trabalho da Turma e para participar na implementação e no desenvolvimento do Trabalho de Projeto.	19 – Gostaria e estaria disposto a realizar, no Centro de Formação, uma Oficina de Formação sobre <i>Supervisão Pedagógica e Plano de Trabalho da Turma</i> ?	Averiguar da disponibilidade dos professores em tomar parte ativa no Trabalho de Projeto, visando a melhoria da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo entre os docentes, no seio dos grupos.	
			14 – Estaria disposto a participar e a colaborar, no ano letivo de 2013/2014, num Projeto de Supervisão Pedagógica e Plano de Trabalho da Turma?		

Apêndice II

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA GERADORA DE DINÂMICAS COLABORATIVAS ENTRE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS

Questionário de opinião

O presente questionário encontra-se integrado num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conducente à realização de um Trabalho de Projeto sobre o tema supra mencionado.

Com este questionário pretendemos recolher opiniões acerca de *práticas de supervisão e dinâmicas de trabalho colaborativo* existentes nos grupos disciplinares de Física e Química e de Matemática, e também conhecer a disponibilidade e as propostas dos docentes destes grupos disciplinares para a participação num Projeto de Supervisão Pedagógica no seio do Conselho de Turma, consubstanciado no Plano de Trabalho da Turma.

A sua resposta a este questionário constitui um contributo fundamental para o desenvolvimento do referido trabalho. Por este facto, agradece-se, não só que responda a todas as questões, mas que o faça também de forma a não deixar dúvidas sobre a sua opção. Está ausente deste trabalho qualquer intuito de avaliação.

O questionário deverá ser preenchido anonimamente e todas as informações recolhidas serão estritamente confidenciais.

Agradece-se a sua disponibilidade e colaboração

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO

As questões do grupo I destinam-se a uma recolha de informação geral imprescindível. Assinale com um X o ☐ a que corres[]de a opção correta ou preencha o espaço em branco (____) com a resposta adequada.

I - Dados Gerais

1. Faixa etária.

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| De 20 e 30 anos | ☐ |
| De 31 e 40 anos | ☐ |
| De 41 e 50 anos | ☐ |
| De 51 a 60 anos | ☐ |
| Mais de 60 anos | ☐ |

2. Habilitação Académica

- | | |
|--------------|--------------------------|
| Bacharelato | ☐ |
| Licenciatura | ☐ |
| Mestrado | ☐ |
| Doutoramento | ☐ |

Outra _____

3. Tempo de serviço:

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| Menos de 5 anos | ☐ |
| De 5 a 10 anos | ☐ |
| De 11 a 20 anos | ☐ |
| De 21 a 30 anos | ☐ |
| Mais de 30 anos | ☐ |

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

4. Nível /níveis de ensino e disciplinas que leciona :

7º ano ☐ C. Físico-Químicas ☐ Matemática ☐

8º ano ☐ C. Físico-Químicas ☐ Matemática ☐

9º ano ☐ C. Físico-Químicas ☐ Matemática ☐

Outros:

_____ / _____

_____ / _____

II QUESTÕES TEMÁTICAS

A – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

5. O que entende por supervisão pedagógica?

6. Em que consiste o seu trabalho no âmbito da supervisão?

7. Que práticas de supervisão estão implementadas na sua escola/agrupamento?

7.1 No âmbito dos departamentos curriculares:

7.2 No âmbito dos conselhos de turma:

8. As práticas de Supervisão Pedagógica, **realizadas pelos Coordenadores de Departamento, que já se encontram implementadas**, são:

Assinale com um **X** no ☐ as afirmações que correspondem à sua opinião sobre esta temática:

- ☐ Acompanhamento de cada professor, na aplicação e gestão do currículo disciplinar;
- ☐ Acompanhamento de cada professor na implementação de estratégias diversificadas nos processos de ensino-aprendizagem;
- ☐ Acompanhamento dos professores nos processos de avaliação dos alunos;
- ☐ Elaboração das Planificações das aulas, junto com os professores do grupo;
- ☐ Disponibilidade para dar assistência e a devida resposta às dúvidas dos professores;
- ☐ Outras:

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

9. Que supervisão pedagógica é realizada ao nível do Conselho de Turma?

10. Considera que a supervisão promove a colaboração e a reflexão, fundamentais para a articulação do currículo e da avaliação, no seio do conselho de turma?

☐ Sim

☐ Não

11. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, por favor fundamente a sua opção, indicando de que forma e em que medida as práticas supervisivas contribuem para uma verdadeira articulação de conteúdos, consubstanciada no Plano de Trabalho da Turma.

B – TRABALHO COLABORATIVO

12. Em que situações os professores da sua escola, ou do seu agrupamento, trabalham em colaboração?

Assinale com um **X** no ☐ as afirmações que correspondem à sua opinião sobre esta temática:

12.1. Encontros informais entre professores, na escola. ☐

12.2. Planificação e preparação das aulas. ☐

12.3. Construções de materiais e de fichas de trabalho. ☐

12.4. Discussão e reflexão de estratégias e práticas. ☐

13. Na planificação e preparação das actividades lectivas para os anos de escolaridade que lecciona, no seu agrupamento:

Assinale com um **X** no ☐ as afirmações que correspondem à sua opinião sobre esta temática:

13.1 Planifica e prepara as actividades individualmente. ☐

13.2 Planifica e prepara as actividades em colaboração com os professores da sua escola, do ano de escolaridade que leciona. ☐

13.3 Planifica e prepara as actividades em colaboração com os professores do seu agrupamento, do ano de escolaridade que leciona. ☐

13.4 Planifica e prepara as actividades em colaboração com os professores de todos os anos de escolaridade que lecciona, da sua escola. ☐

13.5 São delineadas e analisadas, em conjunto, estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos dos diferentes anos de escolaridade. ☐

14. Há práticas colaborativas **implementadas** entre os professores **de Matemática e Ciências Físico-químicas**?

☐ Sim

☐ Não

15. Como classifica essas práticas?

Assinale com X as que já se verificaram

☐ O trabalho dos professores é desenvolvido com objetivos comuns e partilhados;

☐ É comum haver reuniões entre os professores, nas quais se realizam reflexões

inter pares sobre os processos de ensino-aprendizagem;

☐ É comum entre os professores haver interajuda na resolução de problemas diversos;

☐ É uma prática comum entre os professores a troca de materiais didáticos (fichas de trabalho e fichas experimentais, testes de avaliação);

☐ Outras

16. Os principais constrangimentos/obstáculos que prejudicam a melhoria das práticas colaborativas entre os professores são:

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

- ☐ Falta de tempo;
 - ☐ Ausência de espaços apropriados para reuniões;
 - ☐ Os horários dos professores são incompatíveis;
 - ☐ Existe uma grande sobrecarga de trabalho sobre os professores;
 - ☐ Os professores receiam mostrar e partilhar o seu trabalho, evitando os julgamentos dos colegas;
 - ☐ Outros:
-

C - IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Assinale com um **X** no ☐ as afirmações que correspondem à sua opinião sobre esta temática:

17. No sentido de melhorar a Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo entre os professores do Conselho de Turma, torna-se necessário valorizar ou adotar as seguintes práticas:

- ☐ Melhorar o relacionamento e a abertura entre os professores do conselho de turma;
- ☐ Estabelecer objetivos comuns e partilhados como forma de trabalho entre os professores do conselho de turma;
- ☐ Aprofundar a análise e a reflexão interpares sobre as práticas educativas;
- ☐ Implementar uma eficaz gestão dos currículos das várias disciplinas;
- ☐ Desenvolver a divulgação de boas práticas entre os professores do conselho de turma;
- ☐ Implementar discussões/reflexões continuadas sobre estratégias de motivação dos alunos para o estudo das Ciências Físico-Químicas e da Matemática;
- ☐ Promover uma efetiva articulação entre os diferentes níveis de ensino;

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

☐ Desenvolver uma colaboração eficaz entre os professores na planificação das aulas e na aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem;

☐ Outras:

18. Como professor de Ciências Físico-Químicas / Matemática de que forma pode contribuir e que ações pode desenvolver, ao nível pessoal e profissional, para a promoção da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo entre os professores?

19. Gostaria e estaria disposto a realizar, no Centro de Formação, uma Oficina de Formação sobre *Supervisão Pedagógica e Plano de Trabalho da Turma?*

☐ Sim

☐ Não

Se a sua resposta foi negativa, por favor indique três motivos que justificam a sua opção:

1º

2º

3º

20. Estaria disposto a participar e a colaborar, no ano letivo 2013/2014, num Projeto de Supervisão Pedagógica e Plano de Trabalho da Turma?

☐ Sim

☐ Não

Se a sua resposta foi negativa, por favor indique três motivos que justificam a sua opção:

1º

2º

3º

Obrigada pela sua colaboração

Apêndice III

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	O que entende por supervisão pedagógica?	resposta aberta	Verificação, acompanhamento e apoio de práticas pedagógicas	8	Grupo de Física e Química
			Análise das práticas e da sua interação para melhorar o sucesso educativo	2	
			Monitorização de planificações, materiais didáticos e conteúdos leccionados	1	
			Avaliação	1	
			Não respondeu	2	
			Trabalho colaborativo entre professores e discussão de estratégias	2	Grupo de Matemática
			Processo regulador em interação com reflexão que conduza a um melhor desempenho	1	
			Avaliar as práticas pedagógicas	5	
			Acompanhamento pedagógico/orientação na prática letiva	7	
			Aprendizagem, colaboração, reflexão, avaliação, partilha e desenvolvimento	4	
			Coordenação do trabalho docente	1	
			Não respondeu	1	
	Em que consiste o seu trabalho no âmbito da supervisão?	resposta aberta	Apoiar e implementar práticas pedagógicas	2	Grupo de Física e Química
			Planificar, articular e apoiar	2	
			Cooperar, trabalhar em grupo, partilhar e reformular	2	
			Orientar e interagir com os colegas para desenvolver saberes e competências	2	
			Planificar aulas	1	
			Não respondeu	3	

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Em que consiste o seu trabalho no âmbito da supervisão?	resposta aberta	Fazer a análise das aulas, reflexões individuais e entre pares	7	Grupo de Matemática
			Reflexão, partilha, colaboração na melhoria das práticas enquanto docente, coordenadora, avaliadora	5	
			Planificação de conteúdos	2	
			Troca de materiais com colegas que leccionam os mesmos níveis	3	
			Identificar problemas	1	
			Implementar dinâmicas de ação	3	
			Não respondeu	1	
	Que práticas de supervisão estão implementadas na sua escola/ agrupamento? - No âmbito dos departamentos curriculares:	resposta aberta	Orientação na gestão do currículo	1	Grupo de Física e Química
			Divulgação de atividades	1	
			Uniformização de critérios	1	
			Aconselhamento de procedimentos	1	
			Avaliação de discrepâncias na gestão da planificação das aulas e de aproveitamento dos alunos	2	
			Acompanhamento dos professores nos processos de avaliação dos alunos	1	
			Disponibilidade para dar assistência e a devida resposta às dúvidas dos professores	1	
			Cumprimento das planificações	1	
			Não tem opinião	2	
			Não respondeu	2	

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Que práticas de supervisão estão implementadas na sua escola/ agrupamento? - No âmbito dos departamentos curriculares:	resposta aberta	Coordenação transversal do âmbito organizacional	1	Grupo de Matemática
			Promoção de trabalho cooperativo	2	
			Desenvolver/implementar projetos	1	
			Promover formação	1	
			Planificação conjunta	6	
			Elaboração de planificações, gestão do currículo, discussão de estratégias	1	
			Monitorização dos currículos	2	
			Partilha de materiais	7	
			Reflexão sobre práticas pedagógicas	5	
			Avaliação	3	
			Estratégias	1	
			Experiências	1	
			Não respondeu	2	
	Que práticas de supervisão estão implementadas na sua escola/ agrupamento? -No âmbito dos conselhos de turma	resposta aberta	Articulação e adaptações curriculares	8	Grupo de Física e Química
			Planificação	2	
			Avaliação do aproveitamento dos alunos da turma , nas diferentes disciplinas	1	
			Nenhuns	1	
			Muito poucas desde que a escola está em mega agrupamento	1	
			Partilha de materiais	1	
			Desconhece	1	
			Não respondeu	2	

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Que práticas de supervisão estão implementadas na sua escola/agrupamento? -No âmbito dos conselhos de turma	resposta aberta	Articulação de currículos	5	Grupo de Matemática
			Práticas pedagógicas	1	
			Reflexão sobre aspectos transversais às diversas disciplinas e monitorização de âmbito geral da turma	4	
			Elaboram-se estratégias para melhorar o comportamento e aproveitamento da turma (PTT)	2	
			Partilha de experiências	3	
			Estratégias	4	
			Uniformização de critérios a aplicar na turma	1	
			Muito poucas desde que a escola está em mega agrupamento	0	
			Não respondeu	5	
	As práticas de supervisão, realizadas pelos Coordenadores de Departamento, que já se encontram implementadas são:	resposta múltipla	Acompanhamento de cada professor, na aplicação e gestão do currículo disciplinar	3	Grupo F/Q
				7	Grupo Mat.
			Acompanhamento de cada professor na implementação de estratégias diversificadas nos processos de ensino-aprendizagem	0	Grupo F/Q
				7	Grupo Mat.
			Acompanhamento dos professores nos processos de avaliação dos alunos	5	Grupo F/Q
				6	Grupo Mat.
			Elaboração das planificações das aulas, junto com os professores do grupo	4	Grupo F/Q
				12	Grupo Mat.
			Disponibilidade para dar assistência e a devida resposta às dúvidas dos professores	7	Grupo F/Q
				13	Grupo Mat.
			Não respondeu	3	Grupo F/Q
				0	Grupo Mat.

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Que supervisão pedagógica é realizada ao nível do Conselho de Turma?	resposta aberta	Planificação de atividades	2	Grupo de Física e Química
			Articulação de conteúdos	1	
			Acompanhamento no processo de avaliação dos alunos	2	
			Verificação do cumprimento dos currículos e medidas propostas no PTT	1	
			Implementação de estratégias diversificadas conjunta	2	
			Não sabe	1	
			Elaboração de documentos e materiais para o dossier de turma	1	
			Não respondeu	4	
			Coordenação de aspetos transversais	1	Grupo de Matemática
			Articulação de conteúdos	2	
			Coordenação elaboração do PTT	5	
			Partilha de experiências para uniformizar critérios para melhorar o comportamento	2	
			Construção de materiais	1	
			Discussão de estratégias	5	
			Controlo e dinamização de orientações do conselho pedagógico	1	
			Verificação do cumprimento do currículo	3	
			Não respondeu	3	

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Considera que a supervisão promove a colaboração e a reflexão, fundamentais para a articulação do currículo e da avaliação, no seio do Conselho de turma?	resposta afirmativo/negativo	Sim	4	Grupo F/Q
				13	Grupo Mat.
			Não	3	Grupo F/Q
				5	Grupo Mat.
			Não respondeu	3	Grupo F/Q
				1	Grupo Mat.
	Se respondeu afirmativamente à questão anterior, por favor fundamente a sua opção indicando de que forma e em que medida as práticas supervisivas contribuem para uma verdadeira articulação de conteúdos, consubstanciada no Plano de Trabalho da Turma.	resposta aberta	A supervisão é fundamental para a articulação do currículo e da avaliação no CT, pois é neste órgão que se tem uma visão de toda a turma das dificuldades e ainda do modo que currículos se podem articular.	2	Grupo de Física e Química
			Melhoram a qualidade das aulas, rentabilizam o tempo destinado a leccionamento e aproximam os saberes em prol de os compartimentarem.	1	
			Não há trabalho colaborativo	1	
			Não respondeu	1	
			Construção de materiais e planificação e agendamento das mesmas	3	Grupo de Matemática
			Os prof. não se deviam preocupar exclusivamente c/ a sua disciplina e deveriam trabalhar mais em grupo para o bem dos alunos	1	
			Se não tiver o caráter fiscalizador, incentivando a partilha e trabalho colaborativo	1	
			Avaliação da articulação do currículo	2	
			Refletir e encontrar estratégias na articulação curricular	2	
			Troca de experiências e avaliação do trabalho realizado e elaboração de estratégias	1	
			Os programas das disciplinas dificultam a articulação de conteúdos, perdendo a eficácia	1	
			Com a colaboração, reflexão e partilha torna-se mais fácil e mais viável a implementação de uma articulação de conteúdos mais eficaz	3	
			Promove a interdisciplinaridade	1	
			Não respondeu	4	

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
TRABALHO COLABORATIVO	Em que situações os professores da sua escola ou do seu agrupamento trabalham em colaboração?	resposta múltipla	Encontros informais entre professores, na escola	9	Grupo F/Q
				12	Grupo Mat.
			Planificação e preparação das aulas	7	Grupo F/Q
				12	Grupo Mat.
			Construção de materiais e de fichas de trabalho	5	Grupo F/Q
				13	Grupo Mat.
			Discussão e reflexão de estratégias e práticas	6	Grupo F/Q
				9	Grupo Mat.
			Não respondeu	1	Grupo F/Q
				0	Grupo Mat.
	Na planificação e preparação das actividades lectivas para os anos de escolaridade que lecciona, no seu agrupamento	resposta múltipla	Planifica e prepara as actividades individualmente	6	Grupo F/Q
				7	Grupo Mat.
			Planifica e prepara as actividades em colaboração com os professores da sua escola, no ano de escolaridade que lecciona	8	Grupo F/Q
				14	Grupo Mat.
			Planifica e prepara as actividades em colaboração com os professores do seu agrupamento, do ano de escolaridade que lecciona.	3	Grupo F/Q
				4	Grupo Mat.
			Planifica e prepara as actividades em colaboração com os professores de todos os anos de escolaridade que lecciona, da sua escola	1	Grupo F/Q
				0	Grupo Mat.
			São delineadas e analisadas, em conjunto, estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos dos diferentes anos de escolaridade	6	Grupo F/Q
				6	Grupo Mat.

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
TRABALHO COLABORATIVO	. Há práticas colaborativas implementadas entre os professores de Matemática e Ciências Físico-Químicas ?	resposta afirmativo/negativo	Sim	6	Grupo F/Q
				11	Grupo Mat.
			Não	4	Grupo F/Q
				8	Grupo Mat.
	Como classifica essas práticas?	resposta múltipla	O trabalho dos professores é desenvolvido com objetivos comuns e partilhados	2	Grupo F/Q
				4	Grupo Mat.
			É comum haver reuniões entre os professores, nas quais se realizam reflexões interpares sobre os processos de ensino-aprendizagem	2	Grupo F/Q
				2	Grupo Mat.
			É comum entre os professores haver interajuda na resolução de problemas diversos	4	Grupo F/Q
				10	Grupo Mat.
			É uma prática comum entre os professores a troca de materiais didáticos (fichas de trabalho e fichas experimentais, testes de avaliação)	4	Grupo F/Q
				6	Grupo Mat.
			Outras	1	Grupo F/Q
				0	Grupo Mat.
			Interdisciplinaridade	0	Grupo F/Q
				1	Grupo Mat.
			Não respondeu	3	Grupo F/Q
				4	Grupo Mat.

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
TRABALHO COLABORATIVO	Os principais constrangimentos/obstáculos que prejudicam a melhoria das práticas colaborativas entre os professores são:	resposta múltipla	Falta de tempo	5	Grupo F/Q
				9	Grupo Mat.
			Ausência de espaços apropriados para reuniões	0	Grupo F/Q
				2	Grupo Mat.
			Os horários dos professores são incompatíveis	4	Grupo F/Q
				14	Grupo Mat.
			Existe uma grande sobrecarga de trabalho sobre os professores	10	Grupo F/Q
				12	Grupo Mat.
			Os professores receiam mostrar e partilhar o seu trabalho, evitando os julgamentos dos colegas	1	Grupo F/Q
				1	Grupo Mat.
IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	No sentido de melhorar a Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo entre os professores do Conselho de Turma, torna-se necessário valorizar ou adotar as seguintes práticas :	resposta múltipla	Professores que leccionam sozinhos um nível de ensino níveis de ensino (profissionais)	1	Grupo F/Q
				0	Grupo Mat.
			Melhorar o relacionamento e a abertura entre os professores do conselho de turma	3	Grupo F/Q
				4	Grupo Mat.
			Estabelecer objetivos comuns e partilhados como forma de trabalho entre os professores do conselho de turma	4	Grupo F/Q
				8	Grupo Mat.
			Aprofundar a análise e a reflexão interpares sobre as práticas educativas	3	Grupo F/Q
				5	Grupo Mat.
			Implementar uma eficaz gestão dos currículos das várias disciplinas	3	Grupo F/Q
				8	Grupo Mat.
			Desenvolver a divulgação de boas práticas entre os professores do conselho de turma	4	Grupo F/Q
				5	Grupo Mat.
			Implementar discussões/reflexões continuadas sobre estratégias de motivação dos alunos para o estudo das Ciências Físico-Químicas e da Matemática	6	Grupo F/Q
				6	Grupo Mat.
			Promover uma efetiva articulação entre os diferentes níveis de ensino	5	Grupo F/Q
				4	Grupo Mat.
			Desenvolver uma colaboração eficaz entre os professores na planificação das aulas na aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem	6	Grupo F/Q
				2	Grupo Mat.
			Não respondeu	1	Grupo F/Q
				1	Grupo Mat.

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Como professor de C.F.Químicas/Matemática de que forma pode contribuir e que ações pode desenvolver, ao nível pessoal e profissional, para a promoção da Supervisão Pedagógica e do trabalho colaborativo entre professores?	resposta aberta	Partilha de práticas (materiais e preparação de aulas)	5	Grupo de Física e Química
			Disponibilizar-se para o trabalho colaborativo em relação aos professores do mesmo grupo ou do conselho de turma	1	
			Questionar-se a si e aos outros professores de grupo ou de conselho de turma	1	
			Não respondeu	5	
			Articular o currículo, planificar e reflectir conjuntamente estratégias	5	Grupo de Matemática
			Contribuir sempre para o trabalho colaborativo	2	
			Nas aulas relacionar temas das 2 disciplinas	2	
			Identificar problemas e promover a reflexão e implementação de estratégias para os resolver	1	
			Colaborar na elaboração de materiais e contribuir para a reflexão para melhoria das estratégias de ensino aprendizagem	2	
			Não respondeu	5	
	Gostaria e estaria disposto a realizar, no Centro de Formação, uma Oficina de Formação sobre <i>Supervisão Pedagógica e Plano de Trabalho da Turma?</i>	resposta afirmativo/negativo	Sim	8	Grupo F/Q
				16	Grupo Mat.
			Não	2	Grupo F/Q
				3	Grupo Mat.

A Supervisão Pedagógica geradora de dinâmicas colaborativas entre professores de Matemática e Ciências Físico- Químicas

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Se a resposta foi negativa, por favor indique três motivos que justificam a sua opção:	resposta aberta	Este processo pode ser simplificado sem que haja novo organismo que implique mais burocracia	1	Grupo de Física e Química
			O tema não é prioritário face a outras necessidades mais específicas da disciplina (metas)	1	Grupo de Matemática
			Discordância com uma interpretação fiscalizadora e não construtiva do termo "supervisão"	2	
			Falta de motivação	1	
	Estaria disposto a participar e a colaborar, no ano letivo 2013/2014, num Projeto de Supervisão Pedagógica e Plano de Trabalho da Turma?	resposta afirmativo/negativo	Sim	8	Grupo F/Q
				16	Grupo Mat.
			Não	2	Grupo F/Q
				3	Grupo Mat.
	Se a resposta foi negativa, por favor indique três motivos que justificam a sua opção:	resposta aberta	O plano de trabalho de turma já inclui parte dos pontos que considero essenciais para o trabalho desenvolvido com as turmas	1	Grupo de Física e Química
			Falta de tempo dada a sobrecarga de trabalho que incide sobre os professores	1	Grupo de Matemática
			Discordância da "fiscalização"	1	
			Falta de motivação	2	