

ISABEL MARIA ALGARVIO MAIA

**O PAPEL SUPERVISIVO DO DIRETOR DE TURMA
NA PROMOÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO
NO CONSELHO DE TURMA DO SEGUNDO CICLO**

Orientador: Mestre Rómulo Jesus Rodrigues Neves

Coorientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Grupo Lusófona

Lisboa

2013

ISABEL MARIA ALGARVIO MAIA

**O PAPEL SUPERVISIVO DO DIRETOR DE TURMA
NA PROMOÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO
NO CONSELHO DE TURMA DO SEGUNDO CICLO**

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

Orientador: Mestre Rómulo Jesus Rodrigues Neves

Coorientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett
Grupo Lusófona**

Lisboa

2013

Epígrafe

Os professores são heróis anónimos; os alicerces das profissões e o sustentáculo do que é mais lúcido e inteligente em nós. (Cury, 2005)

Dedicatória

Dedico este trabalho àqueles que sempre me incentivaram a estudar e que desde tenra idade me mostraram que o conhecimento é fundamental numa sociedade como a nossa, meritocrática – os meus pais.

Obrigada.

Agradecimentos

Os agradecimentos que se seguem não estão por ordem de importância, pois todos tiveram o seu papel, deveras fundamental, na minha demanda “por mares nunca dantes navegados” (Camões). Eles apresentam-se por ordem cronológica.

Assim, agradeço aos professores que lecionaram o curso especializado de Supervisão Pedagógica e Formação de Professores por terem aberto as portas para um novo mundo, para uma perspectiva mais eclética e ecológica do mundo da Supervisão e da Formação de Professores e por me terem feito refletir de modo mais criterioso sobre assuntos que muitas vezes eram objeto de conversa entre colegas amigos.

Agradeço sobretudo aos Professores Ana Paula Silva, Nilza Henriques e Roque Antunes por sempre terem incentivado os formandos e por não os deixarem esmorecer perante as adversidades que qualquer estudo possa trazer.

Por outro lado, agradeço também ao Professor Rómulo Neves por ter aceite o meu convite e por ter acompanhado a minha jornada, mostrando sempre muita disponibilidade e sugestões deveras valiosas.

Para além de todos os Professores mencionados, agradeço também à minha colega e amiga Carla por se ter disponibilizado, sempre que pôde, a ler as minhas palavras e a alertar-me para a falta de alguma virgulazinha que com o entusiasmo não foi digitada.

Por fim, agradeço ao Luís por sempre me ter incentivado e nunca me ter permitido o esmorecimento desta minha demanda que certamente irá melhorar as minhas práticas.

Obrigada.

Resumo

A ideia de colaborar não é nova. Com efeito, é algo que se manifesta desde o início da humanidade. Atualmente, ela apresenta-se como uma das soluções para os problemas da educação, dado que permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, a aprendizagem dos alunos e a criação de comunidades de aprendizagem na escola (Lima, 2002). Sendo assim, urge conhecer e compreender verdadeiramente este conceito. Para além disto, é também necessário conhecer os seus requisitos para que todos possam dar o seu contributo na construção de uma verdadeira cultura colaborativa na escola.

Em boa verdade, na escola, o cargo de Diretor de Turma é um cargo de gestão intermédia com um papel muito importante na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma, dado que é responsável, por exemplo, pela coordenação de todos os professores da turma. Assim, torna-se necessário conhecer as suas funções e as qualidades requeridas ao professor para que desempenhe o cargo da melhor forma e para que exerça o seu papel supervisão sobre o trabalho colaborativo que se deve desenvolver no seio do Conselho de Turma em prol das aprendizagens dos alunos. Deste modo, poder-se-ão reconduzir as funções do Diretor de Turma “ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular” (Verdasca, 2007, p. 20).

Conscientes disto e do problema supervisão, pelo Diretor de Turma, do trabalho colaborativo entre os docentes de um Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico, definiu-se o objetivo do estudo apresentado - identificar o papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico. Para além disto, formulou-se a questão de partida Qual o papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico? Com o intuito de responder a esta questão, formularam-se as subquestões e fez-se a revisão da literatura sobre as palavras-chave: Diretor de Turma, supervisão e trabalho colaborativo. De seguida, observou-se uma realidade e formulou-se um projeto de formação que faça face aos problemas identificados nessa realidade observada de forma partilhada, dialogada e reflexiva, possibilitando ainda o contacto com outras experiências que conduzam a uma aprendizagem que permitirá o crescimento pessoal e profissional dos formandos. Deste modo, capacitar-se-ão os docentes para se constituírem como um dos recursos da escola para a disseminação de práticas colaborativas no Conselho de Turma e na escola.

O Diretor de Turma sozinho nada conseguirá fazer, por isso, deve conseguir promover o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma que coordena e compreender que a supervisão desse trabalho assenta na colaboração, no desempenho do Conselho de Turma e no feedback.

Palavras-chave: Diretor de Turma, supervisão e trabalho colaborativo.

Abstract

The idea of working together is not new at all. It is something that clearly shows itself since the beginning of mankind. Nowadays, she appears as one of the solutions to the problems of education, as it allows the personal and professional development of teachers, students learning and the creation of learning communities in school (Lima, 2002). Therefore, it is urgent to know and truly understand this concept. In addition, it is also necessary to know their requirements so that everyone can give their contribution in building a true collaborative culture in school.

Indeed, in school, the post of class tutor is a middle management position with a major role in the promotion of collaborative work in a class board, since it is responsible, for example, the coordination of all the class teachers. Thus, it becomes necessary to know its roles and qualities required the teacher to perform the job optimally and to make sure that teachers collaborate properly within the class board on behalf of students learning. Thereby, it will be possible to bring the functions of the class tutor "to its place in the context of school management and curriculum" (Verdasca, 2007, p. 20).

Aware of this and the problem supervision, by the class tutor, of collaborative work among teachers of a class board of the 2nd grade of basic education, it was defined the objective of the study presented here - identify the role of class tutor in promoting the collaborative work in a class board of the 2nd grade of basic education. Furthermore, it was chosen the starting question What is the role of f class tutor in promoting collaborative work in a class board of the 2nd grade of basic education? In order to answer this question sub-questions were formulated and the review of literature was made according to the keywords: class tutor, supervision and collaborative work. Then, a certain reality was observed and a training project was developed in order to face the problems identified in that same reality in a shared, dialogic and reflective way, allowing also the contact with other experiences that will lead to a certain learning that will allow personal and professional growth of the trainees. This, shall empower teachers to be one of the school's resources for the dissemination of collaborative practices in a class board and in school.

The class tutor is not able to do anything alone, so he should be able to foster collaborative work within the class board which he coordinates and understand that the supervision of this work is based on collaboration, the performance of the class board and feedback.

Keywords : class tutor, supervision and collaborative work.

Abreviaturas e siglas

APA	American Psychological Association
CT	Conselho de Turma
CP	Conselho Pedagógico
DL	Decreto-Lei
DR	Decreto Regulamentar
DLR	Decreto Legislativo Regional
DT	Diretor de Turma / Diretores de Turma
ECD	Estatuto da Carreira Docente
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCA	Percurso Curricular Alternativo
PCE	Projeto Curricular de Escola
PT	Plano de Turma
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEE	Projeto Educativo de Escola
RAM	Região Autónoma da Madeira
RI	Regulamento Interno

Índice

Introdução	11
I. Reflexão autobiográfica e identificação do problema	18
1- Descrição reflexiva do percurso profissional	20
2- Situação Problema	27
2.1- Identificação e definição do problema	27
2.2- Justificação da escolha	29
3- Questões e objetivos da investigação	32
3.1- Questão de partida	32
3.2- Subquestões	32
3.3- Objetivo geral.....	33
3.4- Objetivos específicos.....	33
4- Variáveis	33
4.1- Variável independente	33
4.2- Variável dependente.....	33
4.3- Variável moderadora	33
4.4- Variáveis de controlo	34
4.5- Variáveis intervenientes	34
5- Palavras-Chave.....	34
II. Enquadramento teórico.....	35
1- A escola: duas dimensões	36
2- A escola enquanto organização	41
3- A escola de massas e o surgimento do cargo Diretor de Turma	46
4- O Diretor de Turma nos dias de hoje	53
4.1- O Diretor de Turma enquanto Professor.....	55
4.2- Funções do Diretor de Turma	59
4.3- Qualidades de Diretor de Turma de sucesso	65
4.3.1- O Diretor de Turma enquanto líder	67
4.4- Dificuldades enfrentadas.....	70
5- Supervisão	72
5.1- Definição de supervisão pedagógica	74
5.2- A Supervisão numa escola reflexiva	79
5.3- A figura do supervisor	83
5.3.1- Perfil e competências.....	85
5.4- A supervisão como colaboração	88
6- Trabalho Colaborativo	89
6.1- Definição e formas de colaboração.....	90
6.2- Vantagens da colaboração	101
6.3- Desvantagens da colaboração.....	103
III. Proposta de resolução do problema	105

1- Metodologia	106
1.1- Caracterização do contexto	108
1.2- Plano de resolução.....	111
1.2.1- Áreas.....	112
1.2.2- Objetivos específicos.....	112
1.2.3- Ações a desenvolver.....	113
1.2.4- Espaços	118
1.2.5- Recursos	118
1.2.6- Calendarização	119
1.2.7- Avaliação	119
2- Síntese reflexiva	119
Referências	127
1- Bibliográficas.....	127
2- Eletrônicas	132
3- Legislação	138
Apêndices	I
Apêndice 1	II
Apêndice 2	IX
Apêndice 3	XI
Apêndice 4	XII
Apêndice 5	XXXI
Apêndice 6	XLIV
Apêndice 7	LXXII
Apêndice 8	LXXV
Apêndice 9	LXXIX
Anexo.....	LXXXVI
Anexo 1	LXXXVII

Índice de Quadros

Quadro 1 - Variáveis 1	17
Quadro 2 - Tipologia das novas tarefas (adaptado de Formosinho, 1997)	49
Quadro 3 - Três áreas de atuação do DT (Marques, 2002)	61
Quadro 4 - Outra área de atuação do DT	61
Quadro 5 - Papéis do DT (adaptado de Mintzberg, 1990)	64
Quadro 6 - Qualidades do DT (adaptado de Marques, 2002)	65

Introdução

O descontentamento é o primeiro passo na evolução de um homem ou de uma nação. (Oscar Wilde)

No último decénio, o tecido social sofreu mudanças que impuseram novos desafios à escola. Com efeito, a noção de escola enquanto local de formação digladiava-se com uma escola que tem de ter em conta a escola paralela e que, em boa verdade, constitui um dos espaços sociais implicados no processo de formação permanente que não é controlado pela escola (Correia, 1991).

Sendo assim, a escola confronta-se com a noção de educação inacabada, pois de facto, o ser humano é um ser inacabado e em constante formação contínua (Correia, 1991).

“A institucionalização do conceito de educação permanente, o confronto da escola com um conjunto de situações formativas que se desenvolvem no seu “exterior” (...), as contínuas mudanças das “verdades científicas” (...), colocaram na ordem do dia o problema da mudança da escola” (Correia, 1991, p. 22). Assim, a escola deixa de ser o sustentáculo de valores inalteráveis e passa a ser, segundo Alarcão (2008), uma escola de contradições, cuja função para além de instruir e avaliar, passa também por orientar; guardar e acolher os discentes; relacionar-se com a comunidade; gerir e adaptar currículos; coordenar mais atividades; organizar e gerir recursos e informações; autogerir-se, administrar-se e autoavaliar-se; ajudar a formar o próprio corpo docente, participando na formação dos professores ao longo da sua vida e organizar, gerir e avaliar projetos.

Correia (1991) refere que, face à conjuntura atual, se assiste a uma crise na escola, uma vez que é contestada pelos seus utentes. Por este motivo muitos discursos pugnam pela mudança na escola, por reformas da instituição escolar e por inovações nos sistemas de ensino. A existência destas vozes dá a impressão de que existe uma anuência sobre a urgência de se inovar. Todavia, a génese destas inovações está nos órgãos de decisão central.

Na verdade, estas inovações exigem, muitas vezes, mudanças nas práticas dos professores, apesar destes não terem sido chamados a participar na definição dessa mudança. A preocupação daqueles órgãos enquadra-se apenas numa política de «accountability» (Afonso, 2009) e parece olvidar a inovação e a melhoria do sistema de ensino.

A escola tem de se adaptar à mudança, mas para isso tem de estar na mudança e tem de ser capaz de se mudar a si própria (Correia, 1991), envolvendo imperativamente todos os seus membros nesse processo. Contudo, será que esta inovação e mudança não

passam também por uma mudança na postura das pessoas perante os seus pares? Será que olvidar a cultura individualista instituída e pugnar pela colaboração não poderá ser uma forma de melhorar o ensino em Portugal? Não terá o sistema de decisão central de criar condições para que isso aconteça?

Segundo Correia (1991), o desejo de mudança e de inovação está associado à produtividade e é estimulado desde que se desenvolva dentro de determinados limites. Sendo assim, é necessário favorecer e encorajar a mudança.

O professor, sendo um ser em constante desenvolvimento e um ser social, tem de estar preparado para se adaptar adequadamente às mudanças. Aqui, o papel dos sistemas de formação dos professores é crucial.

Nos anos sessenta reconheceu-se que o professor já não é apenas um difusor de bens culturais acessíveis agora também a outros elementos do tecido social, devido à democratização das condições de acesso ao ensino. Sendo assim, a sua formação técnico-pedagógica torna-se insuficiente (Correia, 1991).

O professor, produto de relações sociais, tem um papel particularmente ativo na própria formação. Para Alarcão (2008), os formadores da escola devem assumir-se também como formandos. Face aos diferentes papéis que desempenha, a formação técnico-pedagógica do futuro professor deve ser complementada com a sua formação pessoal e social. Com efeito, a sua formação tem de ser contínua; tem de ser desejada; tem de ser renovada pela pesquisa e pela investigação.

Ora, a tensão interna que leva qualquer indivíduo a agir de modo dinâmico e a empenhar-se em determinada direção, está na base da motivação que impulsionou o desejo de realizar o presente estudo intitulado O papel superviso do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico.

A palavra motivação deriva do vocábulo latino «motu» que significa movimento. A motivação é intrínseca, pois, neste caso, deriva do prazer em estudar e da concretização de um projeto pessoal. Por outro lado, ela é extrínseca, uma vez que a avaliação de desempenho dos professores está nas luzes da ribalta e se falar num sistema meritocrático, ou talvez pseudo-meritocrático, onde se poderão obter recompensas e reconhecimento. Note-se que a necessidade de se conhecer cada vez mais constitui um dos fatores mais significativos da evolução humana.

Sendo assim, pode-se afirmar que as motivações sociais despoletadoras do estudo apresentado residem na motivação de realização e na motivação cognitiva.

Deste modo, face a um tema já abordado de outros pontos de vista, o interesse pessoal em tratar o tema da direção de turma agora de um outro ponto de vista – supervisão no trabalho colaborativo - tem a sua origem numa experiência menos positiva referida na

autobiografia apresentada. De facto, a necessidade de formação e de investigar advém da expressão da experiência vivida. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a agenda do investigador desenvolve-se a partir de várias fontes, nomeadamente a própria biografia pessoal e certos ambientes ou pessoas.

Atualmente o campo da supervisão alargou-se para além do campo da formação de professores e estende-se aos aspetos organizacionais e de desenvolvimento da escola. Assim, ela não se deve cingir apenas ao contexto da sala de aula, mas ao contexto mais abrangente da escola, ou seja, um contexto localizado no tempo e no espaço onde se proporcionam aprendizagens para todos e para a própria instituição escolar, pois esta é uma organização qualificante que aprende e se desenvolve (Alarcão, 2002).

Segundo Alarcão, “o agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva [...] constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns” (Alarcão, 2002, p. 219). Ora, hoje reconhece-se a necessidade de mudar a escola, mas para introduzir essa mudança temos de conhecer o seu pensamento coletivo, compreender o que deve ser, o que é e o como funciona a escola. Senge¹ (citado por Alarcão & Tavares, 1987/2003, p. 132) refere que “a mudança individual é fundamental, mas insuficiente”. Para ele, “se vamos referir-nos a estas condições de mudança de modo significativo, terá de ser ao nível do pensamento e da compreensão coletiva – ao nível das organizações, das comunidades e da sociedade”².

Tendo em conta o referido, propõe-se o estudo do trabalho colaborativo que o Diretor de Turma [DT] deve supervisionar. O DT é um cargo de gestão intermédia com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma. Segundo Marques (2002, p. 15), “O Diretor de Turma é o professor que acompanha, apoia e coordena o processo de aprendizagem, de maturação, de orientação entre professores, alunos e pais”.

O desempenho deste cargo foi regulamentado pela Portaria 921/92 de 23 de setembro, que agrupa as suas funções em três áreas: administrativa, pedagógica e disciplinar. É de referir que esta portaria foi revogada pelo Decreto Regulamentar [DR] n.º 10/99 e este, por sua vez, pelo Decreto-Lei [DL] n.º 137/2012 de 2 de julho.

Para desempenhar as suas funções, o perfil do DT deve abranger qualidades:

¹ Senge, P. et al. (1994), *The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Currency Doubleday in Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed., p. 132). Coimbra: Almedina. (Original publicado em 1987)

² Tradução da autora segundo o original “individual change is vital, but not suficiente” (...) “if we are going to address these conditions (as condições de mudança) in any significant way, it will have to be at the level of collective thinking and understanding – at the level of organizations, communities and society” (Alarcão & Tavares, 1987/2003, 2ª ed., p. 132).

a) Humanas, como a capacidade de comunicação; a maturidade e estabilidade afetiva e emocional; a sociabilidade, disponibilidade e facilidade de relacionamento social; o sentido de responsabilidade para assumir compromissos e prestar conta dos seus atos; a capacidade de aceitação da crítica, aliada à tolerância, compreensão e firmeza.

b) Científicas, isto é, deve possuir conhecimentos no campo da Psicologia, da Pedagogia, da Didática e da Administração Escolar.

c) Técnicas, ou seja, deve ter capacidades de organização e trabalho metódico e disciplinado, para coordenar eficazmente as atividades em que se vê envolvido.

d) Atitudinais, como o respeito, o otimismo, a flexibilidade, a coerência, o altruísmo, a cooperação, a sinceridade, a honestidade, a confiança, o realismo e a justiça.

Estas qualidades assemelham-se às qualidades que o supervisor deve ter. As tarefas que deve desempenhar referem-se aos alunos considerados individualmente e em grupo, aos professores da turma, à escola e aos encarregados de educação.

No âmbito do trabalho que se apresenta, interessa focar as suas tarefas em relação aos professores da turma. Com efeito, a tarefa do DT passa pela recolha de informações de anteriores diretores de turma [DT] e dos atuais professores, sobre a turma e sobre cada aluno; por informar os professores das características da turma e de outros dados pertinentes; por coordenar com os outros professores os momentos de avaliação, as atividades de recuperação, as atividades extraletivas, as ajudas pedagógicas a dar, as informações a receber e a proporcionar e por criar um sentimento de coesão e unidade, por forma a contribuir para um bom ambiente de grupo entre os professores da turma.

Face à conjuntura atual, ou seja, prestação de contas do desempenho docente, o interesse em tratar o tema proposto advém da necessidade de aumentar de forma eficaz o trabalho colaborativo entre os membros do Conselho de Turma [CT] do 2º ciclo, para que a prossecução das metas traçadas no antigo Projeto Curricular de Turma [PCT] ou no atual Plano de Turma [PT] sejam atingidas.

De facto, a ação do CT deve ser concertada de modo a que os alunos possam olhar para o corpo docente da turma como uma célula, pois, por exemplo, a nível de atitudes e posturas, é fundamental que o CT seja coerente e coeso para que os alunos não se sintam perdidos.

Em boa verdade, a falta de uniformização na ação do CT, quanto às regras de conduta estipuladas, faz com que os alunos não compreendam quais as regras de conduta essenciais. Daí muitos alunos apresentarem posturas diferentes perante as diferentes disciplinas. Muitas vezes as posturas atípicas são transferidas para outras disciplinas, causando uma tensão.

É fundamental que o DT consiga gerir estas tensões e conflitos para que o clima de trabalho dentro e fora da sala de aula seja bom e, em última análise, possa produzir resultados. Se esta «uniformização» for aceite e discutida com todos os membros do CT, então o DT poderá mobilizar e coordenar a ação do corpo docente de modo a trabalhar a transversalidade das diferentes competências propostas no PCT ou no atual PT, pois muitas vezes esta transversalidade de competências fica apenas no papel e não é executada na prática.

Com efeito, o trabalho colaborativo entre professores poderá enriquecer quer a maneira de pensar e agir, quer a maneira de resolver problemas, permitindo assim o sucesso da tarefa pedagógica (Damiani, 2008). Segundo Daniels (2000), citado por Damiani (2008), os ambientes colaborativos promovem trocas de experiência, logo de aprendizagens também. Neste caso, os conselhos de turma poderão ser “um espaço para reflexão, planeamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos” (Martins³, 2002, citado por Damiani, 2008, p.219).

Assim sendo, o presente trabalho, ao ter como objeto de estudo o DT e o seu papel de supervisor no trabalho colaborativo entre os membros do CT do 2º ciclo do ensino básico, detém alguns aspetos positivos, visto que, a descrição de práticas de colaboração poderá permitir encontrar algumas soluções / estratégias que possam ser implementadas para se superarem dificuldades ou tensões, de modo a que a célula docente consiga trabalhar transversalmente as competências traçadas para uma dada turma. Efetivamente, o crescimento profissional do professor aumenta quando existe um trabalho colaborativo onde a interação permite a partilha de experiências de sucessos e a aprendizagem com os erros dos seus pares (Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, 2009). É sem dúvida um fator de aprendizagem que assenta nas interações recíprocas entre os professores.

Por fim, considera-se que o conhecimento de outras práticas devidamente contextualizadas e fundamentadas, poderá enriquecer todos os professores e melhorar as práticas, neste caso as práticas relacionadas com a competência do DT enquanto mediador e supervisor do trabalho colaborativo dentro de um CT. Na verdade, a disseminação de boas práticas de colaboração afetará não só um dado CT, mas também a própria instituição em geral.

Para tratar o tema apresentado definiu-se o problema - supervisão, pelo Diretor de Turma, do trabalho colaborativo entre os docentes de um Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico-, pois toda a investigação em educação, segundo Sousa (2005/2009), inicia-

³ Martins, S.T.F. (2002). Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 8, n.º 2, p. 227-235 in Damiani, M.F. (2008). Entendendo o Trabalho Colaborativo em educação e revelando os seus benefícios. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR. P. 219.

se pela formulação de um problema educacional concreto. Este problema define o objetivo do estudo apresentado – identificar o papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico.

Assim, partiu-se da questão Qual o papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico? para se estudar algo que possa, de algum modo, beneficiar a educação. Com efeito, a “formulação da problemática condensando-a numa interrogação clarifica e simplifica a questão, permitindo que se pense na investigação como um modo de pesquisar a resposta mais adequada para o problema levantado” (Sousa, 2005/2009, p. 44).

Segundo Coutinho (2011), existem critérios para a avaliação de problemas de investigação. A autora cita MacMillan Schumaker (1997) e nomeia, entre outros, os seguintes critérios: a) exequibilidade; b) relevância; c) clareza; e d) referência à população. O problema apresentado no presente trabalho parece preencher os requisitos referidos.

Com o intuito de responder à questão de partida, formularam-se as seguintes subquestões:

- 1- Quais as estratégias de trabalho colaborativo existentes?
- 2- Quais os contextos em que se aplicam?
- 3- Como promover a sua implementação?
- 4- Como reforçar essa implementação?

Estas subquestões relacionam-se com os objetivos específicos definidos:

- a) Caracterizar o trabalho colaborativo desenvolvido;
- b) Identificar os contextos em que ocorre;
- c) Promover a colaboração entre docentes do Conselho de Turma do segundo ciclo;
- d) Divulgar o trabalho realizado no Conselho de Turma do 2º ciclo.

Segundo Sousa (2005/2009), a especificação da questão de partida e das subquestões constitui a sintetização da problemática, tendo a investigação o objetivo de dar resposta a essas questões.

Na tentativa de enquadrar teoricamente o problema explicitaram-se as palavras-chave Diretor de Turma, supervisão e trabalho colaborativo, através da consulta de várias fontes.

Para que se reconheça qualidade científica na investigação apresentada definiram-se variáveis, isto é, elementos que variam, que sofrem alterações quantitativas ao longo da investigação e que se opõem aos elementos que não variam (Sousa, 2005/2009). No fundo são, segundo Sousa (2005/2009), os dados a que as hipóteses se referem, explicando as relações de causa e efeito que se espera verificar entre elas.

O quadro seguinte apresenta a operacionalização das abstrações que constituem as variáveis do trabalho apresentado.

Variável independente	Supervisão que o DT faz do trabalho do CT
Variável dependente	A colaboração entre os professores
Variável moderadora	Idade dos membros do CT Fase da carreira / estádios de desenvolvimento do professor Escalão
Variável de controlo	A gestão da reunião do CT A organização do trabalho pelo DT
Variável interveniente	Relações interpessoais entre os membros do CT Disponibilidade para aderir ao trabalho colaborativo Empatia pelos colegas Número de turmas

Quadro 1 - Variáveis 1

O trabalho apresentado organiza-se por capítulos e segue a estrutura do guião do trabalho final de Mestrado em Ciências da Educação. No primeiro, a autora apresenta a sua reflexão autobiográfica, pois uma das suas contribuições, “em contexto de formação de professores/as, coloca-se justamente no sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária (Braganza, 2008; 2011).

O segundo capítulo enquadra, do ponto de vista teórico e legal, o problema tratado. Assim, explicitam-se as palavras-chave desta investigação – Diretor de Turma, supervisão e trabalho colaborativo. Num terceiro capítulo, apresenta-se uma proposta de resolução do problema.

Com o objetivo de uniformizar a escrita científica, utilizaram-se as normas APA⁴ e as diretrizes da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, definidas no Despacho n.º 101/2009.

⁴ American Psychological Association

I. Reflexão autobiográfica e identificação do problema

O género narrativo autobiografia pode definir-se como sendo uma “narração retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando ela acentua sua vida individual, em particular a história de sua personalidade” (Lejeune, citado por Cretton, 1995, p. 228). Este género pressupõe a relação de identidade entre três elementos: o autor, o narrador e a personagem, ou seja, o sujeito de enunciação é um narrador autodiegético, uma vez que é o protagonista de um passado que ele próprio conta, e que se pode identificar com o autor civilmente responsável pela publicação da autobiografia (Reis & Lopes, 1996). Para além disto, cunha-se na emotividade e na realidade dos factos (Vasconcelos & Cardoso, 2009), que se podem verificar.

Sendo assim, o discurso autobiográfico é assombrado por inúmeros riscos, nomeadamente a vaidade e o niilismo perante as energias despendidas para dar significado a percursos feitos com base naquilo que se é e naquilo que se foi obrigado a ser, ou seja, um balanço da própria vida. Segundo Nóvoa, “ninguém se diz impunemente” (Nóvoa, 2004, p. 7). Em boa verdade, a autobiografia não é um discurso denotativo, porquanto atribui diferentes significados aos percursos de uma vida, às explicitações de coerências fortuitas ou premeditadas e de adaptação de tempos aparentemente dissipados (Nóvoa, 2004).

De facto, as histórias de vida têm originado práticas e reflexões estimulantes, apesar de todas as críticas que têm recebido. Até há bem pouco tempo, os estudos com histórias de vida eram um género negligenciado (Goodson, 2008). No entanto, nos dias de hoje, com o objetivo de obter um conhecimento mais próximo das realidades educativas e do quotidiano do professor, surgiu um movimento socioeducativo em torno de histórias de vida dos professores (Costa & Gonçalves, 2006), que segundo Goodson (2008), sendo um trabalho qualitativo por excelência, pretende desenvolver a compreensão que se tem sobre a construção social do ensino. Com efeito, para se conhecer a história da educação é necessário ter em conta aqueles que a fizeram e a pensaram (Nóvoa, 2004).

Uma das componentes fundamentais do processo formativo são as vidas dos sujeitos (Braganza, 2011). Segundo Goodson (2008) as origens e as experiências de vida dos professores são fulcrais para a compreensão da pessoa que se é e do seu sentido de identidade pessoal. Sendo assim, é importante referir que o ciclo de vida do professor é um aspeto importante da sua carreira e desenvolvimento profissional, uma vez que existem incidentes críticos na sua vida pessoal e profissional que afetam as suas perceções e práticas (Goodson, 2008). Dá-se assim um desenvolvimento que se pode definir com uma mudança que decorre no palco da sua vida, isto é, um processo de aprendizagem que ocorre durante toda a sua existência.

Relembrar a vida tem um sentido formador, daí alguns autores referirem que as histórias de vida constituem a mediação para a formação, pois estão na origem de um certo

tipo de conhecimento e de formação, por exemplo, o conhecimento que se tem de si próprio, o conhecimento sobre o seu modo de fazer as coisas e a reflexão crítica sobre as suas próprias conceções (Braganza, 2011).

Assim, de seguida apresenta-se a curta autobiografia da autora, um reencontro reflexivo onde a distância não só temporal, mas também afetiva, ética e até ideológica imperam, agora que os acontecimentos relatados se dispõem numa versão definitiva.

Uma tentativa de colocar a nu a professora em que se transformou, depois de se olhar para o passado e se analisar o presente, tenta-se construir um projeto sobre o futuro – o trabalho colaborativo como uma das condições «sine qua non» para a melhoria do ensino e das relações qualitativas que se podem e devem estabelecer na escola.

1- Descrição reflexiva do percurso profissional

O desenvolvimento humano é facilitado através da interação com pessoas que desempenham diversos papéis e através da participação num papel de repertório crescente.⁵ (Bronfenbrenner, citado por Sá-Chaves, 2011, p.138)

A vontade de ser professora é algo que surge desde que contactou com a profissão, ou seja, desde os tempos em que frequentou, como aluna, a escola primária. Para tal contribuiu o papel da professora Maria da Luz, professora da escola primária, numa pequena vila a trinta quilómetros da cidade de Évora. De facto, foi nessa altura que surgiu o desejo de ser professora⁶.

Como ainda não sabia que existiam professores que ensinavam outras matérias, ansiava por ser professora da escola primária, desejo bem visível nas suas brincadeiras de criança. Todavia, o papel dos pais não pode ser descurado, pois desde sempre mostraram à autora o quão importante a escola, a formação e o conhecimento eram. Segundo eles, o conhecimento liberta. Aliás, o seu apoio, acompanhamento e incentivo, desde tenra idade, permitiram a progressão da autora no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Com a transição para o segundo ciclo, as portas para um novo mundo abriram-se. Assim, o contacto com novas disciplinas, fez com que o desejo de ser professora da escola primária se transformasse. Com efeito, a vontade de ser professora manteve-se, mas agora

⁵ Tradução da autora do original “Human development is facilitated through interaction with persons who occupy a variety of roles and through participation in an ever broadening role repertoire” (Bronfenbrenner, citado por Sá-chaves, 2011, p. 138).

⁶ O jornalista Lorenzo Aldé escreveu em *Escola Pública* que o professor é alguém que se imbuí intimamente no papel de nutrir, sustentar e fortalecer alguém- o «alumnus».

em vez de ensinar um conhecimento mais geral e fundamental para o alicerce de novas aprendizagens, o enfoque centrou-se no ensino do inglês. Mesmo em momentos de dúvida no que diz respeito ao caminho a seguir, a vontade de ensinar os outros manteve-se sempre. É de referir que vários professores, durante o seu percurso escolar e académico, tiveram um papel fundamental, pois cada um, à sua maneira, deixou a sua marca, quer no que diz respeito ao seu modo de ser, aos seus ideais e valores, quer à sua arte de ensinar. Recorda-se, por exemplo, da primeira professora de inglês, da professora de história que a acompanhou durante todo o terceiro ciclo e ensino secundário e da professora de inglês do secundário que fez questão de mostrar que se preocupava com a prossecução dos estudos dos alunos, ao levá-los a conhecer a Universidade Católica durante as férias de verão que antecederam a tão desejada notícia – aceite ou não aceite na Universidade?

Em boa verdade, apesar de hoje não ser devidamente valorizada, a docência é fundamental. Ser professor deveria ser uma das profissões mais valorizadas e acarinhadas, pois todas as pessoas, numa sociedade democrática, onde o ensino é de todos e para todos, passam «pelas mãos de um professor», desde o simples ser que apenas completou o primeiro ciclo até ao maior estudioso. Contudo, por diversos motivos, a classe docente é assolada por um conjunto de constrangimentos que muitas vezes pode minar o desempenho de alguns professores, pois em vez de aceitarem os diversos constrangimentos como um desafio, encaram-nos como algo devastador. Daí hoje em dia se começar a falar muito em «teacher burnout» (Pocinho & Perestrelo, 2011) ou mal-estar docente. Mesmo assim, a autora acredita que os professores se empenham e no seu dia a dia dão o seu melhor, tanto no cumprimento do seu papel e missão, como noutros papéis que muitas vezes são forçados a assumir.

A frequência da Licenciatura em Ensino de Português e Inglês permitiu transições ecológicas muito importantes. Oliveira-Formosinho refere que “[a]quela que é hoje a aluna universitária em profissionalização será, no ano seguinte, uma profissional no terreno. De aluna na universidade a professora na escola significa uma modificação no seu meio, nos papéis e atividades que desenvolve” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 102).

Há onze anos, no ano letivo de 2000 / 2001, a autora iniciou a sua carreira. Tratou-se de um ano repleto de vicissitudes, pois era a primeira vez que estava numa escola com uma outra função que não a de aluna - professora estagiária. Segundo Bronfenbrenner⁷, citado por Oliveira-Formosinho (2002b), a prática pedagógica deverá facilitar a transição ecológica do contexto da instituição de formação para o contexto da profissão. Assim, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002b), o estágio, do ponto de vista do modelo ecológico

⁷ Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge:Harvard University Press in Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora

da supervisão⁸, é a primeira etapa da formação, uma formação que, efetivamente, irá decorrer ao longo de toda a sua vida, ou seja, é um «life-long learning process».

A Universidade tenta preparar os alunos para o contexto de trabalho e para a verdadeira orgânica da instituição escolar, daí a disciplina Organização e Administração Escolar fazer parte do currículo do curso que frequentou na Universidade. Na sua opinião, a Universidade, deste ponto de vista, deve atualizar-se. Contudo, quer reiterar que não coloca em causa o conhecimento científico que adquiriu, pois considera que teve bons professores. No entanto, a formação inicial e a inserção no mundo do trabalho não prepara os jovens professores para tudo o que a escola exige logo que se começa a trabalhar. Não obstante, com esforço e dedicação é algo que se supera, mesmo estando sozinho, mesmo que não se estabeleçam relações diádicas eficazes e eficientes. Segundo Gomes “[a]s teorias são estéreis ou paralíticas, se não forem servidas por uma prática que lhes dê vida. As práticas são cegas se não tiverem um olhar (uma teoria) que lhe dê enquadramento”.

Com efeito, o desenvolvimento do professor é como o desenvolvimento de uma criança, ou seja, é um ser sempre em processo de desenvolvimento. Durante a sua formação, o professor sofre transições ecológicas ao participar num novo contexto ou ambiente ecológico onde assume novos papéis, desempenha novas atividades e interage com outras pessoas (Sá-Chaves, 2000/2011). Durante a formação inicial do professor estabelecem-se díades caracterizadas pela reciprocidade, pelo equilíbrio de poder e relação afetiva.

Portugal⁹, citada por Sá-Chaves (2011), refere que existem três tipos de díades: a observacional, a de afetividade e a primária. Segundo a autora, “uma díade observacional ocorre sempre que um sujeito presta atenção à actividade de outro que, por seu turno, reconhece o interesse demonstrado pelo primeiro [...] ou o estagiário que observa aulas do seu supervisor” (Sá-Chaves, 2000/2011, pp. 140-141). Esta díade pode transformar-se em díade de atividade conjunta, uma díade mais interativa, interdependente e partilhada. A díade de atividade conjunta “é aquela em que os dois participantes se percebem como fazendo algo em conjunto” (Sá-Chaves, 2000/2011, p. 141). Neste tipo de díade, um professor estagiário prepara com o supervisor ou com os seus colegas as primeiras aulas e um professor, em parceria com outros, tenta antever e solucionar problemas da sua turma

⁸ A supervisão de professores do ponto de vista do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner “implica o estudo [...] da interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram” (Sá-Chaves, 2011, p. 138).

⁹ Portugal, G. (1992). Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner. Aveiro: CDInE in Sá-Chaves, I. (2011). Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais (3.ª ed., pp. 140-141). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Original publicado em 2000)

ou escola. A díade primária caracteriza-se por uma relação afetiva positiva, que continua a existir mesmo que os indivíduos não se encontrem juntos.

Refletindo sobre a informação referida, a autora deste trabalho apresentado considera que as relações diádicas estabelecidas no seu ano de estágio foram poucas ou quase inexistentes. Na verdade, o tempo muitas vezes prega partidas à memória. Todavia, recorda-se que não assistiu às aulas das orientadoras de estágio da escola, nem preparou com elas as primeiras aulas, o mesmo tendo acontecido com as suas colegas de estágio. A ocorrência desta situação não se deveu à falta de interesse, empenho e entusiasmo das jovens professoras, mas à parca colaboração das orientadoras da escola¹⁰. Efetivamente, a nível de colegas de estágio, considera ter existido alguma interação proveitosa. A nível de relações diádicas primárias, recorda a orientadora científica de português, uma professora que apesar de distante geograficamente, acompanhou e criticou construtivamente o trabalho da professora e das restantes colegas de estágio; uma professora que sem dúvida deixou marcas quer pelo seu interesse, quer pelo seu empenho, imparcialidade e justeza.

Apesar desta experiência pouco positiva, hoje reconhece que as relações diádicas são importantes e considera ter estabelecido com os colegas com quem trabalha atualmente relações diádicas de atividade conjunta, pois interage e partilha sentidos com os colegas, desenvolvendo diariamente um trabalho colaborativo proveitoso, apesar de todas as relações interpessoais serem caracterizadas por uma relação afetiva que por vezes pode ser mais positiva que outras. Efetivamente, o ser humano é uma «máquina» repleta de afeto.

No seu ano de estágio, em 2000 / 2001, teve um pequeno contacto com o cargo de DT, pois era a «subsecretária» de uma das suas turmas. Foi um contacto efémero, já que apenas substituiu a secretária da turma uma vez e somente para a feitura da ata. Hoje em dia sabe que o papel do secretário deverá ir além do simples redator de atas. Deve ser um assessor, na verdadeira aceção da palavra, do DT. Todavia, a legislação não enquadra o papel do secretário neste sentido. No entanto, explicitou as competências do DT, como se pôde verificar na Portaria n.º 921/ 92 de 23 de setembro e no Decreto regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho, hoje revogados. Ambos os documentos referem que o DT é escolhido pela Direção Executiva e deve ser um professor profissionalizado. A portaria 921/92 de 23 de setembro menciona ainda que a escolha tem em conta a competência pedagógica e a

¹⁰ A autora recorda que as atividades planeadas para o final do primeiro período do ano de estágio não foram acompanhadas pelas orientadoras da escola. A autora e o seu grupo de estágio conseguiram concretizá-las com sucesso. O mesmo aconteceu com uma visita de estudo preparada. As orientadoras afastaram-se para se ilibarem de qualquer ocorrência menos positiva. Todavia, mais uma vez o grupo conseguiu concretizar a tarefa com sucesso. Sendo assim, a autora considera que a transição “de uma relação em díade observacional para uma relação em díade conjunta com a progressiva transferência de poder e responsabilidade” (Sá-Chaves, 2000/2011, p. 143) não ocorreu.

capacidade de relacionamento do professor, pois tem a tarefa de coordenar as atividades do CT.

Em boa verdade, considera que este primeiro contacto não a preparou para o desempenho do cargo, função que assumiu, logo no ano letivo seguinte, ao substituir uma licença de gravidez. De facto, foi a ajuda de uma colega que conheceu na escola, cujo nome era Márcia, que lhe facultou muitas das informações que a orientaram no desempenho desse papel.

Efetivamente, hoje em dia, está preparada para receber o cargo, apesar de todos os anos ser um desafio, pois além do CT não ser o mesmo, a turma, com as suas idiossincrasias, também não é a mesma.

Logo no primeiro ano de serviço - ano letivo de 2001 / 2002 - teve de gerir um conflito entre um colega e os alunos da turma. Hodiernamente não sabe se terá gerido essa tensão da melhor forma, mas tendo em conta a sua pouca maturidade profissional e as informações de que dispunha, foi o melhor que conseguiu fazer. É de referir que essa tensão alastrou-se também a outros colegas do CT, pois no fundo tudo girava à volta das práticas de um dado colega, que também nesse ano iniciava a sua carreira.

No ano letivo seguinte - 2002 / 2003 -, foi de novo Diretora de Turma e, munida de novos instrumentos facultados pela experiência anterior, sentiu-se preparada para enfrentar o que se seguiria.

A turma que recebeu era composta por alunos cujo interesse e motivação para com a escola eram, na sua maioria, quase nulos. De facto, a maioria não queria nada com a escola e não sabia estar dentro da sala de aula. Para além disto, o apoio solicitado à família não foi ouvido, pois tratava-se de famílias, na sua maioria, com problemas socioculturais e económicos. É de referir que no seio desta turma existia um grupo de quatro ou cinco alunos que eram apoiados pela família e consideravam a escola importante. A gestão deste aspeto foi difícil para o CT.

Foi um ano exigente. A ação do CT e o seu papel enquanto mediadora / gestora de todas estas tensões (alunos / Conselho de Turma; Conselho de Turma / Família) processou-se dentro daquilo que poderia ser esperado, pois o clima de colaboração e partilha de práticas e experiências, umas bem sucedidas e outras menos bem sucedidas, implementado no CT, permitiu resolver alguns problemas graves. A verdade é que a ação do CT não chegou a muitos alunos, mas chegou a alguns e a algumas famílias.

No ano seguinte voltou a ser DT e no ano letivo de 2007 / 2008 acumulou o cargo em duplicado, ou seja, foi DT de duas turmas em simultâneo. Estas turmas eram totalmente diferentes, quer devido à faixa etária dos alunos que as constituíam, quer devido à origem social, cultural e económica dos mesmos. É de referir que neste ano já não era contratada.

Também foi DT nos anos letivos de 2009 / 2010; 2010 / 2011 e 2012 / 2013. Note-se que, no presente ano letivo, 2013 / 2014, também o é.

A verdade é que sempre acumulou direções de turma peculiares e exigentes, contudo o CT sempre trabalhou para o mesmo. Segundo Achinstein¹¹, citado por Kelchtermans, é “na forma como os professores gerem os conflitos, quer ocultem ou adotem as suas diferenças, que se determina o potencial das comunidades para o desenvolvimento profissional e a aprendizagem organizacional” (Kelchtermans, 2009, p. 77).

No ano letivo de 2010 / 2011, num conselho de turma do qual fazia parte, assistiu a uma falta de coesão do grupo docente, pois as regras de atuação perante determinados comportamentos não foram definidas. Isto fez com que os alunos tirassem partido dessa falta de uniformização e tentassem agir como lhes aprouvesse.

Todavia, é necessário contextualizar a situação. A turma era composta por alunos com problemas disciplinares e com um elevado número de retenções, o que à partida contribuiu para que os alunos olhassem para a escola como uma obrigação que lhes roubava tempo para as suas atividades lúdicas. De facto, existiam alunos com quinze e dezasseis anos ainda no sexto ano.

A falta de uniformização de regras e posturas a ter na sala de aula perante determinados problemas permitiu a desestruturação do clima de sala de aula e do próprio CT. Na verdade, nem todos os professores são iguais e nem tudo deve ser igual, sob pena de se cair em fastio. Contudo, perante determinados comportamentos desviantes os professores devem ser coerentes e coesos na sua atuação.

No ano anterior, em 2009 / 2010, fizera parte do CT de um Percurso Curricular Alternativo [PCA]. Neste a união dos docentes e a definição de regras de atuação permitiu a todos os membros do CT ultrapassar muitas dificuldades de cariz disciplinar, apesar de muitas das dificuldades de aprendizagem dos alunos não terem sido superadas, pois os alunos não aceitavam a escola como algo que os poderia ajudar a vislumbrar um futuro melhor, nem os professores como pessoas dispostas a ajudá-los a encontrar um caminho também melhor. Todavia, por terem conseguido modificar alguns comportamentos atípicos, é que, no ano letivo seguinte, sugeriu, naquele CT de 2010 / 2011, essa definição de estratégias. Contudo a proposta não foi aceite e isto provocou, ao longo do ano, um desgaste muito grande em todo o CT, pois os alunos tentaram aproveitar-se da falta de coerência do grupo docente. Aliás, arriscar-se-ia mesmo dizer que em determinados momentos a motivação para lidar com os desafios impostos por aquele grupo de alunos

¹¹ Achinstein, B. (2002). *Community, diversity, and conflict among schoolteachers. The ties that blind*. New York-London: Teachers College Press in kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão e reflexão dos professores in Flores, M. A. & Simões, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo

quase ficou comprometida, no entanto, o desejo de cumprir a sua missão foi sempre mais forte.

Desta experiência menos positiva surge a vontade de fazer com que as práticas colaborativas no CT sejam aumentadas e reais.

Segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão., 2007, p. 27). A autora refere ainda que o trabalho colaborativo implica que cada professor dê o seu contributo, construído através de um processo individual e singular, ou seja, o trabalho colaborativo deve incluir momentos de trabalho individual para, num momento posterior, se aprofundar o trabalho no coletivo. Para além disto, o diálogo, a reflexão e o respeito são fundamentais.

Sendo assim, pretende-se identificar os constrangimentos impostos ao trabalho colaborativo, para estes se poderem ultrapassar, promovendo-se em última instância práticas colaborativas.

Indo ao encontro do referido, e depois de um percurso, definido por alguns de intenso, que a instruiu, de algum modo e em algumas práticas, sobre o que deverá ser a supervisão, decidiu aprofundar os seus conhecimentos nesta área e olhá-la do ponto de vista da colaboração, pois o conhecimento liberta-nos, mas a troca de experiências, pensamentos e ideias, enriquece-nos pessoalmente e profissionalmente. Como Lopes e Silva (2009) referem “[q]uem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe.”

2- Situação Problema

2.1- Identificação e definição do problema

A colaboração, apesar de constantemente enaltecida, representa um desafio para muitos professores, que preferem isolar-se, mascarar problemas e tornar-se invisíveis aos olhos dos outros para que não sejam vistos como fracos ou incapazes de exercer uma profissão que tem uma missão muito importante na sociedade.

Ninguém nasce ensinado, no entanto, também existem aqueles que se assumem como pontífices em matéria de educação, pois corre-lhes sempre tudo bem dentro da sua sala de aula. Assim, acabam por não ouvir nem apoiar o outro, pelo contrário expõe-no à comunidade, ridicularizam-no ou algo pior. Portanto, também para estes a colaboração se apresenta como um desafio, pois o medo de ser equiparado ao comum dos mortais, os seus pares, assusta-o e, no seu entender, para não se diminuir, opta por uma postura autoritária em matérias de educação, recusando partilhar e apoiar os seus pares, abrir-se a novas ideias e, quem sabe, até mesmo novas práticas.

Hoje em dia, com o aumento das pressões externas e da avaliação, esta situação, em alguns casos parece acentuar-se. Com efeito, a retórica oficial contradiz-se, pois, por um lado, afirma a necessidade de colaboração, e, por outro lado, apresenta uma avaliação desprovida de estruturas que permitam o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

De facto, a ação do professor visa os seus alunos, mas por que não unir-se ao seu colega, ajudando-o e apoiando-o? Será que não terá vantagens essa união? A literatura consultada prova que sim.

Em boa verdade, como já foi referido, a ação do professor tem como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, não só a nível de conhecimentos, mas também a nível de valores, por exemplo. Este desenvolvimento tem consequências para a escola e para toda a sociedade. Todavia, para isso os professores devem unir-se, trabalhar verdadeiramente em conjunto, juntar-se em equipas, partilhar medos, experiências, ideias, compreender e ouvir os colegas, criando, assim, ambientes onde a interação é saudável e profícua; onde não há medo de partilhar e de pedir ajuda.

No seio da comunidade escolar, existe um cargo de gestão intermédia que pode dinamizar um trabalho colaborativo importante entre os docentes que acompanham um mesmo grupo de alunos.

Com efeito, o DT, apesar de ser um cargo de gestão intermédia que não é devidamente valorizado, desempenha um papel fulcral no seio da comunidade educativa e

nas relações que se estabelecem entre o CT, a turma e os encarregados de educação. Com efeito, as suas funções assemelham-se às de um gestor e supervisor e, por isso, necessita de possuir determinadas competências, como por exemplo, comunicativas. Aliás, há autores que defendem mesmo a formação específica destes professores (Marques, 1993, 2002) num conjunto de competências relacionadas com gestão, coordenação, comunicação, relacionamento interpessoal, entre outras.

Efetivamente, saber comunicar é muito importante, pois todo o homem é um ser social e, conseqüentemente um «lavrador» de relações. Para além disso, o DT é muitas vezes, ou deveria ser, um mediador. Todavia, para isso, precisa que o CT o ajude providenciando-lhe as informações necessárias para que possa exercer uma mediação eficaz e eficiente. Efetivamente, o DT precisa que o CT colabore com ele; sozinho não terá sucesso, tal como o diretor entrevistado referiu e cujo testemunho se encontra nos apêndices.

Ora, devido ao isolamento dos professores pelos motivos já referidos e por outros que ficam por referir, mas que serão posteriormente abordados, as informações não chegam muitas vezes ao DT, impedindo-o de exercer o seu papel da melhor forma. Por outro lado, muitas vezes o DT esquece que é um professor também e que deve estar ao lado dos colegas que acompanham a sua turma, para que em conjunto definam estratégias que os ajudem a resolver os problemas que a assolam.

Posto isto, colaborar verdadeiramente impõe-se e é uma necessidade percebida pela dinamizadora do trabalho projeto apresentado, através de relatos de colegas, daquilo que pode observar e experienciar em alguns momentos e da análise do questionário aplicado.

No que diz respeito ao resultado do questionário aplicado aos DT, e que se encontra nos apêndices, pôde-se apurar que a maioria não manifesta desejo em ser DT nem conseguiu nomear o nome de alguns normativos legais que enquadram o desempenho deste cargo. Para além disto, desvalorizam algumas qualidades que o professor que desempenha este cargo deve ter. É de referir também que não reconhecem determinadas vantagens no trabalho colaborativo, pelo contrário, associam-no a um instrumento que pode colocar a nu as fragilidades do professor ou que pode fazer com que alguns docentes se acomodem.

Apesar de, numa forma geral, todos terem apresentado uma definição de trabalho colaborativo que vai ao encontro do que a literatura refere, verificou-se que ainda existem algumas ideias erróneas em relação ao que é o trabalho colaborativo, às suas vantagens e à forma como pode ser posto em prática.

De acordo com Sousa (2005/2009), a existência de um problema é o ponto de partida de uma investigação. Só depois de formulado de forma clara, isto é, de se colocarem hipóteses, de se definirem variáveis e uma amostra é que se pode escolher a metodologia que permita alcançar conclusões fiáveis e uma resposta para o problema levantado.

Para Coutinho (2011), muitos dos problemas levantados têm origem, por exemplo, na experiência do investigador. Assim, adotando a metodologia de inquérito formularam-se um conjunto de perguntas aos DT e ao Diretor da Escola, por forma a aferir os problemas existentes no que diz respeito à matéria em estudo. Os instrumentos utilizados foram a entrevista e o questionário.

Bogdan e Bilken (1994) referem que uma das técnicas de recolha de dados que mais se utiliza na investigação qualitativa é a entrevista, ou seja, uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas” (Morgan, 1988, citado por Bogdan & Bilken, 1994, p.134) que uma delas conduz a fim de obter informações da outra. Esta técnica, que varia quanto ao grau de estruturação, pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas.

A entrevista, segundo Sousa (2005/2009), devido ao facto de se estabelecer uma relação mais pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, permite que este último se envolva mais na conversa e elabore as suas respostas. Para além disto, possibilita «porquês» e esclarecimentos, que contribuem para uma melhor compreensão das respostas do entrevistado.

O questionário, por seu lado, aplicado a um conjunto de professores, oferece como vantagens, em relação à entrevista, a rapidez e a disponibilidade (Sousa, 2009) para responder a dúvidas dos DT. Permite também, de acordo com a fonte anteriormente citada, a obtenção de dados mais concretos em relação a amostras maiores.

Assim, no trabalho projeto apresentado, optou-se pela entrevista pessoal dirigida, que teve como base um guião constituído por um conjunto de questões previamente definidas, a fim de se estudarem as diferenças entre as opiniões dos DT e do Presidente do Conselho Executivo. As opiniões dos DT foram recolhidas através de um questionário.

2.2- Justificação da escolha

Colaboração é uma ideia que perpassa a história da humanidade. Lopes e Santos (2009) citam um dos livros do Antigo Testamento, *Eclesiaste*, para contrastar a vida solitária do homem e a vida comum e partilhada, e realçam a ideia de que ao ter um companheiro o homem aprende e supera dificuldades. Por outro lado, facilita a aprendizagem do outro também.

Com efeito, foi organizando-se e coordenando-se que o homem conseguiu sobreviver, pois reconheceu que unido poderia prevalecer. Efetivamente, a união faz a força, e é ela que ajudará o reconhecimento de competências e aptidões do indivíduo e do grupo em que se inserem, pois entregar-se ao grupo significa dar e receber. Para além disto, unidos poderão defender-se de pressões externas ao grupo.

Todavia, a complexidade do mundo atual bem como o capitalismo que repassa as sociedades parecem fazer esquecer que é importante colaborar uns com os outros. De facto, o capitalismo pugna pelo individualismo e este acaba por mascarar-se de autonomia.

Nas escolas prevalece uma cultura individualista, ou porque é forçada ou porque se opta por ela. No entanto, muitas vezes também surge como estratégia para o professor se poder proteger do olhar do outro com medo de ser criticado e ridicularizado ou até mesmo algo pior. Assim, na maior parte das vezes a verdadeira colaboração não existe, e diz-se na maior parte das vezes, porque no seu íntimo prefere-se acreditar e deseja-se que assim o seja. Quando não é verdadeira, ela pode apresentar-se sob a forma de balcanização ou colegialidade artificial e constrangida.

Muitas vezes, a colaboração não existe devido à falta de estruturas que a propiciem, quer por parte da instituição quer por parte de instâncias maiores, o Governo. Contudo, todos fazem a apologia da colaboração, mas depois ou tentam forçá-la ou fingem que qualquer tipo de interação na escola já é verdadeira colaboração.

A necessidade de conhecer melhor este conceito que assume muitas formas é fundamental. Apesar de ser usado indiscriminadamente no dia a dia e de parecer até senso comum que é preciso colaborar, partilhando, apoiando, ouvindo, mostrando compreensão, os professores isolam-se, sob a bandeira da autonomia e não se entregam ao grupo de colegas de grupo disciplinar ou de CT. De facto, o medo de ser cognominado de incompetente, incapaz ou inapto assusta e, por isso, as pessoas limitam as suas interações, de modo a que as suas práticas, ideias, medos e angústias sejam ocultadas. Assim, não se mostrará fraco perante os outros.

Ora, o DT, de acordo com a legislação consultada, é um cargo de gestão intermédia que pode e deve propiciar o trabalho colaborativo. Ele deve saber ouvir os colegas, compreender os seus problemas com a turma, ajudar, partilhar ideias e experiências em vez de criticar e julgar.

As dificuldades com que o DT se digladiia todos os dias deverão encontrar resposta no contexto em que se insere e no trabalho colaborativo que deve dinamizar e supervisionar, por forma a definirem-se estratégias negociadas que permitam enfrentar os problemas da turma.

De acordo com o enquadramento teórico, o DT deve possuir um conjunto de competências e qualidades para que possa gerir os problemas da turma e mediar constrangimentos entre os diferentes intervenientes. Tal como um supervisor deve apoiar, partilhar, compreender e ouvir os seus pares, desempenhar o papel de consultor e “coach-docente”¹², impulsionando assim o trabalho colaborativo no seio do CT. Todavia, o CT tem de estar recetivo, ou seja, tem de querer colaborar.

Hoje, deve ser capaz de motivar também os seus pares, uma vez que, as políticas relacionadas com a educação parecem não ter em conta as condições necessárias para que se desempenhe um trabalho de qualidade. O ditado depressa e bem, não há quem repassa o discurso dos professores que, submersos em burocracias, não têm tempo para mais reuniões, muitas vezes num horário desconcertante, sobretudo para aqueles que são ao mesmo tempo professores e encarregados de educação. Efetivamente, debatem-se com os constrangimentos de horários que lhes dificultam o papel de encarregados de educação, pais e cônjuges; com os constrangimentos da agenda das reuniões, da ausência de espaços, de grupos de trabalho muito grandes e de falta de motivação para trabalhar em conjunto com os outros (Thurler, 1994).

Assim, é preciso mudar, para isso há que refletir de modo colaborativo por forma a aperfeiçoar práticas e modos de agir que permitam ultrapassar os problemas.

Com o objetivo de fomentar uma verdadeira colaboração no seio do CT, surge o interesse pela elaboração e concretização do presente projeto. Este interesse alicerça-se também no entusiasmo pela organização e supervisão de um projeto de formação de formadores que possibilite melhorar práticas colaborativas, no facto de não se encontrar, no contexto de trabalho caracterizado, formação sobre práticas colaborativas; no facto do DT dever possuir formação para que determinadas qualidades e competências, necessárias ao desempenho do cargo, emergjam.

Apesar de muitos acharem a verdadeira colaboração um conceito romantizado, ela surge como uma tarefa a aperfeiçoar, uma vez que a colegialidade artificial e constrangida e a balcanização parecem ganhar espaço, sobretudo porque, atualmente e segundo Lima (2011), a rivalidade impõe-se como valor central capaz de gerar melhorias a nível do indivíduo.

Assim, o projeto apresenta-se como um instrumento que poderá permitir encontrar respostas que são defendidas pela literatura e pela retórica oficial contraditória. Para além disto, pretende encorajar verdadeiras práticas colaborativas, caracterizadas pela partilha, apoio, reflexão, compreensão, negociação e consenso.

¹² Segundo Pérez (2009), o coach-docente tem como função ajudar o outro a tornar-se consciente de si próprio e a desenvolver nele os seus próprios recursos, para poder alcançar metas traçadas.

A colaboração no seio do CT é muito mais que assistir ou participar numa reunião. Tem de haver envolvimento e tempo; tem de existir uma compreensão clara do que abrange este conceito.

Efetivamente e de acordo com a legislação consultada, uma das funções do DT é assegurar a articulação entre todos os intervenientes no processo educativo, promovendo formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos, pais e escola / professores; coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, parecem estar criadas as condições para a concretização do projeto de formação que se propõe elaborar. Numa primeira fase dirigir-se-ia sobretudo aos DT em funções, estimulando-os a estreitarem as interações entre os membros do CT e a instituir verdadeiras práticas colaborativas no seio do CT, por forma a difundi-las na escola de forma espontânea. Numa segunda fase, depois de adquirida alguma experiência, dinamizar-se-ia junto dos restantes docentes, pois sozinho e segundo as palavras do Diretor da escola na entrevista aplicada, o DT não consegue, ou seja, para haver colaboração todos têm de estar predispostos a colaborar. Efetivamente, a literatura consultada também o refere.

O modelo de formação proposto tem como objetivo a superação de medos e desvantagens que os membros do CT e o DT possam sentir em relação àquilo que o verdadeiro trabalho colaborativo exige, muito esforço e persistência, melhorando-se assim a eficácia do CT. Para isso, efetuou-se uma revisão da literatura sobre as palavras-chave Diretor de Turma, supervisão e trabalho colaborativo.

3- Questões e objetivos da investigação

3.1- Questão de partida

Qual o papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico?

3.2- Subquestões

- a) Quais as estratégias de trabalho colaborativo existentes?
- b) Quais os contextos em que se aplicam?
- c) Como promover a sua implementação?

- d) Como reforçar essa implementação?

3.3- Objetivo geral

Identificar o papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico.

3.4- Objetivos específicos

- a) Caracterizar o trabalho colaborativo desenvolvido.
- b) Identificar os contextos em que ocorre.
- c) Promover a colaboração entre os docentes do Conselho de Turma.
- d) Divulgar o trabalho realizado no Conselho de Turma.

4- Variáveis

Com o objetivo de conceder fiabilidade ao projeto apresentado, definiram-se variáveis, que como o nome indica, são elementos que variam ao longo da investigação e que se opõem aos que não variam (Sousa, 2009) e que servem para expressar um conceito ou constructo. Assim, evitam distorções nos resultados.

4.1- Variável independente

- Supervisão que o Diretor de Turma faz do trabalho do Conselho de Turma.

4.2- Variável dependente

- A colaboração entre os professores.

4.3- Variável moderadora

- Idade dos membros do Conselho de Turma.
- Fase da carreira / Estádios de desenvolvimento do professor.
- Escalão.

4.4- Variáveis de controlo

- A gestão da reunião do conselho de Turma.
- A organização do trabalho pelo Diretor de Turma.

4.5- Variáveis intervenientes

- Relações interpessoais entre os membros do Conselho de Turma.
- Disponibilidade para aderir ao trabalho colaborativo.
- Empatia pelos colegas.
- Número de turmas.

5- Palavras-Chave

- a) Diretor de turma
- b) Supervisão
- c) Trabalho colaborativo

II. Enquadramento teórico

O presente capítulo apresenta o conteúdo dos estudos mais relevantes realizados até ao momento no campo da investigação em Ciências da Educação, ou seja, “o conhecimento metódico e sistematizado da realidade educacional, obtido por meio da investigação e confirmação pela observação, raciocínio e experimentação intensiva” (Saviani, 2007, p. 69). Sendo assim, definem-se as bases teóricas que sustentam o estudo efetuado.

O critério utilizado para delimitar a área de investigação revista relaciona-se com as palavras-chave definidas no pré-projeto apresentado, e que são aqui definidas: Diretor de Turma, supervisão e trabalho colaborativo. No entanto, antes de apresentar estas palavras-chaves, tornou-se pertinente compreender a escola, daí numa primeira fase se abordar a sua dimensão institucional e organizacional, e, numa segunda fase, a escola de massas e o seu contributo para a criação do cargo de DT.

1- A escola: duas dimensões

O conceito de escola é uma construção social marcada pela evolução no tempo e que se relaciona com a filosofia de vida e de educação que esta sustenta (Canário, 2007). Segundo Canário, é um “fato social”, uma “invenção histórica” (2007, p. 115).

Com efeito, o vocábulo escola, do ponto de vista etimológico, deriva da palavra latina «schola» que, por sua vez, tem origem no vocábulo grego «skholé», que significa “descanso, folga, ócio” (Origem da Palavra - Site de etimologia, 2013). Uma vez que era nesses momentos que as pessoas conversavam e discutiam sobre os assuntos mais díspares, o vocábulo acabou por significar “lugar onde se estuda” (Origem da Palavra - Site de etimologia, 2013). Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, a escola “é uma instituição que tem o encargo de educar¹³, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação” (Porto Editora, 2013).

Esta definição realça algumas das funções que a escola tem enquanto instituição e que Martins (2008) enumera na sua obra: educar, instruir, certificar competências e reproduzir valores e objetivos. Apesar desta definição apenas realçar a dimensão institucional da escola, ela também se reveste de uma dimensão organizacional.

Srouf (1987) refere que as organizações têm sido confundidas com instituições e na sua obra procura resolver e esclarecer esta confusão, concluindo que as organizações

¹³ A palavra tem origem no vocábulo latino «educare», ou seja, educar, instruir, criar. Decompondo a palavra, verifica-se que é constituída por «ex», que significa fora, e «ducere», ou seja, guiar, conduzir, liderar. Segundo o dicionário etimológico consultado, parece que se tinha a ideia de que introduzir alguém ao mundo através da instrução era como levar uma pessoa para fora de si mesma; mostrar o que existe para além dela (Origem da Palavra - Site de etimologia, 2013).

serão perfilhadas como agentes coletivos, à semelhança das classes sociais, das categorias sociais e dos públicos.

Em 2004, na sua tese de doutoramento, Botler distingue organização de instituição e refere que esta é a “norma estabelecida com carácter de permanência, [e] cujos valores e códigos de conduta geralmente se expressam sob forma de lei” (Botler, 2004, pp. 84-85).

Em boa verdade, a palavra instituição provém do vocábulo latino «*instituzione*» que quer dizer “disposição, instrução, educação; princípio, método, sistema, doutrina” (Machado, 1987, p. 307). Com efeito, pode definir-se como o “acto ou efeito de instituir”; “acção de formar espíritos pela educação e pela instrução”; “escola, a casa de educação especialmente particular” (Machado, 1991, p. 435).

Efetivamente, a sociedade humana existe porque se estabilizou e organizou senão o ser humano viveria numa anarquia que teria impedido o seu desenvolvimento e progresso (Correia, et al.). A tendência dos homens para a instituição ou organização social origina corporações e instituições onde os interesses públicos e privados se organizaram. Srour (1978) refere que a justificação para a existência de instituições reside no facto de produzirem efeitos socialmente úteis, ou seja, elas são capazes de contribuir para a estabilidade, a persistência e a reiteração do sistema social. Também Llavador e Alonso afirmam que “[q]ualquer instituição só o é (...) porque assenta sobre uma estrutura normativa que a sustenta, ao mesmo tempo que lhe concede uma base jurídica para as suas atuações” (Llavador & Alonso, 2001, p. 33). O referido autor acrescenta ainda que a dimensão normativo legal das instituições dita aquilo que é ou não é legítimo no seu seio e que não se pode esquecer o facto de que determinados comportamentos considerados lícitos deixam de o ser noutras instituições. Segundo Sergiovanni e Starratt (1986), as instituições caracterizam-se por terem objetivos, serem estruturadas, normativas e sancionadoras.

As instituições podem ser equiparadas a uma fundação, ou seja, um serviço de utilidade pública e ou simultaneamente particular que é financiada por um fundador, «*exempli gratia*», o Estado, sendo as escolas instituições desta natureza. Na verdade, as instituições são agrupamentos de seres humanos, mais ou menos vastos, organizados e longamente equilibrados. Para que sejam sólidas e perduráveis, devem estar em consonância com o «*status quo*», isto é, a ordem geral das coisas. Se tal não acontecer terão de ser secretas ou havidas como antissociais (Correia, et al.).

As escolas são diferentes umas das outras, pois o seu estágio de desenvolvimento difere. O seu desenvolvimento institucional corresponde às mudanças que desenvolvem as suas capacidades e atuações a fim de alcançar uma melhoria permanente (Fullan, 1992). Segundo Bolívar, a escola é uma instituição “porque existem padrões de acção que fazem

parte da história e da vida de organização” (Bolívar, 2003, p. 75). Assim, há desenvolvimento porque ela tem capacidade interna de mudança, uma história institucional anterior e porque está condicionada pela política educativa e pelo contexto social (Bolívar, 2003). Com efeito, a escola pode desenvolver-se internamente mediante um plano de desenvolvimento, daí se ter começado a transferir o nível de decisão para as escolas e se ter pedido às escolas para planificarem o seu próprio plano de desenvolvimento para a melhoria, isto é, o processo e as ações fundamentais para planificar e gerir o crescimento da escola. No entanto, para que isto aconteça é necessário fortalecer a capacidade institucional de decisão e que o seu sentido seja partilhado por todos os seus membros (Bolívar, 2003), pois a escola é “uma realidade subjetivamente constituída e partilhada, socialmente, pelo grupo” (Bolívar, 2003, p. 78).

Em boa verdade, enquanto instituição, a escola coloca a ênfase “nos saberes e valores que transmite e recebe, e nas condições e rituais que estabelece e valoriza” (Estrela, 1992, citado por Castro, 1995, p. 91) e, por isso, está na génese de diferentes efeitos nos discentes que influenciam o seu rendimento escolar, os seus valores, os seus comportamentos e as suas atitudes. Segundo Castro (1995), a escola, do ponto de vista institucional, desenvolveu, a par da sua função intelectual¹⁴, uma função de controle e seleção social. Para além disto, mantém uma relação com a instituição família que, segundo a autora citada, “não só a justifica, como a condiciona” (Castro, 1995, p. 92). Perante as vicissitudes que enfrenta nos dias de hoje, a escola assume uma dimensão social muito vincada, devido à desintegração da família e às transformações sociais e culturais que ocorrem aceleradamente na sociedade e que impõem à escola uma outra missão que não a cultural e a intelectual e, conseqüentemente, ao professor. Para Canário (2007) uma das novidades da nova escola inventada nos finais do século XVIII é a sua ação socializadora, desempenhada anteriormente pela família, pela vizinhança e pela comunidade profissional.

Atualmente, a escola tem de transferir para as novas gerações uma seleção de conhecimentos, técnicas e ideologias, representativa da cultura que caracteriza a sociedade de que fazem parte, colaborando na sua preparação profissional e na sua integração no mundo do trabalho e na própria vida (Loscertales, 1988, citado por Castro, 1995).

Segundo Dewey (1948), citado por Castro (1995), a escola é “a forma de vida da comunidade” (Castro, 1995, p. 92), onde se reúnem os meios mais eficazes para levar o jovem a participar na herança da humanidade e a utilizar as suas aptidões para fins sociais. Com efeito, a escola Deweyana tem um carácter social (Hilsdorf, 2005). Também Kilpatrick, discípulo de Dewey, defende que a escola é como que uma comunidade em miniatura, onde

Segundo a autora citada, a função intelectual da escola é o ensino. O ensino, nesta perspectiva, insere-se numa das definições apresentadas pelo *Dicionário de Língua Portuguesa* “transmissão de conhecimentos e competências” (Porto Editora, 2013).

se deve ensinar a pensar e a atuar de modo inteligente e livre, preparando assim o discente para a participação social na vida adulta (Roza & Simionato, 2005).

Ao tentar construir um quadro que conduza à concepção de escola¹⁵, que hoje se recomenda, Castro (1995) apresenta um conjunto de conceitos de escola hierarquizados por ordem cronológica. Aí refere que a concepção de escola que mais se enquadra na nossa realidade e que se aproxima da concepção de “Escola Comunidade Educativa”, recomendada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, ou seja, a lei que “estabelece o quadro geral do sistema educativo” (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 1º¹⁶) e defendida por Formosinho nos seus trabalhos, é a de García-Hoz (1978). Este autor concebe a escola como uma “comunidade educativa por excelência, centro de formação sistemática, cultural e de preparação para a convivência democrática na sociedade de adultos, contando para o seu trabalho com a colaboração de outros grupos e instituições, estando regulamentada juridicamente pelo estado” (Castro, 1995, p. 93).

Sarmiento e Ferreira definem “Comunidade Educativa” como “uma organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interações assente numa partilha de valores e objectivos” (Sarmiento & Ferreira, 1999, p. 91). É, também, segundo Sarmiento e Formosinho (1999), “um espaço de construção cultural, (...) de constituição de saberes (...), de experimentação (...), de procura e deriva de sentidos” (Sarmiento & Formosinho, 1999, p. 82). Castro (1995) refere que Formosinho ao definir comunidade educativa distingue um “núcleo central da comunidade educativa” e um “núcleo mais afastado” (Castro, 1995, p. 94). O primeiro é composto quer pelos membros da organização escolar, ou seja, os alunos, os professores e o pessoal não docente; quer pelos “clientes menos imediatos da Organização Escolar”, isto é, os Municípios e as Associações e Organizações socioeconómicas, culturais e científicas. Esta Organização Escolar caracteriza-se pela diversidade de atores; por um modelo descentralizado de Administração¹⁷; por uma escola com autonomia dirigida pela Comunidade Educativa; por uma prestação de contas feita à Comunidade Educativa e posteriormente à Administração Regional e à Inspeção e por um professor profissional.

¹⁵ Castro (1995), citando alguns autores, imputa à escola finalidades como ensinar, educar e socializar. Para além disto, apresenta também as finalidades apresentadas por Formosinho (1988): finalidade socializadora, finalidade cultural, finalidade personalizadora, finalidade igualizadora, finalidade produtiva e finalidade seletiva. No que diz respeito às funções, para além das funções correspondentes às finalidades listadas, a autora acrescenta a função de certificação, função de custódia e função de substituto familiar.

¹⁶A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de outubro) é a lei que “estabelece o quadro geral do sistema educativo”, sendo este o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46 / 86, Artigo 1º).

¹⁷ Castro (1995) refere que, segundo Formosinho (1986), a administração é descentralizada quando as organizações e órgãos locais não dependem, do ponto de vista hierárquico, da Administração Central do Estado. Para além disto, são autónomas do ponto de vista financeiro e administrativo, têm competências próprias e representam os interesses locais.

Segundo o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (Lei n.º 30/2002¹⁸), a “comunidade educativa” integra “os alunos, os pais e encarregados de educação, os professores, os funcionários não docentes das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respetivas responsabilidades e competências” (Artigo 4.º, n.º3¹⁹ da Lei n.º 30/2002). Na Região Autónoma da Madeira, o Decreto Legislativo Regional [DLR] n.º 21/2013/M de 5 de julho, que revoga o Decreto Legislativo Regional n.º 26/2006/M, aprova o “Estatuto do Aluno e Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira²⁰”. Aqui a comunidade educativa é também integrada pelos membros anteriormente referidos, tal como se pôde conferir no Artigo 41.º, alínea 3 do decreto citado.

Assim, a escola apresenta-se como uma organização complexa²¹, ou seja, “um Sistema Social Aberto, Complexo, Multidimensional e Contingente” (Castro, 1995, p. 94). Esta complexidade deve-se ao aumento da sua dimensão física e populacional, às incertezas próprias das pessoas que a compõem, ao seu meio ambiente, à tecnologia que emprega e aos modos de interação e interdependência de todos eles. Portanto, a organização é produto de relações ou de ação coletiva. Botler (2004), citando Pagés (1987), refere que a organização, enquanto sistema de mediações interpõe-se “entre as contradições de classe, evita ou atenua os conflitos, [absorve-os e integra-os num] sistema social unificado, mas é, entretanto, constantemente sustentada e produzida por elas” (Botler, 2004, p. 79).

Num sentido figurado, o vocábulo organização pode significar “maneira como estão regularizados, constituídos, a sociedade, as instituições políticas, os estabelecimentos públicos e particulares” (Machado, 1991, p. 443); “unidade social constituída com a finalidade de atingir objectivos específicos” ou “relação de coordenação e coerência entre os diversos elementos que formam um todo” (Costa & Silva, 2004, p. 1121). Llavador e Alonso (2001) afirmam que o vocábulo organização simultaneamente refere-se a uma estrutura ou a um processo, ao aspeto estático ou dinâmico.

Segundo Oliveira (2002), uma organização permite perseguir e alcançar objetivos que uma pessoa teria dificuldade em atingir, por isso, apresenta-a como grupos de pessoas que combinam os seus esforços com outros tipos de recursos para alcançar objetivos comuns. Esses recursos são categorizados em recursos materiais, financeiros e informação.

¹⁸ Lei revogada pela Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro.

¹⁹ Atualmente, no Artigo 39.º, alínea 3 da Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro.

²⁰ Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, 25 de julho.

²¹ Segundo Castro (1995) a qualificação de organização complexa está relacionada com o impacto que a tecnologia exerce sobre as pessoas, sobre as tarefas e sobre a estrutura organizacional da Escola e do relacionamento destes elementos com o ambiente que a envolve. A autora caracteriza este ambiente de instável e incerto e define-o como o meio em que a organização está contida.

O referido autor caracteriza a organização utilizando as palavras “propósito, divisão do trabalho, coordenação e hierarquia” (Oliveira, 2002, p. 126).

Também Srour refere que as organizações possuem “infraestrutura material”, isto é, instalações e equipamentos. O autor citado acrescenta ainda “sistema de poder” e “universo simbólico” (Martins, 2005).

A escola, do ponto de vista organizacional, deve regulamentar as relações entre os seus membros, para que não ocorram desvios à normalidade educativa que a impossibilitem de atingir os seus objetivos. Para além disto, não pode ser analisada como uma organização à parte da sociedade em que está inserida (Martins, 2005). Sendo uma organização social, foi criada pela mente humana e tem como objetivo servir o homem, proporcionar-lhe tudo o que individualmente não conseguiria obter (Oliveira, 2002).

Outhwaite e Bottomore (1996, citados por Botler, 2004) referem que nas sociedades modernas existem diferentes organizações que se podem distinguir pelo seu grau de burocratização e pelo seu relacionamento com o Estado. Para Botler, “a organização escolar traz sentido de organicidade às normas sistêmicas instituídas, havendo variação quanto a racionalidade e às relações de poder que nela se estabelecem e [...] aspectos relativos às formas de comunicação que nela são travadas” (Botler, 2004, p. 80). Em boa verdade, a escola é uma organização complexa e dinâmica onde todos se articulam para a consecução de metas comuns.

Em jeito de conclusão, é de referir que as dimensões institucional e organizacional da escola são indissociáveis. Com efeito, a primeira é uma consequência da estrutura organizacional da escola e de todos os seus sistemas organizativos internos (Lima, 1992, citado por Castro, 1995).

Segundo Llavador e Alonso, a “instituição escolar reflecte a ordem educativa de uma sociedade; para que estes princípios educativos se cumpram operativamente, criam-se as organizações escolares” (Llavador e Alonso, 2001, p. 35). De facto, as organizações são uma parte estratégica das instituições, pois os seus elementos normativos permitem regular os comportamentos que serão seguidos pelas organizações em que a instituição se concretiza (Llavador & Alonso, 2001).

2- A escola enquanto organização

Hoje em dia o Homem passa a maior parte do seu tempo dentro de organizações²². De facto, elas condicionam o nosso quotidiano desde o momento em que se nasce até ao

²² Abrahamsson (1993), refere que “Many of us work for an organization; thus they have an employer’s role, and they determine the working environment of most of the work force. Through the goods and services they produce, organizations have a powerful impact on the economy. They also have a political role, often trying to

momento em que se morre (Sá, 1997). De entre uma panóplia diversificada é de destacar a Escola, pois é uma organização onde a maior parte da população passa parte da sua vida (Castro, 1995).

Do ponto de vista histórico, a escola sempre esteve associada a uma finalidade social mais geral e o seu desenvolvimento organizacional tem origem na evolução social, na “aceitação do “modo simultâneo” no século XVIII e do “modo mútuo” (Antunes, s/d), no século XIX. Assim, com este desenvolvimento, os conceitos de eficácia, qualidade e excelência começaram a ganhar importância. Aliás, atualmente, a valorização destes conceitos ou dimensões está bem patente nos discursos políticos. Para além disto, o trabalho dos discentes organizou-se, os professores especializaram-se e o espaço, o tempo e os conhecimentos estruturaram-se. Com isto, a escola tornou-se mais exigente, hierarquizada, autossuficiente e autogestora (Antunes, s/d).

Em boa verdade, as organizações educacionais têm sido perspectivadas, por exemplo, desde os pontos de vista jurídico e normativo até às análises das práticas de organização e administração do sistema educativo e das escolas (Botler, 2004). A distinção entre estes baseia-se na abordagem que considera a organização uma construção social²³ e política e que, por isso, tem em consideração a diversidade de poderes e de controle, as estratégias de gestão, a legitimação, a interpretação dos sentidos e os processos interativos (Botler, 2004). Em boa verdade, se quisermos compreender as organizações, temos de compreender o que as pessoas consideram que seja correto e próprio dentro dessas organizações²⁴. Sendo assim, a referida abordagem permite-nos compreender que os resultados escolares não podem ser apenas imputados às escolas e às suas características estruturais, mas também às variáveis socioculturais do contexto onde se insere uma determinada escola (Botler, 2004).

De facto, a escola é uma “agência cultural e socializadora”, (...) [um] lugar de encontro/desencontro de diversidades socioculturais, (...) [uma] arena cultural” (Lima, 1997, citado por Botler, 2004, p. 83), que não dispensa a escola da sua função educadora (Antunes, s/d).

persuade governments to make decisions and pass laws that will benefit them. Organizations are a vehicle for representing interests: they often represent employers and employees, members of political associations and other bodies” (p. 25).

²³ Segundo Greenfield (1980), “organizations are mechanisms for transforming our desires into social realities” (Sá V. , 1997, p. 62). Tradução da autora: as organizações são mecanismos com o objetivo de transformar os nossos desejos em realidades sociais.

²⁴ “If we are to understand organizations, we must understand what people within them think of as right and proper to do” (Greenfield, 1980, citado por Sá, 1997, p. 62). Tradução da autora: se quisermos compreender as organizações, temos de compreender o que as pessoas que a integram pensam ser correto e adequado fazer.

Segundo Antunes (s/d), a escola, ao desempenhar o papel de organização cultural, deve edificar a sua cultura tendo em conta a diversidade que lhe é própria e dar importância a uma cultura de integração. Note-se que esta última nem sempre é fácil de promover.

Nóvoa (1992, citado por Botler, 2004) considera a escola “um espaço entre-dois onde se exprime o espaço educativo e se realiza a ação pedagógica” (Botler, 2004, p. 84). Nela valoriza-se a autonomia; a visão e a estratégia dos atores; a diversidade de projetos, objetivos e interesses; as regras; os símbolos e os contextos.

De acordo com Ellstron (2007), vários autores reconhecem que as escolas exibem características organizacionais únicas. Assim, reconhece que os quatro modelos organizacionais que descreve apresentam somente uma compreensão parcial das características organizacionais da escola. Sendo assim, expõe uma estrutura mais compreensiva dos modelos racional, político, de sistema social e anárquico, através do reconhecimento da sua complementaridade. Daí nomear um modelo integrador, onde as várias alternativas são compatíveis, uma vez que as escolas, enquanto organizações, reúnem elementos consistentes com os modelos organizacionais referidos (Ellstron, 2007).

Na catalogação dos modelos de análise das organizações educacionais, Costa (1998) apresenta seis metáforas. A utilização desta terminologia metafórica é uma “forma de melhor perceber a realidade em geral e a realidade organizacional em particular” (Costa, 1998, p. 15).

Em primeiro lugar, a escola é considerada uma empresa, pois a estrutura organizacional é hierarquizada, centralizada e formalizada. Por um lado, as tarefas estão repartidas, o trabalho é individualizado e a tónica é colocada na eficiência e na produtividade organizacional e, por outro lado, a execução das tarefas, dos processos, dos métodos e das tecnologias está padronizada.

Um segundo modelo apresenta a escola como burocracia, pois a estrutura organizacional do trabalho assenta na centralização de decisões e na hierarquia; a autonomia das unidades não existe e a função docente é burocrática. Para Formosinho e Machado (2010), a ação burocrática caracteriza-se por ser impessoal, uniforme, formal e rígida. Acrescentam ainda que ela não se importa se as ações dos indivíduos tiveram sucesso ou não e, por isso, concluem que o sistema burocrático não é adequado à gestão escolar pedagógica, uma vez que o professor desempenha apenas o papel de cumpridor. Sergiovanni e Starratt (1986) reconhecem benefícios e custos na burocracia. Por um lado, a escola beneficia com a sistematização e a eficiência que a burocracia proporciona. Por outro lado, ela origina estruturas organizacionais rígidas devido às suas “características deterministas e programadoras” (Sergiovanni & Starratt, 1986, p. 44). Lima (2011) introduz o conceito de hiperburocracia que tem origem no “exagero dos traços da burocracia

weberiana” (Lima, 2011, p. 18). Segundo o autor, essa “burocracia escolar radicalizada” (Lima, 2011, p. 18) anda de mãos dadas com as novas tecnologias da informação e comunicação.

O terceiro modelo apresentado por Costa (1998) é o democrático. Este assenta na tomada de decisões participadas e colegiadas. Para além disto, os comportamentos informais são valorizados e o estudo do comportamento humano é encarecido também, pois o homem é compreendido como um ser social. Esta comunidade democrática é qualificada de normativa, uma vez que define normas para o comportamento organizacional. Segundo Lima (2011), a gestão democrática das escolas em Portugal nunca foi uma modalidade de governação, quer do ponto de vista da autonomia, quer do ponto de vista da participação democráticas. A fonte refere também que a gestão democrática está a ser substituída por um “padrão de gestão tipo tecnocrático e racionalista, que concebe as organizações escolares como instrumentos técnico-rationais em busca de objetivos certos e consensuais” (Lima, 2011, p. 19). Lima (2011) defende que a gestão democrática é uma utopia política que deve ser posta de lado, pois, nos dias de hoje, poderá dar origem a uma pós-democracia gerencial.

A organização escolar enquanto arena política é o quarto modelo apresentado pelo autor já citado, isto é, Costa (1998). Esta classificação deve-se ao facto de existirem diferentes indivíduos e grupos que têm as suas próprias metas e poderes. Sendo assim, as decisões desenrolam-se com base na negociação.

A associação da escola a uma anarquia organizada é outro modelo apresentado. Aqui o funcionamento organizacional da escola é ambíguo, imprevisível e incerto, pois do ponto de vista organizacional é uma instância complexa, heterogénea, problemática e ambígua, onde não se pratica a colegialidade nem o planeamento. É suportado por objetivos vagos e tecnologias pouco claras.

Por fim, o sexto modelo apresentado por Costa (1998) associa escola a cultura. Neste modelo a escola tem as suas próprias especificidades ou cultura, manifestações simbólicas, identidade e valores partilhados e um gestor que se preocupa menos com os aspetos estruturais. Segundo Brunet (1995), citado por Carvalho (2006) as organizações educacionais estão integradas num contexto cultural mais amplo, mas produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras. De acordo com Antunes, “[e]ssa cultura intrínseca manifesta-se a nível conceptual (currículo), visual (lemas) e comportamental (rituais)” (Antunes, s/d, p. 4), mas afirma, logo de seguida, que a escola, de um ponto de vista macro de cultura, deve continuar a ter um papel socializador e transmissor de cultura; um papel ético e educador.

Llavador e Alonso afirmam que a cultura é a manifestação da vida interna das organizações e que estas não existem sem a sua dimensão cultural, uma vez que esta dimensão é “gerada espontaneamente pela mera co-presença dos actores” (Llavador e Alonso, 2001, p. 38). Segundo estes autores, a “chave da cultura organizativa está no exterior da organização” (Llavador e Alonso, 2001, p. 40).

Tendo em conta o facto de que vivemos em sociedades plurais onde aprendemos a coabitar e a respeitar todos os traços culturais próprios de cada um, pode-se afirmar que na escola convergem diferentes posições, crenças e trajetórias vitais e profissionais (Llavador & Alonso, 2001). Sendo assim, as organizações escolares caracterizam-se por uma pluralidade cultural, apesar de existir uma certa homogeneização e uniformização oriundas de uma certa supremacia de determinadas expressões culturais sobre as restantes (Llavador & Alonso, 2001).

De facto, uma organização pode ser constituída por um conjunto de sentidos partilhados, construídos socialmente, sendo a expressão do modo como os seus membros compreendem e vivem a instituição. Logo, tal como os professores têm o seu ciclo de vida ou maturação, também podemos aludir que as organizações têm o seu ciclo de desenvolvimento (Bolívar, 2003).

Efetivamente, as organizações desenvolvem-se ao terem de passar por períodos de transição e ou de crise ao longo da sua existência, pois ela mantém uma relação de interdependência com o meio que a rodeia, também ele em mudança. Deste modo, apesar de manifestarem uma tendência para a estabilidade e a persistência, as organizações são obrigadas a evoluir.

Bolívar (2003) refere que Van de Pen e Poole (1995) distribuem as teorias que explicam a mudanças nas organizações por quatro categorias: a) “teleológicas”; b) “dialéticas”; c) “evolucionistas” e d) “ciclos de vida” (Bolívar, 2003, pp. 87-88). Segundo o autor citado, apesar das suas limitações, o modelo do ciclo de vida é interessante do ponto de vista do estudo diacrónico e sincrónico do desenvolvimento de uma cultura ou organização.

O desenvolvimento da organização pode ser entendido como “o processo de desenvolvimento de uma escola enquanto organização” (Bolívar, 2003, p. 98). O grau de desenvolvimento de cada escola bem como as suas capacidades de mudança são diferentes, devido à sua capacidade interna de mudança. Esta por sua vez também influencia os impactos causados pela escola no rendimento dos alunos. Com efeito, o processo de desenvolvimento de uma escola enquanto organização implica, segundo Bolívar, “potencializar a sua capacidade de mudança” (Bolívar, 2003, p. 99), através de um conjunto de estratégias externas e internas de melhoria. Tendo em conta o estágio de

desenvolvimento de cada escola, isto é, tipo I - “iniciar um processo de desenvolvimento”; tipo II - “Apoiar o início de um processo de desenvolvimento” e tipo III - “Manter a institucionalização do desenvolvimento”, Hopkins (1996), citado por Bolívar (2003), considera que as estratégias de desenvolvimento passam pela liderança de equipas de professores, pela colaboração, pela diminuição do medo da inspeção, pelo clima de sentidos partilhados, pela planificação e pela comemoração e partilha de sucessos.

De facto, uma escola que pensou na sua organização, criou os alicerces do sucesso (Brighouse & Woods, 2010).

3- A escola de massas e o surgimento do cargo Diretor de Turma

Atualmente vive-se numa era de globalização (Llavador & Alonso, 2001; Sousa, 2000). Este conceito que caracteriza as sociedades capitalistas é um fenómeno essencialmente económico que, apesar de ter implicações políticas, coloca importantes desafios à escola, porquanto deve proporcionar formação contínua e capacidade autónoma de aprendizagem a todos os indivíduos, para que se tornem competitivos e adaptáveis a um mercado laboral flexível e muito mais competitivo (Llavador & Alonso, 2001), pois agora não se compete apenas com um mercado laboral nacional, composto por indivíduos portugueses especializados numa dada área, mas com um mercado laboral internacional, composto por outros indivíduos especializados nessa mesma área.

No período que se segue à segunda Guerra Mundial, a escola elitista é substituída pela escola de massas e, segundo Canário, transita-se de uma “escola de certezas para uma de promessas” (Canário, 2007, p. 17). Nesta altura, os sistemas escolares expandem-se quantitativamente e isso traduz-se numa visão otimista, pois a escola prometia agora “desenvolvimento, mobilidade social e igualdade” (Canário, 2007, p. 17). No entanto, essas promessas não se concretizaram e isso provocou a desilusão, uma vez que esta escola aumentou as desigualdades sociais (Canário, 2007). Assim, ela deixa de ser encarada como uma instituição justa num mundo injusto (Canário, 2007), dado que o Estado limitou-se a políticas que garantiam o acesso de todos à educação, colocando nas mãos dos indivíduos a responsabilidade de obter os melhores resultados para competir segundo o mérito e os esforços realizados (Llavador & Alonso, 2001). Todavia, a sociedade não se caracteriza apenas pela igualdade, por exemplo, de oportunidades, pois nem todos os indivíduos partem do mesmo ponto, da mesma proveniência social (Llavador & Alonso, 2001).

Zenhas (2006b) afirma que a escola caracteriza-se por uma cultura de classe média e esta característica é, segundo a literatura, um fator que contribui para o insucesso escolar

dos alunos oriundos de famílias desfavorecidas e para o afastamento destas famílias da escola.

Efetivamente, as tentativas de melhoria do sistema educativo, através da sua democratização, não teriam sido frustradas se tivessem sido criadas condições de não padronização da escola e do ensino e se estes tivessem sido adaptados ao elevado número de alunos que afluíam às escolas bem como à sua heterogeneidade (Castro, 1995).

Para Formosinho (2000), o advento da escola de massas, resultante das políticas de alargamento da educação, provocou transformações no sistema escolar dos países ocidentais. Essas transformações culminaram na representação social de que a educação estava em crise, pois esta nova escola diferia daquela em que o cidadão adulto e instruído se formara. Para além disto, a escolaridade obrigatória passa a ir além do ensino primário, único nível de ensino obrigatório até então. Com efeito, generaliza-se e recomenda-se a educação pré-escolar e passa-se a ter um ensino primário e um primeiro ciclo do ensino secundário obrigatório (Formosinho, 1997).

Para Lemos Pires (citado por Sá, 1997), a promoção da escolaridade deve-se à ideologia desenvolvimentista, igualitarista e ao credencialismo. Segundo a primeira “a educação teria a função de preparar os recursos que uma sociedade tecnologicamente evoluída necessitaria, sendo, portanto, colocada a ênfase na função técnica da educação” (Sá, 1997, pp. 44-45). Com efeito, caberia à escola satisfazer a exigência imposta pela industrialização da sociedade: mão de obra mais especializada.

A segunda razão para a expansão da escolaridade obrigatória assenta na crença de que a educação é um instrumento de mobilidade social e que a democratização da sociedade permite o igual acesso à educação. Em Portugal, o princípio da democratização do ensino foi radicalizado e resultou na adoção de “um currículo pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho & Machado, 2008, p. 8; 2010, p. 58) caracterizado pelo iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo. Pacheco (2001) refere que, apesar das primeiras reformas contemplarem a diversidade curricular, depois de 1886 envereda-se por uma uniformização que ainda subsiste e que conflui num centralismo curricular. É de referir que, a visão extremista da ideologia igualitarista constituiu um dos fatores que perverteu a escola de massas, pois, em vez de a transformar numa escola básica de massas, transformou-a numa escola de elites, o que aumentou o insucesso educativo (Sá, 1997).

A terceira razão aponta para o facto de a escola proporcionar mais que uma preparação para o mercado de trabalho. Na verdade, ela facultaria também credenciais culturais que outorgariam o acesso a determinadas posições dentro da hierarquia ocupacional (Sá, 1997).

Por outro lado, a crise a que se assiste na educação é uma crise social importada, pois a escola importa problemas sociais, «verbi gratia», trabalho infantil, delinquência juvenil, violência marginal, consumo de droga, conflitos entre grupos sociais (Formosinho, 1997, 2009). Assim, para Formosinho (2009) o progressivo aumento da escolaridade obrigatória foi o instrumento de transformação da crise social em crise escolar.

Em Portugal, de 1930 a 1956, a escolaridade obrigatória era de três anos. A partir de 1956 passou a ser de quatro para os rapazes, situação alcançada para as raparigas a partir de 1960. Os seis anos de escolaridade obrigatória surgem a partir de 1964 e os oito anos com a Reforma de Veiga Simão, em 1973. A partir de 1986 a escolaridade obrigatória passa a ser de nove anos. Deste modo, em trinta anos, isto é, entre 1956 e 1986 surgiram cinco propostas para o aumento da escolaridade obrigatória e é com esta que se vai criando a escola de massas (Formosinho, 2009).

Hodiernamente, a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos. Tendo em conta o facto de que a educação é importante para o progresso social, económico e cultural, em 2012 publicou-se um diploma²⁵ que estatui o regime de matrícula e de frequência da escola para as crianças e os jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos de idade e define medidas para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

A escola de massas caracteriza-se pela heterogeneidade discente e contextual, pela heterogeneidade docente e conseqüente aprofundamento da diferenciação dos professores e pela complexidade organizacional. (Formosinho, 1997; 2000; 2009).

A heterogeneidade “é a essência da escola de massas” (Formosinho, 2000, p. 9). Efetivamente, a população discente é oriunda de diferentes posições sociais e meios, conseqüentemente existem diferentes educações informais familiares e diferentes apreciações da educação escolar. Daí as motivações, os interesses, as necessidades, os projetos de vida e os esforços na obtenção das credenciais educativas serem também diferentes.

Esta diversidade da população estudantil concretiza-se através da heterogeneidade contextual, uma vez que se constroem escolas noutros contextos geográficos, como os rurais, os suburbanos e os urbanos de dimensão mais pequena. Sendo uma escola unificada do ponto de vista do currículo, ela caracteriza-se também pela heterogeneidade docente, pois os professores do antigo currículo agem em conjunto com os professores de trabalhos manuais, oficinais e de tecnologias (Formosinho, 1997; 2000).

²⁵ Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto.

Estas diversidades implicam uma nova axiologia moral e social da escola e estão na origem “de uma organização com uma nova missão, objetivos mais abrangentes, «ethos» diferente, clima organizacional modificado, novos recursos humanos” (Formosinho, 2000, p. 9).

Algumas soluções organizacionais para adaptar a organização da nova escola às suas características de heterogeneidade, complexidade e massificação não passam, sem dúvida, pela reafirmação das soluções em vigor na antiga escola de elites, como a uniformidade, quer curricular, quer pedagógica; a indiferenciação de estatuto dos docentes e o controlo central (Formosinho, 2009). Sá (1997), citando Lemos Pires (1988), afirma que a contradição na passagem da escola de elites para uma escola de massas reside no facto do aumento quantitativo não acompanhar a mudança qualitativa exigida pela primeira.

A permanência da estrutura e tecnologia herdadas da escola de elites camuflam a rutura produzida no sistema escolar. Os efeitos dessa rutura são, no entanto, visíveis a nível social. Essa rutura provoca, a nível social,

“retirada de fonte de rendimento familiar e do mercado de trabalho das crianças e adolescentes menores, insucesso escolar massivo de certos grupos sociais, abandono escolar precoce (...), indisciplina e violência (...) desvalorização dos certificados escolares, [e] aumento da competição no acesso ao ensino superior” (Formosinho, 1997, p. 9).

Formosinho (1997; 2000) refere que a representação social da crise da escola fez com que a sociedade e o estado exigissem àquela nova escola o desempenho de novas tarefas, quer na socialização dos discentes e na promoção do seu desenvolvimento individual, quer na execução da sua instrução.

Essas novas tarefas podem-se sintetizar do seguinte modo:

Novas tarefas da escola de massas	Caracterização
Funções de acesso à escola, segurança e prevenção social	Transporte, alimentação e apoio económico das famílias carenciadas; Zelo pela segurança dos discentes durante a sua permanência na escola.
Função de apoio aos alunos	Apoio pessoal aos alunos, nomeadamente apoio pedagógico, psicossocial, psicológico e orientação vocacional.
Função de colaboração com família	Cooptação da família para obter o sucesso educativo dos discentes, com o objetivo de gerar uma continuidade de atuação escola-família.
Função de apoio à instrução e apoio aos professores	Formação contínua de professores para fazer face aos novos desafios pedagógicos e didáticos; Criação de tarefas e cargos especializados de apoio direto aos professores.

Quadro 2 - Tipologia das novas tarefas (adaptado de Formosinho, 1997)

Assim, ser professor passou a ser muito mais do que dar aulas, pois as novas tarefas atribuídas à escola expandiram e diversificaram a função docente (Formosinho, 1997).

Hoje, para Formosinho (1997), ser professor na escola de massas significa:

- a) Ser responsável pelo apoio específico a determinados alunos;
- b) Avaliar compreensivamente o progresso dos discentes;
- c) Apoiar os alunos com Necessidade Educativas Especiais [NEE];
- d) Colaborar nos programas de intervenção;
- e) Dominar os apoios à instrução,
- f) Elaborar projetos de inovação;
- g) Formular programas;
- h) Organizar e orientar ações de formação contínua;
- i) Elaborar programas de ocupação dos tempos livres;
- j) Gerir clubes;
- k) Desenvolver atividade de complemento curricular;
- l) Atualizar-se permanentemente;

Para responder a estas novas tarefas, o sistema educativo reforçou os conhecimentos e competências gerais dos docentes, integrou outros profissionais na escola e construiu especializações²⁶ na função docente (Formosinho, 2000).

De facto, era inexequível incumbir cada docente daquela multiplicidade de tarefas. Assim, a especialização surgiu para que a escola pudesse cumprir todos os seus encargos institucionais (Formosinho, 1997). Esta reveste-se de quatro dimensões – construção de tarefas e cargos especializados, gestão das especializações docentes, desempenho especializado e formação para as especializações docentes (Formosinho, 2000).

Em boa verdade, a conceção de especializações foi um procedimento gradual que acompanhou a introdução de outras respostas, como o alargamento e a diversificação da função docente e a introdução de especializações não docentes (Formosinho, 2000).

Entende-se por alargamento da função docente a introdução de novas tarefas na função dos professores. Por outro lado, diversificação da função docente relaciona-se com a criação de tarefas ou cargos de desempenho temporário e sem um perfil profissional específico. No âmbito das especializações docentes inserem-se os desempenhos

²⁶ Formosinho define “especialização profissional como o aprofundamento convergente de conhecimentos e técnicas numa determinada área de exercício profissional, visando a aquisição de saberes e competências profissionais e o desenvolvimento das disposições e atitudes adequadas ao desempenho especializado” (Formosinho, 2000, p. 21).

continuados de cargos e os desempenhos que necessitem de formação especializada (Formosinho, 2000).

O cargo de DT surge assim num contexto de complexificação organizacional, pois a heterogeneidade da população discente, a sobrelotação das escolas, a heterogeneidade do corpo docente e a diversidade de papéis atribuídos à escola expuseram a fragilidade de uma gestão intermédia baseada na existência de diretores de ciclo (Sá, 1997), que segundo Castro é “associado ao fantasma fiscalizador e repressivo do Estado Novo” (Castro, 1995, p. 46).

Note-se que o aumento da população estudantil e os inúmeros problemas a que deu origem tomam a turma como unidade nuclear de organização do processo de ensino (Castro, 1995; Sá, 1997), daí a necessidade de existirem órgãos e estruturas que a representem, isto é, o DT e o CT (Castro, 1995).

Esta nova figura de gestão intermédia, escolhida pelo Diretor de entre os professores da turma e de aceitação obrigatória²⁷, foi criada e regulamentada com o DL n.º 48 572 de 9 de setembro de 1968; preside ao CT e ao Serviço de Orientação Escolar; aprecia “os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e (...) [assegura] os contactos com as famílias” (DL n.º 48572, Artigo 144.º, Alínea n.º 1).

Para Sá (1997), o referido diploma preconiza uma tríplice função que tinha sido também privilégio do Diretor de Classe e do Diretor de Ciclo: coordenação do ensino, controle disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias. No entanto, segundo este autor, agora dá-se mais importância à apreciação dos problemas educativos e disciplinares e aos contactos com as famílias, tendo o DT como primeira atribuição, o desenvolvimento de ações que promovam e facilitem a integração dos alunos na vida escolar. É de referir que o DT, em relação ao Diretor de Classe e ao Diretor de Ciclo, deixa de ser apresentado como a principal autoridade do agrupamento que dirige, quer em relação aos alunos, quer em relação ao pessoal docente e não docente; é sobretudo, “um diretor de alunos” (Sá, 1997, p. 48). Contudo, a coordenação do ensino continua a existir e está documentada no DL anteriormente citado.

Na verdade, a heterogeneidade discente, que manifesta desafeição pela escola e que levanta, por isso, problemas disciplinares, legitima a preocupação em apreciar os problemas educativos e disciplinares. Para Sá (1997), deste ponto de vista, o DT existe para resolver os problemas de disciplina dos outros professores e para ajustar os alunos ao currículo. Segundo o autor anteriormente citado, o DT é “uma espécie de técnico de manutenção da componente humana da organização a quem os outros professores da turma recorrem quando alguma peça da máquina salta da engrenagem” (Sá, 1997, p. 50).

²⁷ (Decreto-Lei n.º 48 572/68, artigos 144º, n.º2 e 145º, n.º2)

Acrescenta ainda que “o bom diretor de turma seria aquele que garantisse aos outros professores da turma um terreno educativo que eles pudessem trabalhar sem sobressaltos” (Sá, 1997, p. 50).

Por conseguinte, a complexificação organizacional referida anteriormente e que está na base da criação do cargo de DT deve-se à necessidade de coordenar a atividade de uma população docente maior e heterogénea distribuída por várias turmas e à necessidade de coordenar a orientação educativa de uma população discente muito distinta. Para além disto, deriva também da pluralidade de cargos que esta nova escola criou – DT, Delegado de Disciplina, Diretor de Departamento Curricular, Diretor de Instalações, Animador Cultural, Monitor de Formação Contínua, Formador de Formadores, Professor de Apoio. Este aumento de cargos constitui uma diversificação horizontal da função docente e relaciona-se com os diversos papéis atribuídos à escola de massas (Formosinho, 2009).

Assim, devido à necessidade de coordenação surge um nível de gestão intermédia entre o nível do professor e o nível da escola (Formosinho, 2009). Esta gestão intermédia está patente nas estruturas de coordenação das atividades dos professores da mesma turma, nomeadamente o CT e o DT, nas estruturas de coordenação das atividades dos professores da mesma disciplina, como por exemplo, o Delegado de Disciplina e nas estruturas mais acima, «verbi gratia» Coordenador dos Diretores de Turma e Coordenador de Departamento Curricular. A estas tarefas de coordenação correspondem competências de chefia intermédia. Logo, a diversificação horizontal provoca uma diversificação vertical na função docente.

Em Portugal, é com a Reforma de Veiga Simão (1970 - 1974), primeira fase de expansão da escola de massas, que surge a necessidade de melhorar a coordenação horizontal e vertical do trabalho docente bem como alargar a função docente. Daí que em 1973 o cargo de DT, por exemplo, tenha sido estendido a todos os níveis de ensino (Formosinho, 1997; 2000).

Para Formosinho (1997; 2000), nesta altura, o cargo de DT tem como objetivo a apreciação dos problemas educativos e disciplinares dos discentes e a responsabilização pelos contactos com as famílias. Desta feita, do ponto de vista das novas tarefas atribuídas à escola de todos e para todos, este cargo satisfaz duas delas – apoio individual dos alunos e cooperação da família. A novidade que este cargo introduz relaciona-se com o facto de a responsabilidade de uma turma pertencer a um determinado professor.

Durante a fase de consolidação do modelo de gestão democrática (1976-1986), “o cargo de diretor de turma passou a ser um conteúdo funcional normal de qualquer professor profissionalizado e de muitos professores provisórios” (Formosinho, 1997).

Sob o signo da Reforma Educativa (1986-1996) surge uma nova preocupação – a diversificação da função dos professores. Esta traduziu-se na ampliação das suas tarefas, atividades e cargos, considerados componentes de uma profissionalidade docente diversificada (Formosinho, 2000). Como exemplos nomeiam-se os cargos de DT e de Coordenador dos Diretores de Turma.

Efetivamente, a especialização docente acompanhou a construção da escola de massas, sempre numa relação de complementaridade com o alargamento dos papéis dos professores e a criação de tarefas e atividades variadas (Formosinho, 2000).

4- O Diretor de Turma nos dias de hoje

A Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, marca uma nova era para o ensino em Portugal e é considerada por muitos como a “Carta Magna” para o desenvolvimento da Reforma Educativa em Portugal (Castro, 1995, p. 66).

Segundo esta lei, “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da constituição da República” (Artigo 2.º, n.º 1), cabendo ao Estado o papel de fomentar a democratização do ensino, garantir o direito à igualdade de oportunidades (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro; Martins, 2005). Para além disto, ela determina o quadro geral da orgânica do Sistema Educativo. Com o aparecimento desta nova lei procura-se solucionar as deficiências que se arrastavam até à data e responder às exigências educacionais do país (Castro, 1995).

Os princípios fundamentais que perpassam a LBSE são garantir o direito à educação e à cultura a todos os portugueses, bem como proporcionar a igualdade de oportunidades quer no acesso quer no sucesso escolares e reconhecer a liberdade de ensinar e de aprender (LBSE, Capítulo I, Artigo 2.º). Consagra-se, assim, o fim último da educação – “promoção do desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Castro, 1995, p. 64). Deste modo, valorizam-se os conhecimentos, as técnicas, os valores, os comportamentos, as atitudes, o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual, afetivo, sociomoral e psicomotor (Castro, 1995). Esta conceção geral de educação atribui ao aluno o papel de sujeito construtor de conhecimento e ao professor o papel de mediador das aprendizagens.

Pretende-se assim, segundo Castro (1995), a formação do cidadão ideal português. De acordo com o Artigo 2.º da LBSE, esse cidadão é

“livre, autónomo, responsável, solidário, possuidor de um espírito: a) democrático e pluralista; b) respeitador dos outros, das suas ideias e das suas culturas; c) aberto ao diálogo e à troca de opiniões; d) crítico e criativo em relação ao meio social; e) capaz de uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e

cívicos; f) possuidor de capacidade para o trabalho e a vida activa e ainda para a utilização criativa dos tempos livres” (Castro, 1995, p. 66).

Com efeito, a LBSE introduziu medidas inovadoras na reorganização e estruturação do sistema de ensino português, «verbi gratia», o aumento da escolaridade obrigatória para nove anos e a articulação e integração dos três ciclos definidos para o ensino básico (Castro, 1995). O primeiro ciclo corresponde ao antigo ensino primário; o segundo ciclo, ao antigo ciclo preparatório e o terceiro ciclo, ao antigo curso unificado do ensino secundário. Note-se que estes três ciclos reforçam a unidade do Ensino Básico. Estas medidas foram acompanhadas de soluções organizacionais, quer a nível da organização pedagógica da escola, quer a nível do currículo. Para além disto, esta lei tenta construir uma genuína Escola de Massas, onde possa haver uma descentralização da administração educativa e uma autonomização gradual das escolas (Castro, 1995).

Uma vez que o âmbito do estudo apresentado se cinge ao 2º ciclo do ensino básico, urge conhecer os seus princípios e que estão consignados na LBSE. Devido ao facto de ter sido reformulada interessa conhecer a sua última redação.

Assim, no anexo da Lei n.º 49/2005, LBSE, define-se a organização geral do sistema educativo. Este abrange a educação pré-escolar, a educação escolar, ou seja, os ensinos básico, secundário e superior, modalidades especiais e ocupação de tempos livres, e a educação extraescolar, isto é, “actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica” (LBSE, Artigo 4.º).

O ensino básico abrange três ciclos articulados segundo o princípio da sequencialidade progressiva:

- a) o primeiro ciclo – ensino globalizante sob a responsabilidade de um único professor;
- b) o segundo ciclo – organizado por áreas interdisciplinares de formação básica;
- c) o terceiro ciclo – organizado de acordo com um plano curricular unificado.

Os objetivos do ensino básico estão definidos na “Carta Magna” (Castro, 1995, p. 66) da educação. Defende-se no documento citado uma formação geral comum; uma inter-relação entre saber e saber fazer, teoria e prática, cultura escolar e cultura do quotidiano; uma sensibilização e uma estimulação de aptidões no domínio da expressão estética e físico-motora; a aprendizagem de uma língua estrangeira; a aquisição de conhecimentos fundamentais para a prossecução de estudos ou integração em cursos de formação profissional; uma consciencialização nacional humanista, solidária e de cooperação; um desenvolvimento dos valores próprios da identidade, da língua, da história e da cultura portuguesas; um desenvolvimento da maturidade cívica, social e afetiva; a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente ativos; a criação de condições de

desenvolvimento das crianças com necessidades educativas específicas; o fomento de uma constante atualização de saberes; a colaboração com as famílias no processo de informação e orientação educacionais; a aquisição de noções de educação cívica e moral e a promoção do sucesso escolar (Lei n.º 49/2005).

O DT, enquanto cargo de gestão intermédia, tem um papel muito importante no cumprimento destes objetivos, daí a necessidade do seu trabalho ser articulado com o do CT. Todavia, para isso deve ser um promotor do trabalho colaborativo dentro do CT, o que, de facto, a lei já preconiza. Aliás, atendendo à definição de organização, já aqui citada e ao conceito de colaboração, que será em momento oportuno clarificado, pode-se desde já adiantar que estes dois conceitos andam de mãos dadas, e que por isso os seus membros para alcançar objetivos comuns devem colaborar.

4.1- O Diretor de Turma enquanto Professor

Antes de mais o DT é um professor. No âmbito das etimologias, a palavra professor, tal como o vocábulo profissão, derivam ambas do vocábulo latino «professum». Efetivamente, considera-se que a profissão de professor é a primeira profissão de todas, pois as outras só existem porque alguém transmitiu os princípios de determinada atividade a outro indivíduo.

Na verdade, todas as profissões precisam de professores e aqueles que hoje menosprezam a pessoa do professor esquecem-se que muito do que sabem e são foi-lhes ensinado por um professor.

Segundo Martins (2005), o professor e o educador são os principais agentes de socialização secundária, daí a sua importância na sociedade.

A carreira docente encontra-se legislada quer do ponto de vista profissional quer do ponto de vista pedagógico.

Em Portugal, através da revisão do estatuto da carreira docente, aprovado pelo DL n.º 139-A/90 de 28 de abril, surge a valorização da carreira. O diploma citado apresenta os direitos e os deveres profissionais dos docentes e esclarece a sua formação.

Do ponto de vista do desempenho profissional, o DL n.º 240/2001 aprovou “o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário” e reiterou que os professores e educadores de infância possuem diplomas que certificam a sua formação profissional e que os habilitam para o desempenho profissional segundo perfis de qualificação para a docência, de acordo com o disposto na LBSE (DL n.º 240/2001). Neste diploma o perfil geral de desempenho profissional é constituído por quatro dimensões.

Segundo o n.º 2 do Artigo 31.º da Lei n.º 115/97 de 19 de setembro e que altera a Lei n.º 46/86 [LBSE], cabe ao Governo definir os perfis de competência e formação necessários para o desempenho de funções docentes. Estes perfis constituem um referencial comum à atividade de todos os professores e caracterizam-se por uma “Dimensão profissional, social e ética”, uma “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, uma “ Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” e uma “ Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (DL n.º 240/2001, pp. 5570-5572). Relativamente à primeira dimensão, o professor “fundamenta a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados” (DL n.º 240/2001, p. 5570). Na segunda dimensão enunciada, o professor promove agora aprendizagens com base numa relação pedagógica de qualidade. De acordo com a terceira dimensão, “o professor exerce a sua atividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no âmbito da comunidade em que se insere” (DL n.º 240/2001, p. 5571). Por fim, de acordo com a última dimensão referida, a formação é um elemento que incorpora a prática profissional dos professores e que decorre da análise das suas necessidades (DL n.º 240/2001).

Atualmente, o Estatuto da Carreira Docente [ECD] foi alterado pelo DL n.º 41 de 2012 de 21 de fevereiro. Neste define-se agora também o novo modelo de avaliação de desempenho docente, orientado para “a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar” (DL n.º 41/2012). Segundo este diploma, a avaliação de desempenho docente incide agora sobre três dimensões: a) a científico-pedagógica, b) a participação na vida escolar e na relação com toda a comunidade educativa, c) a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

Também na Região Autónoma da Madeira [RAM] o Decreto Legislativo Regional [DLR] n.º 20/2012/M, que procede à segunda alteração do ECD desta região, define três dimensões que se enunciam de seguida devido ao facto da sua redação apresentar ligeiras diferenças: “a) científica e pedagógica; b) participação nas atividades desenvolvidas na escola ou no serviço técnico da Direção Regional de Educação; c) formação contínua e desenvolvimento profissional” (DLR n.º 20/2012/M, p. 4871) Para além disto, na republicação do ECD da RAM anexo àquele decreto legislativo, definem-se também os direitos e deveres dos professores tal como acontece no DL n.º 41 de 2012 de 21 de fevereiro.

Citando vários autores, Kelchtermans (2009) refere que a formação da identidade profissional “é um processo de construção de conhecimento prático caracterizado por uma integração contínua do que é, individual e coletivamente, entendido como relevante para o

ensino” (Kelchtermans, 2009, p. 73). Para além disto, refere que o professor durante a sua carreira desenvolve um “quadro interpretativo pessoal” (Kelchtermans, 2009, p. 72) e concebe o conceito de auto compreensão, ou seja, a “compreensão que alguém tem do seu Self num determinado momento (produto)”, sendo esta “resultado de processo contínuo de dar sentido às suas experiências e ao impacto das mesmas no Self” (Kelchtermans, 2009, p. 73). Existem cinco componentes que caracterizam a auto compreensão dos professores, a saber, a autoimagem, a autoestima, a motivação profissional, a perceção da tarefa e a perspetiva futura. Estas componentes, apesar de distintas, articulam-se entre si, tornando a auto compreensão inclusiva e analítica, o que permite colocar o enfoque na sua natureza dinâmica e na contextualização do sentido do Self dos docentes.

Sendo assim, para que o docente se desenvolva profissionalmente, o DL n.º 41/2012 refere que o docente tem direito a formação contínua. Esta tem como objetivo “a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente” (DL n.º 41/2012, p. 836).

Na RAM, o DLR n.º 20/2012/M afirma que o docente tem direito à formação contínua e que é da sua responsabilidade escolher aquelas que são mais adequadas à sua formação. Segundo a redação atual do ECD da RAM, aprovado pelo DLR n.º 6/2008/M de 25 de fevereiro e alterado pelo DLR n.º 17/2010/M de 18 de agosto e anexado como parte integrante do DLR n.º 20/2012/M, o professor tem também o dever de “atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho (DLR n.º 20/2012, Artigo 14º, Alínea d, p. 4881).

Para Zenhas (2006b), as características e competências do perfil de desempenho profissional dos educadores e dos professores não são só importantes para o docente, mas também para o DT.

Assim, pelo papel central que assumem no âmbito do estudo realizado, destacam-se os seguintes perfis e competências definidos no DL n.º 240/2001:

a) Na Dimensão profissional, social e ética:

- “a)...profissional de educação, com função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente”;

- “e)...respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa”;

- “f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional”;

- “g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe são associadas.”

b) Na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:

- “c) Organiza e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas”.

c) Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade:

- “b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;”

- “d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;

- “e) Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito de projetos de vida e de formação dos seus alunos;

d) Na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida:

- “a) Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desempenho profissional”;

- b) Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas”;

- c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Segundo Formosinho, “ao estabelecer-se um perfil docente utópico permite-se que a realidade seja definida completamente à margem desse perfil” (Formosinho, 2009, p. 56). Na verdade, a conceção utopicamente normativa pode fazer com que a realidade seja definida apenas com base numa conceção laboral. Formosinho (2009) afirma que o discurso do superprofessor não é inofensivo, é falacioso e disfuncional. Este autor explica que “o discurso do superprofessor, por ser utópico e normativo, transforma as funções sociais colectivas da escola em obrigações morais individuais do professor” (Formosinho, 2009, p. 57). Segundo ele, o sujeito destas obrigações morais e sociais deve ser a escola, para isso, esta necessita da especialização de tarefas, ou seja, de uma estrutura organizacional onde a diferenciação da função docente exista (Formosinho, 2009).

4.2- Funções do Diretor de Turma

O DT é, como já referimos anteriormente, um órgão de gestão intermédia desempenhado por um professor da turma, de preferência profissionalizado e designado pelo Conselho Executivo ²⁸ de acordo com a sua competência pedagógica e de relacionamento ²⁹. Enquanto tal acompanha, auxilia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre todos os intervenientes implicados na relação educativa – professores, alunos, pais, órgãos da escola e comunidade envolvente (Marques, 2002). Para além disto, é também um educador que orienta os alunos, estabelece laços de comunicação e de convívio e coordena as atividades da turma. Todavia, para isso necessita conhecer os alunos e a sua situação familiar, bem como comunicar eficazmente com os outros membros do CT (Marques, 2002).

Marques (2002) define-o ainda como um tutor, ou seja, um conselheiro, um orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno, e que, por isso, conhece bem os seus alunos, coordena o CT, aproxima todos os intervenientes da relação educativa, recolhe e partilha toda a informação disponível e monitoriza a concretização das atividades. Sendo assim, “é o eixo em torno do qual gira a relação educativa” (Marques, 2002, p. 16).

Um bom DT caracteriza-se por saber ser um bom amigo que sabe mostrar firmeza quando necessário, que é paciente e maturo, que toma as decisões atempadamente e age com ponderação, que está sempre disponível para ajudar os alunos e lhes traça metas realistas, que eleva as suas expectativas, mas não exige o impossível, que conhece e aceita a diversidade cultural da comunidade educativa, que é um comunicador eficaz e eficiente e que dirige eficazmente as reuniões (Marques, 2002).

Sendo assim, o DT não se pode limitar apenas aos aspetos burocráticos, disciplinares e informativos. Ele deve “facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e aceitação de normas, valores e atitudes, intervir no projeto curricular de turma³⁰ e estimular o envolvimento parental na escola” (Marques, 2002, p. 16). Note-se que com a publicação do DL n.º 139/2012 de 5 de julho, que estabeleceu a nova reorganização curricular do ensino básico e secundário, o PCT, tal como os PCA e o Projeto Curricular de Escola [PCE], deixaram de se constituir como documentos necessários à estratégia de concretização e desenvolvimento dos currículos. Na RAM, o DLR n.º

²⁸ Segundo o DLR n.º 21/2006/M, que altera o DLR n.º 4/2000/M de 31 de janeiro, “o conselho executivo é o órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógicas, cultural, administrativa e financeira e é assegurado por um órgão colegial ou por um diretor, de acordo com a política educativa de escola definida no conselho da comunidade educativa” (p. 4399). De acordo com o definido no regulamento interno da escola, é ela que decide que forma adotar.

²⁹ Este critério de seleção na prática não é cumprido.

³⁰ De acordo com o DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro, o projeto curricular de turma consiste nas estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola adequado ao contexto de cada turma.

21/2006/M refere também um plano de trabalho que integre estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular a cada turma.

Do ponto de vista legal, as funções do DT foram definidas no Despacho 8/SERE/89, no DL n.º 172/91, na Portaria n.º 921/92 e no DR n.º 10/99.

Analisando a legislação referida e o quadro sintetizador das funções do DT apresentado no apêndice 1, verifica-se que:

a) o Despacho 8/SERE/89 define com precisão as atribuições do DT quer em relação aos alunos, quer em relação aos professores e aos pais. Para além disto, define a constituição do conselho de DT, as prioridades para designá-los; a carga letiva do cargo e como renomear um novo DT. É de realçar que ele é apresentado como o garante de meios e documentos de trabalho e orientação necessários ao desenvolvimento da atividade letiva.

b) o DL n.º 172/91 de 10 de maio oficializa e esclarece o novo modelo de direção e administração das escolas dos ensinos básico e secundário; introduz mudanças na composição do Conselho Pedagógico [CP] e do CT; cria a figura do Coordenador de ano dos DT; coloca o DT ao nível do CP, enquanto cargo que colabora com aquele órgão e define a forma como é escolhido, isto é através de nomeação pelo Conselho Executivo.

c) a Portaria n.º 921/92 de 23 de setembro define as competências específicas das estruturas de orientação educativa que são nomeadas no artigo 36º do DL n.º 172/91 de 10 de maio. É de referir que subjacente se encontra a indicação de que o DT deve promover o trabalho colaborativo de modo a que as aprendizagens e o desenvolvimento integral do aluno se processem com sucesso.

A referida portaria acrescenta ao perfil do DT, já definido no despacho 8/SERE/89, a necessidade de ter em conta a sua competência pedagógica e a capacidade de relacionamento; a preferência pela continuidade de funções no ano seguinte; a preferência por um professor profissionalizado, passando a ser possível um professor não profissionalizado ser DT, o que não era possível no despacho 8/SERE/89 (Artigo 39º), e deixa de existir a opção pela experiência adquirida. Confirma-se, assim, o aumento de requisitos no perfil e de funções. Todavia, verifica-se uma diminuição na exigência profissional e experiência. Por outro lado, atribui-lhe a função de promover o projeto educativo junto do CT, dos encarregados de educação e da comunidade e de controlar as estratégias de promoção da interdisciplinaridade, em particular na área-escola, que atualmente já não existe. Também aqui se atribui ao DT o acompanhamento individualizado dos alunos; a coordenação, com professores e pais, de ações de orientação e acompanhamento e a elaboração do processo individual do aluno. Para além disto, é ele que tem de estar atento a situações de insucesso escolar; coordenar planos de

recuperação³¹; propor a avaliação especializada; elaborar relatórios de retenção e submetê-lo à aprovação do CP; apresentar ao coordenador dos DT o relatório das medidas de apoio educativo; elaborar um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas, convocar reuniões extraordinárias e presidir às reuniões de CT. É de referir que a função definida no despacho 8/SERE/89, Artigo 41.2º, Alínea d) de garante de meios é alterada para promotor de recursos e serviços.

Segundo Marques (2002), esta portaria agrupa as funções do DT em três áreas, que se sintetizam no seguinte quadro.

Administrativas	Elaboração/conservação do processo individual do aluno; Apresentação de um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas;
Pedagógicas ³²	Elaboração de estratégias para concretizar as atividades interdisciplinares Coordenação da avaliação sumativa e formativa Coordenação de planos de recuperação Sugestão de avaliação especializada Elaboração de planos de estudo (retenção) Sugestão /avaliação de medidas de apoio educativo
Disciplinares	Apreciação de ocorrências de insucesso disciplinar

Quadro 3 - Três áreas de atuação do DT (Marques, 2002)

Tendo em conta o facto do DT ter um papel muito importante na implementação do trabalho colaborativo, poder-se-ia acrescentar ainda as funções:

Colaborativas	Promoção de ações para aplicação do Projeto Educativo de Escola [PEE]. Divulgação da informação para promover o acompanhamento individualizado do aluno Orientação/coordenação das reuniões do CT.
---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 4 - Outra área de atuação do DT

d) o DR n.º 10/99³³ de 21 de julho explicita o quadro de competências das estruturas de orientação educativa prevista no DL n.º 115-A/98³⁴. Deste modo, complementa-se o entendimento das funções do DT e o relacionamento com os órgãos da escola,

³¹ Atualmente, o ministério do Doutor Nuno Crato, eliminou os planos de recuperação através de um despacho normativo que regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar. Esta eliminação visa acabar com a carga burocrática que provocavam em determinadas alturas do ano e que retirava tempo ao professor para se dedicar ao trabalho que realmente se realiza com os alunos.

³² Estas, segundo o autor, no Despacho 8/SERE/89, repartem-se pelos alunos, pares e pais. Na sua relação com os outros professores da turma, os objetivos que deve perseguir orientam as reuniões do conselho de DT, e do CT, os contactos individuais com os professores da turma (Marques, 2002).

³³ Este encontra-se revogado pelo Decretos-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril e n.º 137/2012 de 2 de julho.

³⁴ Os Decretos-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril e n.º 137/2012 revogam o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio.

revalidando a função de coordenador no seio do CT. Este diploma acrescenta a necessidade de apresentar ao Conselho Executivo um relatório crítico de toda a atividade desenvolvida ao longo do ano letivo. Para além disto, volta a referir que o DT deve ser, preferencialmente, profissionalizado, deixando no entanto espaço para outras opções e sumaria as competências já definidas na Portaria n.º 921/92.

Segundo Marques, o referido diploma “estabelece o quadro para a organização curricular da escola, havendo nele referências abundantes ao papel do director de turma” (Marques, 2002, p. 41). O autor citado acrescenta ainda que de entre as seis competências nomeadas, duas dizem respeito à relação com os pais, três à relação com os outros docentes e uma à relação com direção da escola. Nestas dá-se especial importância à comunicação em detrimento do trabalho burocrático que deve concretizar.

Para além da legislação anteriormente mencionada, é de referir ainda a Portaria n.º 970/80. Esta aprova o regulamento do funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias e apresenta como atribuições do DT as competências já definidas na Portaria n.º 921/92 dando relevo, no artigo 80.3º, à competência de criar condições de participação efetiva dos professores na planificação dos trabalhos, na ação disciplinar e nas ações de informação e esclarecimento de alunos, pais e encarregados de educação (Cf. Apêndice 2).

Esta portaria esclarece ainda o número máximo de direções de turma a atribuir, a redução do tempo de serviço letivo e que os conselhos executivos, no início do ano letivo, devem fornecer aos DT a legislação vigente, assim como outros documentos úteis para o desempenho deste cargo.

Este breve enquadramento legal do cargo de gestão intermédia em estudo, não contempla outros diplomas, pois são estes os que parecem ter maior relevo para o estudo em causa. No entanto, é de referir que atualmente, segundo o DL n.º 137/2012 de 2 de julho, que procede à segunda alteração do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, são definidas no regulamento interno [RI] da escola as estruturas que colaboram com o CP e com o diretor com o objetivo de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho docente. No que diz respeito ao cargo do DT apenas se refere que é eleito pelo diretor de entre os professores da turma e sempre que possível pertencente ao quadro do respetivo agrupamento³⁵ de escolas ou escolas não agrupadas. A sua função é apresentada de modo muito sintético, pois apenas se refere que coordena o trabalho do CT, conselho este que organiza, acompanha e avalia as atividades a desenvolver com os alunos e articula escola com família.

³⁵ Na RAM não existem agrupamentos de escola.

Uma vez que o estudo apresentado se cinge à RAM, cita-se o DLR n.º 4/2000/M. Neste é aprovado o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira” (DLR n.º 4/2000, p.415).

O decreto anteriormente citado é alterado pelo DLR n.º 21/2006/M. Segundo este, a organização, acompanhamento e avaliação das atividades a desenvolver pressupõem a elaboração de um plano de trabalho que integre estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular, por forma a promover a melhoria da aprendizagem e a articulação escola-família. No segundo e terceiro ciclos bem como no secundário, isto é feito pelo CT, que é coordenado por um DT. Aqui o DT deve promover o PEE numa perspetiva de envolvimento de toda a comunidade; promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos seus pares a informação necessária à orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação; elaborar o processo individual do aluno; apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, aplicar medidas disciplinares imediatas de acordo com as orientações do CP em matéria disciplinar e solicitar, quando necessário, a convocação de reuniões extraordinárias do CT ao conselho executivo; coordenar o processo de avaliação globalizante e integrador dos alunos e a elaboração de planos de recuperação; presidir às reuniões e desempenhar outras funções definidas no RI (Cf. Apêndice 2).

Este diploma refere também que o DT é designado pelo conselho executivo ou diretor, de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento. Para além disto, estatui também que deve ser, sempre que possível, profissionalizado.

Este cargo de gestão intermédia deverá coordenar ainda o desenvolvimento do plano de trabalho do CT dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Este plano de trabalho conterá estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular de modo a que aprendizagem dos alunos melhore e a articulação da escola-família se concretize.

Uma vez que o DT é um gestor, podem-se também adaptar os papéis desempenhados pelo gestor, segundo Mintzberg (1990), aos papéis desempenhados pelo DT.

De facto, um gestor muda constantemente de papel à medida que as tarefas, as situações e as expectativas se modificam³⁶ (Mintzberg, 1990). Na realidade, o DT e o gestor resolvem conflitos, negociam, representam, aprovam medidas e pedidos. Segundo Mintzberg (1990) existem dez papéis que o gestor pode assumir e que se distribuem por três

³⁶ Tradução da autora do original “constantly switching role as tasks, situations and expectations change” (Mintzberg (1990)).

categorias. Transpondo esses papéis para o DT, apresenta-se de seguida um quadro cujo objetivo é facilitar essa associação de papéis.

Categorias	Papéis do DT	Atividades intervenientes
<u>Interpessoal</u> - informa; - sugere ideias.	Representativo	Desempenha de funções de representação da turma perante a Direção Executiva, o Conselho de DT, o CT, os Encarregados de Educação, entre outras entidades.
	Líder	Desempenha funções de liderança, pois é responsável pela direção, motivação e orientação dos discentes; pela coordenação e cooperação entre os professores do CT e pelo envolvimento e colaboração dos encarregados de educação na vida escolar.
	Ligação	Desempenha papéis de ligação, quer a nível interno, quer a nível externo, pois ao manter a rede de comunicação, acaba por ser o elo de ligação entre a e escola e a família.
<u>Informacional</u> -processa informação	Monitor	Recebe e transmite informação sobre o sistema e os procedimentos da organização, a turma em geral, o aluno considerado individualmente, a nível do aproveitamento, comportamento assiduidade, participação, saúde, entre outros.
	Disseminador	Transmite informação pertinente recebida do exterior, nomeadamente, legislação, informações dos encarregados de educação, RI, para o grupo turma e o CT.
	Porta-voz	Transmite informações como legislação, RI, comportamento, aproveitamento, assiduidade, aos encarregados de educação, à segurança social, à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens Menores em Risco. Para além disto, também transmite informações variadas à Direção sobre determinadas situações que requerem o parecer da Direção.
Decisional -usa informação disponível	Empreendedor	Inicia projetos, coordena e organiza com os alunos, o CT e os encarregados de educação atividades culturais, sessões de grupo, visitas de estudo, projetos.
	Resolução de conflitos	Toma uma ação corretiva, orienta, harmoniza e gere situações de indisciplina, medeia conflitos entre os diferentes intervenientes da relação educativa.
	Distribuidor de recursos	Promove a rentabilização dos serviços e recursos da escola para garantir a estabilidade do grupo turma, de modo a que o sucesso escolar seja promovido.
	Negociador	Representa os interesses da escola e dos discentes; promove atividades, procura soluções e toma decisões relacionadas com a sua turma, implicando todos os intervenientes da relação educativa com o objetivo de promover o sucesso escolar.

Quadro 5 - Papéis do DT (adaptado de Mintzberg, 1990)

Em suma, o DT, tal como o gestor, representa, liga a escola à família, monitoriza, transmite informações, negocia, resolve/medeia conflitos e rentabiliza recursos. Para além disto, é um porta-voz e um empreendedor.

4.3- Qualidades de Diretor de Turma de sucesso

O perfil ³⁷ do DT, ou seja, o conjunto de características ou competências necessárias ao desempenho de uma atividade, cargo ou função, está pouco explicitado na lei (Zenhas, 2006a).

Um determinado professor tem perfil ou qualidades para presidir uma direção de turma conforme as suas atitudes e o modo como se relaciona com quem interage na comunidade educativa. Com efeito, um bom DT tem uma personalidade que favorece o desenvolvimento de relações interpessoais ricas e saudáveis (Marques, 2002).

A Portaria 970/80 de 12 de novembro, define um perfil específico que deve ser tido em conta na atribuição das direções de turma. Sendo assim, o DT deve possuir os seguintes requisitos: “capacidade de relação fácil”, “comunicabilidade”; tolerância e compreensão associadas a assertividade e respeito, capacidade de ajuizar bem e de forma equilibrada nas situações do dia a dia, “metódico”, “dinamizador” e disponível (Cf. Apêndice 3).

Marques (2002) menciona os requisitos ou qualidades que o DT deve possuir. De modo a visualizar essa caracterização, apresenta-se um quadro que pretende sintetizar o autor citado.

Qualidades do Diretor de Turma	
Humanas	Comunicação Maturidade intelectual Sociabilidade Responsabilidade Aceitação do outro
Científicas	Pedagogia Psicologia Didática
Técnicas	Orientação de reuniões Organização de um dossier
Pedagógicas (centrada na pessoa)	Autenticidade Aceitação Empatia Altruísmo Cooperação Sinceridade Honestidade Justiça
Atitudinais	Coerência Confiança Flexibilidade Otimismo Realismo Respeito

Quadro 6 - Qualidades do DT (adaptado de Marques, 2002)

³⁷Dicionário de Língua Portuguesa (Costa & Melo, 1995).

Segundo Marques (2002), vários autores são unânimes em considerar como qualidades mais importantes a compreensão, a autenticidade, a capacidade de comunicação, a aceitação, a exigência, a amizade, a justiça, a maturidade e a disponibilidade. Para além disto, acrescenta ainda, em jeito de conclusão, que deve ser também coerente, competente, dinâmico e equilibrado.

Na verdade, para exercer as suas múltiplas funções o DT deve possuir competências muito diversas, nomeadamente a comunicativa e o relacionamento interpessoal, não só para poder promover a colaboração da família (Zenhas, 2006b), mas também para promover a colaboração dos seus pares no seio do CT e da própria comunidade escolar. Todavia, apesar da lei referir que o cargo é atribuído aos professores de acordo com a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento, tal critério na prática é olvidado.

Segundo Zenhas (2006b), para se relacionar eficazmente com os outros, o DT deve ter consciência das suas características culturais e das diferenças culturais dos interlocutores em relação a si próprio e da necessidade de adaptar as suas competências comunicativas interpessoais a essas diferenças. Esta adaptação deve-se ao facto de toda a comunicação ter ou dever ter uma intencionalidade. Citando alguns autores, Zenhas (2006b) aponta algumas competências de relacionamento interpessoal:

- a) A empatia, ou seja a capacidade de ouvir o interlocutor e aceitar a sua visão do mundo;
- b) A afetividade, isto é, a capacidade de aceitar o outro como pessoa;
- c) A autenticidade;
- d) A disponibilidade para apoiar e cooperar.

A autora refere ainda que, para além do cuidado que deve ter com a linguagem verbal utilizada, o DT deve também ter cuidado com a linguagem não verbal.

O DT para poder cumprir o artigo 80.3º da Portaria n.º 970/80 deve conseguir obter e transmitir entre os seus pares confiança. Segundo Zenhas (2006b), existem três níveis de confiança. O primeiro é a previsibilidade, o segundo a fiabilidade e, por fim, o nível de confiança total, onde se “tem a certeza de que a outra parte será sensível às suas necessidades e irá até ao fim para atingir os objetivos comuns, neste caso, o sucesso educativo e académico dos jovens” (Zenhas, 2006b, p. 52).

Na relação escola-família, Zenhas (2006b) cita um estudo de Zins e Ponti (1996) sobre a formação de professores em competências de resolução de problemas. De facto, o DT é um mediador de conflitos não só na relação escola-família, mas também na relação professor-turma/aluno e na relação entre os próprios pares. Daí a necessidade de formação a nível do treino de competências comunicativas e do relacionamento interpessoal. Para

Formosinho (1997) ser professor nos dias de hoje significa, primeiramente, “procurar actualizar-se permanentemente, partilhando as experiências e reflexões com colegas, frequentando ações de formação contínua, [e] (...) cursos de formação especializada, participando em encontros pedagógicos, lendo a literatura especializada” (Formosinho, 1997, p. 19).

Para além disto, o DT deve ser também um diplomata (Zenhas, 2006b), que deverá promover a colaboração dentro do CT, pois o ser humano aprende na interação com os outros. Na promoção dessa colaboração poder-se-ão prevenir e resolver problemas.

Note-se que comparando as qualidades requeridas para um bom DT e as competências de um supervisor, pode-se afirmar que o DT é também um supervisor.

Com efeito, o cultivo de relações humanas e sociais é uma das missões da escola, mas “vá-se lá desenvolver um saber-partilhar nos jovens quando os adultos dão mostras de egoísmos individuais e colectivos em que cada qual pesa as suas contribuições ao minuto e ao dólar “ (Grand’Maison, 1976, citado por Bertrand, 2001).

4.3.1- O Diretor de Turma enquanto líder

A ação do DT junto dos outros professores é uma das dimensões cruciais deste cargo de gestão intermédia. Efetivamente, junto dos seus pares ele tem uma função de coordenação das ações de cada um deles e de articulação/mediação entre essas ações e os discentes e respetivos encarregados de educação (Verdasca, 2007). De facto, estas funções situam-se na interface entre duas áreas de intervenção, isto é, a docência e a gestão, uma vez que o DT é, ao mesmo tempo, um professor que coordena um grupo de professores e um elemento do sistema de gestão da escola que desempenha funções na gestão global do CT que preside (Verdasca, 2007).

A valência entre docência e gestão permitem relacionar o DT com o desenvolvimento curricular, a gestão do currículo da turma e a relação funcional com os outros professores (Verdasca, 2007). De entre estes aspetos interessa sobretudo para a pertinência deste trabalho o último.

De facto, a eficácia do funcionamento do CT que preside depende muito da sua estratégia enquanto líder, pois o DT tem de gerir as relações pessoais e profissionais no seio do CT (Marques, 2002; Verdasca, 2007). Para isso, tem de conhecer os objetivos e a natureza das áreas curriculares de cada docente; valorizá-las e reconhecer o seu contributo para a formação integral do aluno; conhecer os docentes, quer a nível de modos de trabalho quer a nível das suas preferências em termos de tarefas cooperativas e apelar e dinamizar a

responsabilização e a participação de todos os seus pares no trabalho comum a desenvolver com a turma (Marques, 2002; Verdasca, 2007).

Na verdade, a legislação consultada não consagra a capacidade de liderança, como um dos requisitos para o exercício deste cargo, podendo isto significar que “deste não se espera um papel de grande protagonismo ao nível da turma” (Sá, 1997, p. 56). Sendo assim, do ponto de vista de Sá (1997) a colegialidade que o DT coordena fica comprometida. Afonso (1994, citado por Sá, 1997) afirma que sem liderança, legitimada pelos pares, o DT “não pode garantir que a avaliação resulte de uma perspectiva globalizante e integradora e (...) que os juízos de avaliação (...) possam ser submetidos a uma apreciação e validação crítica entre pares” (Sá, 1997, p. 56).

Efetivamente, entre o DT e os outros professores estabelece-se uma relação de poder, pois “o poder constitui uma dimensão omnipresente e inelutável em qualquer relação social” (Sá, 1996).

Para Sá (1996) vários autores tentam aplicar ao contexto escolar as diferentes tipologias de poder existente. Ao analisar a relação de poder que poderá existir entre o DT e os outros professores da turma, Sá (1996) cita a tipologia proposta por Formosinho (1980): poder físico, poder material ou remunerativo, poder normativo, poder cognoscitivo, poder pessoal e poder autoritativo.

O poder físico, isto é, o poder que se baseia na superioridade física de quem o exerce não tem qualquer pertinência na caracterização do poder do DT enquanto coordenador dos outros professores. Uma vez que o poder material ou remunerativo se concretiza na distribuição de recompensas materiais, por exemplo salários, também este não é pertinente no que diz respeito às funções do DT (Sá, 1996).

Por seu lado, para Sá (1996) o poder normativo pode ser moral ou ideológico e “é sem dúvida uma das «armas» de que o DT se pode socorrer para coordenar os outros professores” (Sá, 1996, p. 145). Para influenciar o CT, o DT pode apelar à consciência profissional dos seus pares. Estes esperam que o seu poder não invada áreas consideradas privadas e que o poder cognoscitivo de cada um seja respeitado. Uma vez que as relações entre o DT e os membros do seu CT se caracterizam sobretudo pela horizontalidade, será através do poder normativo social, ou seja, através da pressão social dos pares, que o DT poderá controlar algum membro do CT que manifeste comportamentos desviantes (Sá, 1996).

O DT não se pode legitimar no seu poder cognoscitivo, uma vez que o seu conhecimento decorre da sua condição de professor e não da sua condição de gestor pedagógico intermédio. Tal só seria válido se existisse uma determinada preparação

específica para o exercício desta gestão intermédia; todavia, esta é percebida de forma contraditória pelos professores (Sá, 1996).

No que diz respeito ao poder autoritativo, ou seja, o poder formal ou de cargo, o DT acaba por ser apenas um monitor de um órgão colegial, pois o DT “não dispõe, no essencial, de competências próprias de um órgão de direcção” (Sá, 1996, pp. 147-148).

Por fim, o poder pessoal está relacionado com a sensibilidade, a compleição e a personalidade. Desta forma, aquele DT que possui poder pessoal é um líder informal, isto é, um docente que reúne um conjunto de características pessoais que lhe permitem influenciar os outros professores. De entre essas características pessoais, Sá (1996) salienta a dedicação, a capacidade de diálogo, a capacidade de negociação e a clemência para tratar assuntos delicados. Sendo assim, o DT, de acordo com o autor citado, apresenta-se como um líder natural.

Para Sá (1996) a legitimidade da ação do DT depende “da sua capacidade de balizar a sua intervenção dentro das obrigações social e organizacional reconhecidas como adequadas para o cargo” (Sá, 1996, p. 154). Portanto, o seu poder individual assenta na legitimidade pessoal e na capacidade de convencer os outros que exerce a sua ação, enquanto gestor pedagógico intermédio, de acordo com os limites socialmente reconhecidos e aceites (Sá, 1996).

Contudo, o igualitarismo da subcultura docente deu origem a um ambiência cultural antagónica ao aparecimento de práticas de coordenação que representem uma ameaça aos princípios igualitários predominantes nessa subcultura. Deste modo, e na perspectiva de Sá (1996), o poder político deve revalorizar a figura do DT, senão será apenas “uma «retórica simbólica» ao serviço da legitimação da própria organização” (Sá, 1996, p. 155).

Também Verdasca (2007) defende que se deve reconduzir as funções do DT “ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular” (Verdasca, 2007, p. 20), repensando-se para isso o sistema de atribuição de direcções de turma e a própria coordenação dos DT. Com efeito, a distribuição das direcções de turma não pode ser apenas um simples complemento do horário dos professores. Para além disto, devem existir mecanismos de formação que apoiem os DT e preparem outros para o exercício deste cargo (Verdasca, 2007).

Segundo Rodrigues (2011), atualmente, no quadro da autonomia das escolas, é reconhecida necessidade de formação especializada para os docentes que desempenham cargos importantes para que, em conjunto com o órgão de gestão, se concretize o PEE e se alcance a desejada qualidade escolar. Tal deve-se ao facto de, dentro desse quadro de autonomia, se atribuírem poderes de liderança e decisão aos docentes que exercem funções de gestão intermédia (Rodrigues, 2011). Aliás, do ponto de vista do autor citado,

estes podem ser mesmo considerados supervisores quando se envolvem em tarefas de acompanhamento, supervisão de projetos e atividades, professores que os executem e até mesmo formação contínua, desenvolvimento curricular e assistência direta a professores.

Em jeito de conclusão, importa dizer que a qualidade do trabalho desenvolvido durante o exercício deste cargo depende muito do indivíduo que o assume. Devido aos diplomas legais existentes explicitarem pouco o perfil do DT, devido à inexistência de formação específica dos professores para este cargo e à forma como a lei estabelece as suas competências na relação com a família e, pode-se também afirmar com o CT, frequentemente dá-se mais importância às tarefas de natureza burocrática (Zenhas, 2006b).

4.4- Dificuldades enfrentadas

As funções do DT são muito abrangentes e de grande responsabilidade, pois ele coordena, gere e tenta implicar um grupo de pessoas num conjunto de tarefas e atividades. Estas funções implicam necessariamente o estabelecimento de diferentes relações interpessoais com os diferentes interlocutores (Zenhas, 2006a).

Na verdade, como já foi referido, para adequar o trabalho do CT às especificidades da turma e de cada um dos seus alunos, o DT tem de acompanhar individualmente cada aluno e, ao mesmo tempo, acompanhá-lo no seio da turma; tem de contactar e colaborar com as famílias, isto é, os encarregados de educação, no acompanhamento dos seus educandos e trabalhar simultaneamente com o coletivo desses encarregados de educação; tem de contactar e articular estratégias com cada um dos professores e, ao mesmo tempo, coletivamente no seio do CT. Para além disto, tem de articular, coordenar, harmonizar e estabelecer comunicação entre os pares aluno/professor, encarregado de educação/professor, aluno/aluno, professor/professor e, às vezes, aluno/encarregado de educação (Zenhas, 2006a).

Com efeito, devido ao seu papel multifacetado, Marques (2002) refere que o DT enfrenta algumas dificuldades durante a execução dos seus papéis.

Essas dificuldades podem ser de ordem pessoal ou de ordem institucional. As dificuldades de ordem pessoal dizem respeito às possíveis lacunas na sua formação pedagógica e na formação do seu desenvolvimento pessoal para atuar como orientador. Para além disto, é de referir a falta de formação específica que não se supera simplesmente com autoformação, experiência e senso comum; a falta de motivação para exercer os papéis necessários e o facto de muitas pessoas quererem evitar o compromisso e a responsabilidade que tem pelos alunos (Marques, 2002).

A nível institucional, as dificuldades prendem-se com a mobilidade compulsiva dos professores, fruto de um sistema de colocação de professores que não se preocupa com a continuidade pedagógica, horários de atendimento de encarregados de educação pouco adequados, falta de coordenação da equipa pedagógica, falta de reconhecimento social da função de DT e, em muitas escolas, até mesmo de meios (Marques, 2002).

Segundo Marques (2002), outros autores apontam como dificuldades as turmas excessivamente grandes e as cargas letivas elevadas, por exemplo, um professor do 2º ciclo que leccione História e Geografia de Portugal terá, com certeza, muito mais turmas que que um professor de Português e aquele menos níveis se comparado com o seu colega de grupo do 3º ciclo.

Alguns DT referem também a legislação confusa, a burocracia excessiva, a falta de espaços em condições para receber os encarregados de educação e os próprios alunos e as turmas demasiado grandes (Marques, 2002).

Marques (2002) refere ainda outras duas dificuldades que se relacionam com a própria cultura organizacional da escola, que se afasta da comunidade exterior e os maus hábitos de certos professores que encaram os encarregados de educação como potenciais adversários e não como potenciais colaboradores.

Todavia, todas as dificuldades se podem superar. Em outros momentos referiu-se a necessidade de formação. Com efeito, essa formação específica deverá centrar-se nos domínios da orientação vocacional, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem de técnicas de avaliação, de dinâmica de grupos, de entrevistas, de condução de reuniões e de comunicação. No fundo essa formação específica terá de ir ao encontro das qualidades científicas já mencionadas anteriormente – Pedagogia Geral, Psicologia, Didática. A acrescentar a estes, temos também conhecimentos específicos de orientação (Marques, 2002).

Efetivamente, esta formação parece ir ao encontro do estudo proposto – a colaboração no seio do CT. Se o DT tem a formação que lhe permita executar saudavelmente todos os seus papéis, conseguirá granjear junto do CT a colaboração necessária para poder obter a melhoria desejada da sua turma e dos alunos considerados individualmente.

Assim, o “ideal é atribuir as direcções de turma apenas a professores empreendedores, dinâmicos e com formação específica” (Marques, 2002, p. 30). Esses professores, segundo Marques (2002), deverão também acompanhar a mesma turma ao longo do ciclo de estudos.

Para além disto, acrescenta-se a motivação e a disponibilidade para se envolver e assumir compromissos com a turma e o CT, pois estas poderão ser também uma condição para um bom desempenho do seu cargo.

Zenhas (Zenhas, 2006a) afirma que “[p]ela sua importância, é um cargo a merecer reflexão em torno da definição de um perfil e uma formação específica e adequada dos professores que a exercem, devendo corresponder a uma promoção na carreira”.

5- Supervisão

O que é uma cultura que não está preta da vivência, da reflexão, do amor e da luta? A escola não tem outra opção senão mergulhar o saber-dizer na vivência, na reflexão, no amor e na luta. Caso contrário, está inteiramente alienada da vida (Bertrand, 2001, p. 186).

A sociedade, como já foi anteriormente referido, é um sistema em constante evolução. Sendo assim, ao tentar-se falar da missão da escola há que ter em conta a complexidade da sociedade e do mundo atual.

A escola não se restringe apenas a um edifício com ou sem condições onde se ministram lições. Ela é influenciada pelos conflitos que decorrem das mudanças aceleradas quer a nível tecnológico e científico quer a nível moral, social e político. Para além disto, é influenciada também pela diversidade cultural que envolve.

Para Oliveira-Formosinho, a “missão da escola é a de servir todas as crianças e respeitar as diferenças, construindo para todos e para cada um o direito à educação” (Oliveira-Formosinho, 2002b, pp. 9-10), tal como a Constituição da República Portuguesa preconiza.

De facto, a escola de massas confundiu igualdade com uniformidade, tal como já se referiu anteriormente, e esta situação, segundo Oliveira-Formosinho (2002b) e outros estudiosos, não pode ser aceite.

Com efeito, ao analisar-se o contexto atual, o enfoque é colocado nos professores. Na verdade, o professor aparece muitas vezes como o possível salvador de uma sociedade e dos seus valores e crenças. No entanto, é asfixiado com papéis e burocracias. Como tentativa de resposta a esta nova complexidade que envolve a escola, reformulou-se a formação inicial dos professores, mas esta foi insuficiente e, devido à complexidade desta profissão, concluiu-se que o professor deve ser formado continuamente (Oliveira-Formosinho, 2002b). Efetivamente, e pedindo-se desculpa pela hipérbole utilizada, numa sociedade onde o conhecimento é modernizado com celeridade, o professor necessita de se

atualizar constantemente através, por exemplo, de formação contínua e até de autoformação. Por outro lado, não se deve atualizar apenas a nível do saber, mas também a nível das estratégias de transmissão desses conhecimentos, pois os ouvintes que tem hoje na sala de aula, não são como os ouvintes de há vinte anos atrás, por exemplo. Há muito tempo a comunicação que se estabelecia na sala de aula era sobretudo unilateral, pois o professor apenas proferia conhecimento que não era questionado. Hoje, a comunicação na sala de aula deve ser bilateral e interativa, sob pena dos alunos caírem no marasmo e desinteresse. O professor tem de ser um comunicador e um lavrador de relações. Com efeito, ele tem de assumir uma postura que a literatura designa de “life long learning”³⁸

O legislador, como resposta a esta conclusão e segundo Oliveira-Formosinho (2002), na década de 90, condiciona a progressão na carreira dos professores à frequência de um conjunto mínimo de ações de formação por forma a obter o número de unidades de crédito definido. Este ainda hoje integra os itens que constam dos relatórios de autoavaliação do desempenho docente.

Uma vez que o professor não pode ser encarado como um profissional que trabalha isoladamente, surge o movimento “formação centrada na escola” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 11). Neste, o professor tem um papel muito importante. Para além disso, a formação tem em conta as necessidades da escola, dando-se importância às “aprendizagens experienciais e contextuais” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 11).

No entanto, a escola vive imersa em burocracia e está destabilizada, tendo-se relegado para segundo plano o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores. Alguns autores, refletindo sobre a situação atual referem que o novo sistema de avaliação não se preocupa assim tanto com o desenvolvimento profissional do professor (Machado & Formosinho, 2010). Com efeito, parece existir uma preocupação mais centrada na mensuração e a verdade é que em educação nem tudo pode ser medido ou comparado. Sendo assim, é de referir que, e de acordo com Oliveira-Formosinho, “com a reestruturação organizacional restou pouco espaço para pensar em processos colaborativos entre pares para apoio à resolução dos problemas do quotidiano escolar” (2002b, p. 12).

Na verdade, não se vence sozinho, por isso, é importante transformar o individualismo em colaboração e colegialidade. Todavia, isto obriga a uma alteração de atitudes e comportamentos, ou seja, pautar as ações dos docentes, enquanto colegas, pela partilha de materiais, estratégias e experiências (Alarcão, 2008; Oliveira-Formosinho, 2002b) sem qualquer tipo de preconceito ou estereótipo ou até mesmo presunção. Na verdade, isto não é fácil. Note-se que, também Day (2004) refere que a edificação de redes de aprendizagem colaborativas leva tempo.

³⁸ Tradução da autora: aprendizagem ao longo da vida.

Com efeito, e de acordo com Oliveira-Formosinho (2002b), a supervisão repensada poderá ser uma solução. Esta supervisão

“coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (...), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado” (Oliveira-Formosinho, A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola, 2002b, p. 12).

5.1- Definição de supervisão pedagógica

Do ponto de vista histórico, o conceito de supervisão surge associado às funções de inspeção e controlo. Na década de sessenta, nos Estados Unidos, surge o movimento da supervisão clínica que operou uma alteração no conceito. Na década de oitenta, Alarcão introduz esse novo conceito em Portugal (Vieira, 2009).

Alarcão (2008) refere que, em Portugal, este termo foi utilizado pela primeira vez em 1974, na revista *O Professor*, por Júlia Jaleco, para denominar a atividade exercida pelos metodólogos e assistentes pedagógicos que, em equipa, orientavam o estágio de candidatos a professores.

Para Alarcão e Tavares (1987/2003), supervisão ou orientação da prática pedagógica de professores pode definir-se como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987/2003, p. 16). Sem dúvida, esta definição dá muita importância à experiência do professor que, como um timoneiro, irá orientar outro professor ou estagiário. Alarcão (2008), ao citar Rangel (1988), refere que é um trabalho de assistência, de acompanhamento, de coordenação, de controlo, de avaliação e de atualização do evoluir de todo o processo de ensino aprendizagem, sem nunca descuidar as influências da escola e da comunidade que a cinge. Logo, não se pode focar só no controlo e na inspeção do que o professor faz. Efetivamente, a supervisão deve conduzir ao crescimento profissional. Esta perspetiva está também patente nos trabalhos de Sá-Chaves (2000/2011) e de Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b).

Segundo Roldão, a supervisão implica “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Roldão, 2010, p. 14). Sendo assim, ela está na base da construção do conhecimento profissional e, por isso, não se destina apenas à formação inicial mas também a uma aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida. Para isso deve contribuir para a construção de um indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo através do diálogo, da negociação, da partilha, da ajuda, da confiança e da humildade. Desde modo, e de acordo com Rodão, poderá preparar os

indivíduos para situações complexas e que necessitem de adaptabilidade; para “a observação crítica; a problematização e a pesquisa; o diálogo; a experientiação de diferentes papéis; o relacionamento plural e multifacetado; [e] o autoconhecimento relativo a saberes e práticas” (Roldão, 2010, p. 14).

Este processo multifacetado que visa melhorar as práticas é, de acordo com Moreira (2004, p. 134), um “instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção pedagógica”.

Analisando o processo de formação da palavra supervisão, pode-se verificar que esta é composta pelo prefixo latino *super* que significa “posição superior” (Amorim & Sousa, 2009, p. 362) e pela palavra *visão*, ou seja, ato ou efeito de ver. Segundo a Infopedia (Porto Editora, 2013), supervisão é o ato ou efeito de supervisionar, coordenar e inspecionar. Na mesma fonte podem-se encontrar como sinónimos de supervisionar os vocábulos dirigir, orientar e coordenar. Do ponto de vista semântico, pode-se constatar, tal como Sá-Chaves (2000/2011) refere, que estes significados contextualizam o leitor em diferentes perspetivas de supervisão, perspetivas estas ora mais rígidas ora mais flexíveis. É de referir, e de acordo com Sá-Chaves (2000/2011), que o significado do prefixo *super* diz respeito ao distanciamento que se estabelece entre o supervisor e o supervisionado e que poderá proporcionar o “alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada” (Sá-Chaves, 2000/2011, p. 117), facilitando, assim, a compreensão do supervisor daquilo que observa. Com efeito, a supervisão deve ser abrangente, contextualizada, interpretativa e até prospetiva.

Nas escolas, os órgãos de gestão, as equipas de gestão intermédia e os professores desempenham funções de natureza supervisiva, isto é, dirigem, orientam, aconselham e avaliam (Sá-Chaves, 2000/2011), tendo sempre em conta as variáveis que afetam a gestão e organização da escola no seu todo. Sendo assim, a competência supervisiva é uma dimensão importante e reguladora dos modos de gestão para que a informação obtida melhore os processos de tomada de decisão e as relações interpessoais estabelecidas. Deste modo, é possível afirmar que ela se insere num novo tipo de intervenção e acção docente.

Sergiovanni e Starratt (1978/1986) afirmam que o objetivo da supervisão consiste no reforço dos programas educacionais e na eficácia do ensino. Contudo, os intervenientes no processo supervisivo devem ter formação (Sá-Chaves, 2000/2011). Esta ideia é sustentada por outros autores e também pelo legislador.

Para que o desenvolvimento profissional e pessoal ocorra, a supervisão e atitude supervisiva não devem descurar o que Sá-Chaves (2000/2011) designa por

“um atento e abrangente olhar que contemple e atente 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, (...) ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (p.119).

Uma supervisão desta natureza pode dar origem ao prolongamento da relação profissional para uma esfera mais pessoal, ou seja, para além do conhecimento, dá afeto, melhorando assim o clima de relações que se estabelecem no seio da escola (Sá-Chaves, 2000/2011), isto é, contribui para a construção de um ambiente saudável, que converge para um trabalho profícuo. Assim, poder-se-á falar em díades³⁹ primárias. Efetivamente, as relações que se estabelecem com os outros e com o meio são determinantes no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Atualmente o superpoder orientador e controlador da supervisão é posto de parte e faz-se a apologia de uma nova supervisão: uma supervisão repensada, uma supervisão que apoia, que escuta, que colabora ativamente na concretização de metas acordadas, que se envolve, que experimenta após a reflexão (Oliveira-Formosinho, 2002b). No fundo, é uma “co-construção, com os professores, do trabalho de todos na escola” (Alarcão I. , 2008, p. 12). Deste modo, o supervisor faz parte do corpo docente, isto é, é um professor da escola, e a supervisão faz-se em trabalho de grupo ou equipa. No Artigo 42.º, apresentado na republicação do DL n.º 75/2008 e anexo ao DL n.º 137/2012 de 2 de julho, refere-se que a supervisão é realizada através de estruturas que colaboram com o CP e com o diretor. Para além disto, no Artigo 45.º da fonte citada estatui-se que as estruturas de supervisão pedagógica são asseguradas, sempre que possível, por professores de carreira a designar segundo o RI da escola. De acordo com esse artigo, é o RI que define as formas de participação e representação nas estruturas de supervisão pedagógica.

Assim, com o objetivo de melhorar o ensino e a renovação das escolas surge uma nova psicologia da supervisão. De acordo com o trabalho de alguns estudiosos, esta dá especial relevo ao desenvolvimento do professor, ou seja, consideram preponderante para a natureza humana o crescimento e a mudança. Desenvolvimento aqui, segundo Oliveira-Formosinho (2002a), aplica-se à mudança contínua e qualitativa que ocorre ao longo do tempo. Estas mudanças decorrem de fatores maturacionais e interacionais. Para além disto, é importante não olvidar fatores relativos ao professor enquanto indivíduo e à relação que este estabelece com as suas experiências e o ambiente que o cinge.

Bolívar (2003) também considera o desenvolvimento profissional um processo de aprendizagem contínuo que dá origem a mudanças no agir profissional, uma vez que o novo significado das suas experiências interfere nas suas práticas diárias. Por outro lado, refere

³⁹ Bronfenbrenner (1979) refere que as díades surgem sempre que alguém dá atenção, apoia e participa no trabalho de outra pessoa. Caracterizam-se pela reciprocidade e pelo equilíbrio entre poder e afeto para com o supervisando. A transição entre díade observacional e de atividade conjunta pode culminar numa díade primária, caracterizada por relação efetiva positiva e que se perpetua no tempo, mesmo quando os intervenientes não estão juntos.

ainda que o desenvolvimento pessoal e profissional é influenciado pelo contexto escolar e, por isso, reitera uma aprendizagem reflexiva e colegial.

Através do estudo do desenvolvimento dos adultos, surgem duas escolas de pensamento. Garmston, Lipton e Kaiser (2002) consideram o desenvolvimento do ponto de vista dos teóricos do ciclo da vida, isto é, aqueles que consideram que há um conjunto de estádios que se seguem uns aos outros e entre os quais se dão transições, que permitem o desenvolvimento da pessoa. Também Sá-Chaves (2000/2011) aborda a supervisão do ponto de vista do desenvolvimento humano. Segundo aqueles estudiosos, o desenvolvimento humano é uma progressão que começa no mais simples e termina no mais complexo. Garmston, Lipton e Kaiser (2002) referem ainda que os teóricos do ciclo da vida consideram a existência de diferentes domínios do crescimento individual. A tomada de consciência das mudanças efetuadas a nível do desenvolvimento humano acaba por justificar as decisões dos professores quer a nível de necessidades e preocupações, quer a nível de interesses e capacidades. Esta origina ainda a definição de objetivos no campo profissional e planos de desenvolvimento profissional (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002).

Na verdade, no processo de desenvolvimento profissional os professores manifestam outras capacidades, outras condutas, outras posturas e outras inquietações no que diz respeito à suas carreiras (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002).

Garmston, Lipton e Kaiser (2002) citam as três áreas de desenvolvimento específicas de Burden (1990) e referem que a tomada de consciência sobre o facto dos níveis de desenvolvimento dos professores se relacionarem com o seu desempenho em sala de aula e com as interações que estabelecem com os outros podem inspirar práticas de supervisão que permitam o desenvolvimento e facilitem a aprendizagem. As três áreas específicas de desenvolvimento mencionadas são, em primeiro lugar, a nível das competências específicas da profissão, como por exemplo, os métodos de ensino utilizados. Em segundo lugar, a nível das posturas e inquietações sobre a sua satisfação no trabalho e a sua identidade profissional e, por fim, a nível de outras situações relativas à profissão, como novas responsabilidades, novas colocações e a participação no seu desenvolvimento.

Efetivamente, estamos quase sempre a aprender, por isso, espera-se, segundo a Comissão Nacional para o Estabelecimento de Padrões de Ensino Profissionais⁴⁰, que os docentes aumentem continuamente os seus conhecimentos e explicitem o que entendem por educação, conceito este em constante evolução. Mas para isso os professores devem refletir sobre as suas práticas de ensino e colaborar entre si para que as escolas melhorem

⁴⁰ Em inglês National Board for Professional Teaching Standards. Criada para executar as recomendações centrais do relatório apresentado. Em 1989 publica o documento «What teachers should know and be able to do» que articula cinco propostas centrais (National Board, 2002).

na sua globalidade (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002). Esta ideia é também defendida por Alarcão e Tavares (1987/2003) e por Bolívar (2003).

Para Garmston, Lipton e Kaiser, a supervisão é um processo “participado, dinâmico e orientado para o sistema” “que cria mudanças qualitativas na construção de significado” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 67) através do conhecimento do todo e das suas partes.

Não esquecendo os benefícios e os malefícios que qualquer modelo de supervisão apresenta e que Sergiovanni e Starratt (1986) caracterizam através da metáfora das janelas e dos muros, Tracy (2002b) apresenta algumas sugestões que poderão melhorar os modelos atuais. Note-se que, o ideal talvez seja reunir num modelo o que todos têm de melhor. Assim, a fonte anteriormente citada refere que os objetivos dos futuros modelos de supervisão centrar-se-ão na aprendizagem, pois a supervisão “optimiza a aprendizagem” (Tracy, 2002, p. 82). Por outro lado, acrescenta que nas futuras comunidades de aprendizagem todos se desenvolvem sem exceção. Tal como Alarcão e Tavares (1987/2003), caracteriza as escolas como organizações eficientes e aprendentes, pois todos aprendem continuamente. Deste modo, a futura supervisão terá como função o desenvolvimento e não a avaliação. Sendo assim, esta supervisão fundamentar-se-á na Psicologia Desenvolvimental e na Androgogia, pois os adultos também aprendem ao longo do seu ciclo de vida e também podem ser responsáveis pela sua própria aprendizagem. No entanto, e como já referimos anteriormente, as políticas seguidas preocupam-se pouco com o desenvolvimento e mais com a avaliação (Afonso, 2009).

Para que a aprendizagem se concretize, a supervisão não pode descurar o contexto no qual os professores trabalham. Com efeito, melhorar as escolas não se limita apenas a aperfeiçoar o desempenho dos professores (Tracy, 2002). Sendo assim, é necessário melhorar esse contexto, estimulando a colaboração e a cooperação, o que, como já se referiu, não é fácil.

Harris (2002) refere como mudanças nas formas de praticar a supervisão, e de acordo com o que já foi referido, a sua abrangência, a sua função colaborativa e a sua missão de planeamento da mudança sistemática.

Para a fonte previamente citada, a futura supervisão deverá colocar também o enfoque na colaboração, no desempenho do grupo e no feedback pormenorizado para que ajude o professor a aperfeiçoar a sua prática no seio do grupo. Note-se que, Alarcão (2008) também defende a colaboração, isto é, a troca recíproca no exercício das suas funções, pois se queremos mudar individualmente, também temos de ter em atenção a organização escolar no seu todo, incluindo a comunidade na qual se integra, porque todos sem exceção,

como já foi referido, se desenvolvem e aprendem. Outros estudiosos partilham desta opinião, como por exemplo, Bolívar (2003).

Esta nova visão de supervisão, segundo Tracy (2002), “modelo do “professor-como-supervisor” ou “modelo de “auto-supervisão”⁴¹, tem os seguintes princípios:

- a) Na escola, todos aprendem ao longo do seu ciclo de vida;
- b) Todos podem ser responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, autodirigindo-se e auto supervisionando-se, se dispuserem de meios e de acompanhamento;
- c) As necessidades dos aprendizes adultos são diferentes das da criança;
- d) O ambiente organizacional no qual as pessoas trabalham está relacionado com o desempenho do indivíduo.

Este modelo necessitará de equipas de profissionais detentores de conhecimentos e de competências diferentes e que funcionam em pé de igualdade. Os seus papéis terão em conta aquilo que poderá ser a sua contribuição para o processo de supervisão do grupo, nunca se perdendo de vista uma relação colaborativa entre todos os membros da equipa e a necessidade de se refletir sobre as práticas e proporcionar um feedback aberto e sincero.

Apesar de parecer um modelo utópico, a verdade é que ele já está a emergir e poderá tornar-se uma nova janela.

5.2- A Supervisão numa escola reflexiva

Hoje, questões como a qualidade da educação, a sua relação com o mercado de trabalho, a eficácia dos métodos utilizados, a autoaprendizagem numa sociedade do conhecimento, a capacidade libertadora da educação e o facto dos estudantes não serem empenhados e interessados naquilo que a escola lhes proporciona, torna urgente repensar o ato de educar e ensinar, pois a escola tem de ser capaz de dar uma resposta às necessidades da sociedade. Com efeito, o mundo mudou e a escola tem de acompanhar essa mudança, uma vez que quer o professor quer a escola têm “uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro” (Alarcão, 2001, p. 10). Na verdade, a escola não é apenas uma instituição localizada no espaço e no tempo, ela é também um contexto onde alunos e professores aprendem e se desenvolvem (Alarcão, 2001). Para poder mudar, é necessário mudar o que se pensa sobre ela. Este processo deve ser reflexivo e dialogado com todos; não pode ser apenas decidido por um indivíduo com ou sem credibilidade ou até mesmo por um executivo cheio de boas intenções, mas

⁴¹ Denominação proposta por Tracy (2002, p. 85)

que desconhece o dia-a-dia das escolas portuguesas. Para além disto, é necessário mudar o pensamento coletivo e não apenas o do indivíduo.

Em 2001, Alarcão reconhece a necessidade de mudar a escola a nível dos currículos, da organização disciplinar, pedagógica e organizacional, dos valores e das relações humanas e propõe o conceito de “escola reflexiva”, ou seja, “uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p. 25). Esta reformulação da escola deve ser pensada em contexto, de modo a que se proceda realmente à sua transformação. Face à competitividade, ao individualismo e à falta de solidariedade da aldeia global em que se vive e que conseqüentemente aproximou pessoas e ao mesmo tempo as afastou, a escola tem de interagir com as transformações ocorridas e com o ambiente que a cinge para que não estagne. Aliás, ela deve ser encarada “como um organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo” (Alarcão, 2001, p. 27). Assim, ela deve repensar-se a todos os níveis, mas para isso tem de se conhecer a si mesma e questionar-se sobre si também. Esta ideia não é recente, pois Sócrates, filósofo grego do período clássico já dizia “Conhece-te a ti mesmo” (Fernandéz, 2009). Este aforismo inscrito, segundo a tradição, no frontispício do Oráculo de Delfos, ilustra a ideia defendida por Alarcão (2001). Com efeito, o autoquestionamento, o autorreconhecimento daquilo que cada um é, permitirá despertar as consciências, isto é, o conhecimento de si mesmo. Só assim se poderá mudar.

A autora anteriormente citada afirma que o conceito de escola reflexiva surge por analogia com o conceito de professor reflexivo, isto é, aquele que utiliza o pensamento com o objetivo de atribuir significado e sentido, aquando da busca da verdade e da justiça (Alarcão, 1996). Esta capacidade desenvolve-se e deve ser cultivada, pois contribui para o desenvolvimento do indivíduo (Alarcão, 1996).

Perante as vicissitudes que a escola enfrenta nos dias de hoje e porque as pessoas são importantes na organização da escola, o professor, bem como todos os elementos que compõem a comunidade escolar, devem tomar consciência do seu papel. No caso particular do docente, este deve tomar consciência da sua profissionalidade, do seu poder e da sua responsabilidade. De facto, a atividade docente desenvolve-se no cruzamento das interações políticas, administrativas, curriculares e pedagógicas.

Ao optar pela ação reflexiva, ou seja, pela abertura de espírito, a responsabilidade e o empenhamento, isto é, atitudes que, segundo Dewey, favorecem aquela ação, a escola permite o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os seus membros.

Localizada num dado tempo e num dado espaço, a escola tem como missão essencialmente educar e instruir, para isso deve ser reflexiva. Por outras palavras, deve pensar sobre si própria, definir as suas metas e organizar-se para poder levar a bom porto a sua missão. É uma organização aprendente, qualificante; uma comunidade que reflete sobre si e cria condições de formação e qualificação (Alarcão & Tavares, 1987/2003). É sobre o que pensa sobre si e para si que deriva o seu PEE, construído através do diálogo e, conseqüentemente, da negociação. Para isso é necessário a existência de uma liderança apoiada no diálogo. Segundo Alarcão e Tavares, “a escola como organização reflexiva, aprendente e qualificante, em desenvolvimento e em aprendizagem, necessita de ter uma visão partilhada (...) e refletir sistematicamente e colaborativamente” (Alarcão & Tavares, 1987/2003, p. 140). Se tal acontecer o empenhamento de cada um dos seus membros será maior.

Ao considerar a escola uma organização qualificante e aprendente porque se pensa a si mesma, Alarcão e Tavares (1987/2003) propõem o alargamento do campo da supervisão à escola, para que a qualidade das aprendizagens melhore, nunca descurando a sua dimensão formativa, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Este alargamento das funções supervisivas pode dividir-se em duas categorias. Por um lado, aquela que se centra na formação inicial e contínua dos professores e no desenvolvimento de todos os agentes de educação, correlacionando-os sempre com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, aquela que se centra no desenvolvimento e na aprendizagem da escola enquanto organização, não descurando nunca a sua influência na vida das escolas (Alarcão & Tavares, 1987/2003).

Reiterando a ideia de que a escola é um organismo vivo e dinâmico, em desenvolvimento e em aprendizagem e que interage com toda a comunidade, ela é como uma criança que cresce, que aprende e se desenvolve. Tendo em conta esta ideia, podemos aplicar o modelo de desenvolvimento bronfenbreniano à escola enquanto instituição (Alarcão, 2001; Alarcão & Tavares, 1987/2003; Oliveira-Formosinho, 2002). Esse desenvolvimento deve-se à troca recíproca e progressiva de informação entre a escola, enquanto organização viva e que, por isso, cresce, e o ambiente em que se insere e que está sempre a transformar-se (Alarcão, 2001). Com efeito, tal como o ser humano, a escola é influenciada por contextos interligados, isto é, um conjunto de estruturas concêntricas que se assemelham a matrioscas (Oliveira-Formosinho, 2002b) – o micro-sistema, primeira estrutura do ambiente ecológico, ambiente imediato; o meso-sistema, inter-relações entre os microsistemas; o exo-sistema, contextos não experienciados que influenciam o micro e o meso-sistema; o macro-sistema, crenças, valores, hábitos, formas de agir, entre outros, transmitidos pelas outras estruturas do ambiente ecológico (Bhering & Sarkis, 2009).

O desenvolvimento da escola, tal como o humano, pode ser processado através de transições ecológicas, isto é, desempenham-se novos papéis e novas atividades e interage-se com outros elementos. Estas transições institucionais constituem etapas de um desenvolvimento formativo, que resultam de diferentes experiências em ambientes também diferentes (Alarcão, 2001, 2008). Para isso “a escola não pode fechar-se em si mesma, mas abrir-se e pensar-se estratégica e eticamente” (Alarcão, 2001, p. 28).

Assim, Alarcão e Tavares (1987/2003) redefinem a finalidade da supervisão e colocam o enfoque no desenvolvimento qualitativo da escola e todos os que nela se inserem, quer seja para estudar ou ensinar, quer seja para apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas. Esta redefinição aproxima-se, segundo os autores, da definição de Nérici (1974) e aparentemente do processo que deu origem à supervisão clínica.

Com efeito, Nérici (s/d) afirma que o processo educativo deveria permitir a superação de dificuldades, quer individualmente, quer coletivamente, e a eliminação do conflito, pois “a gota de sangue de um inocente vale mais do que as possíveis vantagens resultantes da confrontação” (Nérici, s/d, p. 14).

Efetivamente, Alarcão e Tavares (1987/2003) não propõem supervisores avaliadores ou inspetores. Aliás, eles alertam para uma supervisão mal entendida e defendem uma supervisão onde o poder existe com os professores, uma vez que estes têm capacidade de superar as suas dificuldades, não se entregando a processos que possam provocar o seu mau estar, mas sim “engagement”⁴², isto é, “vigor, dedicação e absorção” (Pocinho, 2011). Eles propõem supervisores que façam parte do corpo docente e que promovam atividades que benfeitorizem a qualidade da educação, nunca perdendo de vista o PEE que a própria escola concebeu para si. Reiterando a ideia da fonte citada, os professores devem ser auto e hétero-supervisores. No entanto, temos apenas ainda alguns membros do corpo docente com funções supervisivas específicas. Relativamente a estes, os autores defendem que esses docentes devem ter formação especializada na área da supervisão.

Esta supervisão pretende uma escola que, ainda a aprender e a desenvolver-se, reflete e dialoga com todos sem presunção e de igual para igual, de modo a resolver os problemas com que se depara, uma vez que o seu objetivo é melhorar a qualidade da educação. Esta supervisão deve também ajudar a “pensar o desenvolvimento institucional” (Alarcão & Tavares, 1987/2003, p. 147), “acompanhar e avaliar a actividade dos recursos

⁴² Engagement é um constructo que se integra na Psicologia Positiva. Os profissionais assim descritos sentem-se capazes de lidar com todos os desafios que o seu trabalho lhes proporciona e, por isso, no caso dos professores contagiam os seus alunos. Com efeito, os benefícios do engagement manifestam-se não só a nível individual mas também a nível da organização onde trabalham (Pocinho & Perestrelo, 2011).

humanos” (Alarcão & Tavares, 1987/2003, p. 147) de modo a compreenderem-se as suas potencialidades. Tem uma missão, uma voz e uma ação.

5.3- A figura do supervisor

A supervisão é, segundo Oliveira-Formosinho, “um processo para promover processos” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 117), uma vez que se pode definir como um sistema de apoio ao processo de aprendizagem profissional do professor, estando este último ao serviço do processo de aprendizagem dos discentes. Desenvolve-se num dado contexto que se insere numa dada sociedade definida por uma tradição cultural que tudo influencia.

Deste ponto de vista, os papéis do supervisor, tal como o campo da supervisão, também se alargaram.

A supervisão hoje, tal como o trabalho do supervisor, deve ter em conta a dimensão coletiva e institucional, ou seja, a melhoria que ela pretende alcançar deve considerar não só o professor individualmente, mas também o professor na interação que desenvolve com os outros durante a sua prática profissional, num dado contexto. Para além disto, é necessário ter em conta também as influências que isto traz para a formação dos alunos e para o desenvolvimento da organização (Oliveira-Formosinho, 2002b).

Ao considerar-se a escola uma organização aprendente, qualificante e reflexiva, reconhece-se a existência de comunidades de aprendizagem⁴³ que se interrelacionam com a escola, comunidade aprendente maior (Alarcão & Tavares, 1987/2003).

Numa escola reflexiva, o supervisor deve assumir uma nova função, a de facilitador ou líder de comunidades aprendentes. Efetivamente, ele deve promover e apoiar ambientes de reflexão formativa e transformadora, para que a mudança necessária se processe. Estes ambientes além de melhorarem a escola, conseqüentemente também irão desenvolver todos os agentes educativos e alunos num «continuum», pois na escola todos estão em aprendizagem, quer os que trabalham quer os que estudam.

Do ponto de vista do desenvolvimento profissional, o supervisor deve “promover práticas eficazes de ensino, proporcionar crescimento pessoal e profissional contínuo [e] mudar o carácter da escola e do ensino” (Harris, 2002, p. 165).

O supervisor, à medida que o desempenho hétero-supervisivo dos grupos e dos professores aumenta, deve ir-se retirando de cena e nos bastidores apoiar e aconselhar.

⁴³ Segundo Sarmiento e Ferreira (1999), as comunidades de aprendizagem são comunidades educativas autocentradas que colocam o enfoque no processo de ensino aprendizagem, realçando quer as relações aluno-aluno, quer as relações aluno-professor. Daí terem de construir no seu interior interações positivas e suficientes para os seus membros.

Para além disto, deve ser capaz de “perceber, avaliar e apoiar as acções necessárias à melhoria da qualidade da educação” (Alarcão & Tavares, 1987/2003, p. 149). O seu trabalho deve ser pautado pelo respeito, pela colaboração, pela negociação e pelo reconhecimento das capacidades de cada um para a melhoria da escola no seu todo. Como fruto do seu trabalho, ter-se-á professores reflexivos e capazes de auto supervisão; professores empenhados em melhorar as suas práticas em prol dos seus alunos e do ensino. Com efeito, as transições ecológicas sofridas alteraram a sua perceção e ação e gradualmente os professores foram assumindo a sua responsabilidade (Sá-Chaves, 2000/2011).

Alarcão e Tavares (1987/2003) referem também que estes supervisores renovados devem conhecer muito bem a escola no seu todo, isto é, devem conhecer o seu PEE, o seu plano estratégico, as suas aspirações, as suas forças impeditivas e a sua cultura. Quando isto acontece serão capazes de refletir de forma partilhada, planificar, agir, avaliar e monitorizar o processo de melhoria. Estes membros do coletivo da escola também considerados profissionais de desenvolvimento devem “ajudar a pensar o desenvolvimento institucional” (Alarcão, 2002, p. 232).

Considerados líderes de comunidades aprendentes, devem conhecer a biografia da instituição, devem, no plano ideológico, provocar o debate, a acareação e a conversação entre todos com o objetivo de chegar a um acordo. Para além disto, devem proporcionar e incentivar ambientes reflexivos, de diálogo construtivo e de aprendizagem colaborativa. No fundo, devem apoiar o conjunto de professores considerados na sua individualidade (Alarcão & Tavares, 1987/2003), proporcionando-lhes diferentes experiências e em diferentes contextos. Isto resultará em interações, experiências e transições ecológicas que constituirão estádios do desenvolvimento formativo dos profissionais (Alarcão, 2008) e que conseqüentemente se refletirão na aprendizagem dos alunos e da organização escolar. Deste modo, poder-se-ão definir como agentes de desenvolvimento (Alarcão, 2002), reconhecendo que também eles estão em desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, não devem trabalhar individualmente e de forma isolada. Como já foi referido, eles devem optar por uma visão partilhada, dialógica e colegial e criar e apoiar ambientes de formação que permitam o desenvolvimento profissional, que se irá repercutir nas aprendizagens dos alunos (Alarcão, 2002). Para além disto, devem também apoiar e monitorizar projetos de investigação-ação e investigação-ação-formação.

Em alguns dos seus trabalhos, Alarcão (2002; Alarcão & Tavares, 1987/2003) aponta como funções deste supervisor renovado, que pratica uma supervisão reconceptualizada numa escola reflexiva:

(i) a participação na elaboração do projeto de desenvolvimento da escola, compreendendo as suas metas e o papel que todos devem ter na sua consecução.

- (ii) A coadjuvação no processo de autoavaliação da escola e exame das suas implicações (heteroavaliação).
- (iii) A edificação e o fortalecimento de condições e culturas de formação com o objetivo de identificar e resolver os problemas da instituição.
- (iv) O auxílio na formação e integração de novos profissionais.
- (v) A coadjuvação no processo de avaliação / monitorização do desempenho de todos.
- (vi) O impulsionamento de atitudes de avaliação sobre o processo de ensinar e os resultados alcançados pelos alunos.

Efetivamente, verifica-se que estas funções abrangem a escola no seu todo, organização aprendente e em desenvolvimento e, num plano mais restrito, todos os seus membros, pessoas que interagem, num dado tempo e num dado espaço, e que se desenvolvem num processo de constante aprendizagem.

Segundo Garmston, Lipton e Kaiser (2002), o supervisor deve apresentar-se como um ecologista social, pois deve promover a cultura reflexiva e o questionamento para que os professores, com base numa independência e interdependência, sejam capazes de pensar por si sós. Para além disto, defende também o papel de consultor, de co-aprendiz e de treinador. Segundo a fonte citada, esses papéis devem alternar entre si.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) também comparam o supervisor a um treinador, pois ele ajuda, monitoriza, incentiva, cria condições de sucesso e desenvolve aptidões e capacidades no professor para que seja capaz de enfrentar os desafios que lhe são colocados.

Assim, o supervisor de uma escola reflexiva quer-se um dinamizador e impulsionador da coesão e do trabalho colaborativo gerador de crescimento pessoal, profissional e organizacional.

5.3.1- Perfil e competências

O profissional de desenvolvimento que faz supervisão não pode encarar o processo de supervisão como um processo exclusivamente técnico ou exclusivamente social. A supervisão é muito mais que isso. Pajak (1989) refere que as dimensões da prática da supervisão são a comunicação, o desenvolvimento profissional, o programa de ensino, o planeamento e mudança, a motivação e a organização, a observação e discussão, o currículo, a resolução de problemas e tomada de decisões, os serviços aos professores, o desenvolvimento pessoal, as relações comunitárias e a investigação e avaliação do

programa. Note-se que, estas dimensões influenciam quer os papéis quer as competências dos supervisores.

Para que possam desempenhar as suas novas funções, os supervisores devem ser detentores de um conjunto de competências. Estas dizem respeito não só ao professor mas também à escola.

Harris (2002) refere que as competências do supervisor devem ser não só técnicas mas também ao nível da liderança. Segundo ele, o supervisor deve deter competências ao nível do desenvolvimento curricular e de materiais, de seleção/liderança de pessoal para o ensino, de promoção de formação contínua e de avaliação do ensino. Para além disto, deve ser capaz de interagir verbalmente e dominar técnicas de moderação.

Alarcão (2008), ao apresentar conceções e práticas de supervisão, cita a abordagem dialógica de Waite (1995) uma vez que esta atribui um papel muito importante à linguagem “no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro” (Alarcão, 2008, p.19).

Sendo assim, este “Professor de valor acrescentado” (Alarcão & Tavares, 1987/2003, p. 151), deve possuir competências ao nível da comunicação, da interação, da observação, da análise, da hermenêutica, da interpretação e da avaliação. Estas competências relacionam-se com o facto de ele trabalhar com pessoas, informações contextualizadas num dado tempo e num dado espaço, e que têm determinados sentidos, prognósticos e efeitos (Alarcão & Tavares, 1987/2003). Com efeito, uma vez que se trata de um ser social, deve possuir competências “cívicas, técnicas e humanas” (Alarcão, 2002, p. 234). Dentro destas, Alarcão (2002) destaca:

- a) as competências interpretativas;
- b) as competências de análise e avaliação;
- c) as competências de dinamização da formação;
- d) as competências relacionais.

Tendo em conta o trabalho de Garmston, Lipton, e Kaiser (2002), apontam-se também as competências de consultoria. Nesta a linguagem verbal é um instrumento fundamental, uma vez que se pretende transportar a informação para o campo da interação. Efetivamente, a linguagem falada permite a interação, rápida e acessível, com as premissas e experiências de cada um.

Na origem destas competências estão o conhecimento da escola no seu todo, isto é, uma escola situada num tempo e num espaço e que refletiu sobre o seu passado para se projetar no futuro através da conceção de metas e de um PEE. Para além disto, ele tem de conhecer os seus membros na totalidade, quer enquanto indivíduos cheios de capacidades e potencialidades, quer enquanto grupos que podem também contribuir para o

desenvolvimento da instituição. Na posse destes elementos poderá fazer previsões, identificar desafios e propor / mediar soluções. Alarcão e Tavares (1987/2003) referem ainda o conhecimento de estratégias de desenvolvimento, da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente, de metodologias de investigação-ação-formação e de avaliação da qualidade e das políticas educacionais atuais. Harris (2002) menciona também o conhecimento de técnicas de moderação de debate e técnicas que sejam capazes de reestruturar a atividade do grupo.

Para Alarcão e Tavares (1987/2003) o supervisor deve possuir conhecimentos ao nível da psicologia, da pedagogia, da didática, da observação, da avaliação, do desenvolvimento curricular, da gestão de recursos, da mudança organizacional e do desenvolvimento profissional. Daí defenderem, como já foi referido, formação específica.

Tendo em conta a literatura consultada e do ponto de vista de quem apresenta este trabalho, podem-se definir como parâmetros de seleção do supervisor o:

- a) Ter formação na área
- b) Conhecer as políticas educativas vigentes
- c) Conhecer a legislação atual e pertinente para as suas funções
- d) Conhecer a escola, os seus membros e o meio envolvente
- e) Fundamentar as suas decisões em procedimentos de investigação e de inovação educacional
- f) Apoiar e estimular o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores
- g) Apoiar e estimular professores com necessidades específicas
- h) Fomentar climas relacionais adequados que permitam práticas colaborativas e partilhadas
- i) Conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação pertinentes e adequados ao contexto em que exerce a sua prática supervisiva
- j) Envolver os professores em processos de reflexão sobre práticas educativas
- k) Promover a adequação curricular no PEE
- l) Auxiliar e dinamizar a produção de materiais de apoio ao desenvolvimento de projetos adequados ao meio envolvente
- m) Apoiar e estimular o desempenho profissional dos membros da instituição
- n) Construir instrumentos de apoio às práticas pedagógicas
- o) Avaliar os membros da instituição, as situações, os contextos, os processos e os produtos educativos
- p) Auxiliar os professores na escolha da formação adequada a cada necessidade
- q) Cooperar com os professores no aperfeiçoamento das suas práticas

- r) Dinamizar práticas reflexivas no desenvolvimento do currículo
- s) Identificar necessidades de formação contínua
- t) Promover e supervisionar programas de formação contínua
- u) Participar no processo de avaliação de desempenho docente
- v) Apoiar os órgãos de gestão da escola
- w) Cooperar e estimular a criação de parcerias com o meio envolvente
- x) Promover a autorreflexão
- y) Ser assíduo
- z) Criar climas de empatia
- aa) Aceitar as críticas dos pares
- bb) Respeitar os pares
- cc) Ser flexível.

Só assim, quer a escola quer os seus profissionais e alunos poder-se-ão desenvolver com ajuda deste professor, segundo Alarcão e Tavares (1987/2003), de valor acrescentado.

5.4- A supervisão como colaboração

A colaboração é uma das características existentes nas comunidades de aprendizagem próprias de uma escola aprendente, reflexiva e em constante desenvolvimento e aprendizagem. A escola reflexiva defende que os seus profissionais constroem e reconstróem o seu saber através da sua prática profissional (Alarcão, 2002).

De facto, atualmente, considera-se que os professores devem trabalhar em equipa, para poderem superar os desafios com que são confrontados, ou seja, devem trabalhar em conjunto no desenvolvimento e na qualidade da educação. Para isso, como já foi referido anteriormente, o supervisor deve ser um líder que seja capaz de mobilizar o coletivo de modo a que se concretizem objetivos comuns.

Alarcão e Tavares (1987/2003) consideram que a mudança da escola resulta também de uma ação combinada e auxiliada pelo diálogo e não só pela reflexão, avaliação e crítica construtiva. O supervisor deve ser flexível e resiliente em ambientes adversos, deve respeitar os pares, ser um companheiro aceite e promover a partilha de sentidos. É com efeito um consultor e um mediador que apoia o líder da escola e a comunidade educativa.

A fonte citada refere também a necessidade de existir uma visão partilhada acerca dos seus objetivos e caminhos e das estratégias a conceber.

A visão partilhada e a aprendizagem em grupo são, segundo Senge (1994) citado por Alarcão (2002), duas das características de uma escola aprendente. Para Alarcão, “esta

visão tem de ser explicitada, sistematizada e partilhada através do diálogo e do pensamento em conjunto” (Alarcão, 2002, p. 220).

Analisando as funções do supervisor numa escola reflexiva, conclui-se que assentam em grande parte na colaboração, pois “implica-se numa actividade psicossocial, de construção intra e interpessoal, inter e intragrupal” (Alarcão, 2002, p. 236). Esta colaboração deve basear-se no pensamento reflexivo, contextualizado e partilhado, pois só assim produzirá novos conhecimentos, práticas, compromissos (Alarcão, 2002) e «engagement». Com efeito, a reflexão é essencial no processo formativo. Segundo Ribeiro e Martins (2009) e Souza-Silva e Davel (2007) a reflexão e a colaboração são instrumentos importantes no processo de melhoria pessoal e profissional.

Como já foi referido anteriormente, a supervisão deve basear-se na colaboração e no desempenho do grupo e integrar equipas de profissionais. Estas equipas serão compostas por professores que, funcionando em pé de igualdade, possuem diferentes conhecimentos (Tracy, 2002) e assumem colaborativamente a responsabilidade no processo de melhoria.

Sendo assim, a supervisão tem uma função colaborativa e libertadora, pois envolve os professores na reflexão sobre as suas necessidades (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002). Deste modo, e segundo os autores, estabelece-se uma relação de reciprocidade entre o supervisor e o professor, pois ambos podem questionar crenças instituídas sobre a prática.

6- Trabalho Colaborativo

Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe (Lopes & Silva, 2009).

O capitalismo pugna pela individualidade, o dar-se bem a todo o custo, nem que se tenha de esmagar alguém pelo caminho. Ora, é necessário mudar esta visão limitadora. Assim, o discurso da mudança é atual. No que diz respeito ao ensino, ela é considerada por muitos fundamental e urgente. De facto, esta renovação é considerada uma das formas de transformar o mundo (Farias, 2007). Do ponto de vista da educação, mudar, segundo Farias (2007), implica atribuir um novo significado à prática.

De acordo com Farias (2007), a mudança constrói-se individualmente, coletivamente e interactivamente. No entanto, para que ocorra os professores têm de mudar valores e crenças, pois só assim poderão modificar práticas. Por outro lado, têm que se implicar e interessar senão não conseguem mudá-las. Todavia, muitas vezes também não existem os meios necessários na escola que assegurem a produtividade do trabalho

colaborativo e conseqüentemente muitos professores acabam por não ficar na escola quando não estão a dar aulas o que dificulta, por exemplo, o planeamento conjunto. (OCDE, 2006).

Este processo de ressignificação da prática dos docentes diz respeito às formas de relacionamento e colaboração, ou seja, resulta de ações coletivas. Segundo Feitosa e Leite (2011), o trabalho colaborativo é um trabalho coletivo, mutualístico, pois as reflexões e ações concretizadas beneficiam o grupo como um todo. Esta ideia enfatiza a interdependência positiva existente entre os professores.

Sendo assim, o processo de mudança é difícil, individual e coletivo e, por isto mesmo, exige um trabalho colaborativo (Farias, 2007), que permitirá um crescimento pessoal e profissional, uma vez que se adquirem novos conhecimentos, competências e práticas. Por outro lado, pode ser esgotante, uma vez que ele necessita também que os professores despendam energia emocional (Farias, 2007). Com efeito, o professor tem de dominar as suas emoções e saber expressá-las, uma vez que tudo o que faz, pensa e diz afeta as suas inter-relações no seio de toda a comunidade. Daí hoje em dia se falar muito em «coaching» para docentes, como uma forma de aceder a ferramentas que apoiem o trabalho do dia a dia de um professor (Guinote, 2009). Este termo, difícil de definir, pode ser um caminho necessário para capacitar os professores de forma apropriada e célere e um método para fomentar a capacidade de mudança (Martorell, 2009). Por este motivo, afirmou-se anteriormente que o DT devia ser um «coach». Tendo em conta as qualidades de um «coach-docente»⁴⁴ apresentadas por Pérez (2009), também o supervisor o deve ser.

Efetivamente, a produção de conhecimento que permita mudanças ao nível da prática pedagógica necessita de “tempo para pensar, para a reflexão e para o diálogo entre pares” (Farias, 2007, p. 91). De facto, e repetindo algo já referido, tanto a reflexão como a colaboração permitem o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, pois permitem-lhes aprendizagens. No entanto, é de reiterar que “aprender exige um esforço físico, intelectual e emocional árduo” (Farias, 2007, pp. 90-91).

6.1- Definição e formas de colaboração

A ideia de colaborar não é uma ideia nova. É algo que se manifesta desde o início da humanidade. Segundo Darwin (1809 - 1882) aqueles que aprenderam a colaborar foram aqueles que prevaleceram. No que diz respeito ao ensino, ela surge como uma das soluções para os problemas da educação, pois permite o desenvolvimento pessoal e

⁴⁴ As qualidades do «coach-docente» apresentadas por Pérez (2009) são: o saber ouvir, a sua disponibilidade, a competência, a motivação, a atitude positiva e a metodologia precisa.

profissional dos professores, a aprendizagem dos alunos e a criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem na escola (Lima, 2002), onde os membros do grupo se apoiam mutuamente. Por outro lado, revela ter um papel preponderante na resolução de problemas administrativos, pedagógicos e comportamentais (Damiani, 2004). Para além disto, permite a recuperação de valores como a partilha e a solidariedade (Damiani, 2008), valores que parecem esquecidos na sociedade atual, onde o individualismo e a competitividade parecem imperar e caracterizá-la.

Através da consulta de algumas referências de fontes citadas, concluiu-se que desde há algum tempo se têm feito estudos e publicado artigos sobre a colaboração entre docentes. Apesar destes não apresentarem apenas vantagens, esses estudos e artigos referem que a colaboração é uma estratégia de trabalho muito importante no mundo da educação, pois permite lidar melhor com a complexidade e a natureza problemática dos processos educativos (Boavida & Ponte, 2002), uma vez que pode enriquecer o modo de pensar, agir e resolver problemas dos docentes (Damiani, 2008). Para Jesus (2000), ela pode ser importante também na prevenção e superação do mal-estar docente, para além de contribuir para o desenvolvimento e realização profissional dos docentes e para a inovação e qualidade do ensino ministrado. Todavia, atualmente parece difícil implementá-la, pois as condições para se poder concretizar ainda não estão reunidas (Jesus, 2000; Lima, 2002; Meirinhos & Osório, 2006).

Casteleiro (2001) refere que a palavra deriva do latim «collaborare», isto é, trabalhar com, e pode definir-se como o contributo de cada um para a concretização de objetivos comuns, ou seja, trabalhar com outras pessoas para que objetivos comuns sejam alcançados.

Alguns dicionários apresentam como sinónimos cooperar. No entanto, autores como Boavida e Ponte (2002), Day (1999), Hord (1986) e Wagner (1997) distinguem colaboração de cooperação, apesar de ambas serem formadas com o prefixo «co», que exprime a ideia de união e companhia, ou seja, de ação conjunta.

Assim, na cooperação as ações de cada um podem não dar origem a benefícios comuns, apesar de até poderem ser do agrado do outro. Para além disto, aqueles que decidiram trabalhar em conjunto podem ter objetivos e modos de agir diferentes e independentes. Além disso, há relações de poder e papéis que não são questionados. Contudo, na colaboração o trabalho conjunto beneficia todas as partes envolvidas e quer a responsabilidade pelo processo, quer as decisões são partilhadas, isto é, pertencem a um grupo. Por outro lado, há negociação, comunicação, aprendizagem mútua e diálogo profissional (Boavida & Ponte, 2002).

Na perspectiva de Hord (1986) quer a colaboração, quer a cooperação, apesar de serem processos diferentes, ambos são modelos de interação valiosos, que servem objetivos diferentes. Torres, Alcântara e Irala (2004, citado por Damiani, 2008) referem que os dois conceitos têm origem na “rejeição do autoritarismo e promoção da socialização” (Damiani, 2008, p. 215) pela e na aprendizagem. Para esses autores, a colaboração pode ser uma filosofia de vida, enquanto que a cooperação pode ser uma “interação projetada” (Damiani, 2008, p.215) de modo a facilitar a concretização de um objetivo.

A diferença entre estes dois processos é, segundo Alves (2008), o seu carácter híbrido ou “intercultural do processo coletivo de construção de conhecimento e saberes” (Alves, 2008, p. 160) e que, por isso, não se cinge apenas à interação e intercâmbio de informação entre os membros do grupo, pois o engajamento dos membros do grupo é crucial.

Roldão (2007) refere que a cooperação é uma forma mais específica de colaboração e, do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, é a ideia empírica de trabalho de grupo ou em grupo. Segundo a autora citada anteriormente, o trabalho colaborativo é um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto”, que faz com que os objetivos definidos sejam alcançados mais facilmente, pois a interação dinâmica entre diferentes saberes e vários processos cognitivos enriquece a relação colaborativa e torna-a produtiva.

Depois de distinguirem colaboração e cooperação, Meirinho e Osório (2006) referem que há autores que preferem apresentar estes conceitos na extremidade de um contínuo, ou seja, a cooperação corresponde a um processo de aprendizagem estruturado e a colaboração a um processo de aprendizagem da responsabilidade do formando. Entre os dois extremos podem existir situações intermédias de trabalho coletivo. Assim, de acordo com esses autores, em vez de se apresentarem como abordagens distintas, elas devem apresentar-se como fazendo parte de um «continuum», pois a colaboração não surge imediatamente e, por vezes, necessita de desenvolver competências de cooperação como pré-requisito (Meirinhos & Osório, 2006).

Llavador e Alonso também falam em “articulação do trabalho docente” (Llavador & Alonso, 2001, p. 61) e referem que esta consiste na capacidade de ir mais além, ou seja, ultrapassar os seus conhecimentos de base e os seus interesses pessoais, colocando o grupo em primeiro lugar. Por outras palavras, os conhecimentos específicos dos professores devem estar ao serviço da concretização de tarefas coletivas com o objetivo de alcançar a referida coerência. De acordo com estes autores, esta articulação insere-se na dimensão técnico-profissional. Estes afirmam ainda que o trabalho docente caracteriza-se não só

pelos conhecimentos e competências, mas também pelo trabalho em equipa, hoje conhecido, segundo os autores referidos, por colegialidade.

Para que haja colaboração, segundo De Bevoise (1986)

- a) Os professores envolvidos têm de querer colaborar;
- b) Tem de existir apoio administrativo, através da remoção de entraves burocráticos, da disposição de incentivos e recursos e do reconhecimento do esforço de cada um;
- c) Tem de existir uma comunidade de crenças no trabalho colaborativo cujo entusiasmo, flexibilidade e linguagem partilhada ajudam a dissolver barreiras institucionais antigas;
- d) Tem de existir respeito entre os membros da equipa de docentes;
- e) Os membros do grupo têm de ser bons ouvintes e saber aceitar os pontos de vista dos outros;
- f) Os indivíduos do grupo têm de ser persistentes;
- g) Esta deve ser incentivada, apesar das frustrações;
- h) Tem de existir perspetivas futuras realistas;
- i) Têm de existir condições e tempo;
- j) Tem de existir a ideia de que se trabalha para satisfazer alguém, neste caso, o aluno;
- k) Os membros da equipa devem evitar envolver-se em questões políticas da instituição que servem ou do outro colaborador.

Hord (1986) refere que os indivíduos para colaborarem têm de estar igualmente envolvidos; não pode haver nenhum a sobrepor ao outro, isto é, não desempenham papéis dominantes; têm de respeitar a perspetiva e o papel do outro; têm de formular os dois questões e decisões que conduzam a empreendimentos comuns.

Segundo Hargreaves (2000) a colaboração necessita ainda que as decisões sejam partilhadas e que haja consultadoria.

Beckhard (1975, citado por Hord, 1986) afirma que a colaboração requer da instituição uma insatisfação com a ordem instituída, um líder que deseje a colaboração e que saiba os passos a dar perante ela. Note-se que, num passado mais recente, quer o relatório da OCDE (2006) quer Magnossão (2013) referem também que o diretor deve assumir práticas de gestão que promovam o trabalho colaborativo. Existe assim, o que, segundo Day (2004), Hubberman (1995) designou de “interatividade sustentada” (Day, 2004, pp. 204-205).

Concebeu-se um protocolo relacionado com o comportamento dos diretores das escolas para reconhecer a colegialidade (Little, 1981, citado por Day, 2004). Assim, ela

existe quando os professores conversam sobre as suas práticas, observam as aulas uns dos outros, planeiam, investigam e avaliam em conjunto, partilham o que sabem e a sua compreensão emocional (Day, 2004).

A colegialidade, segundo Lima (2002), pode ser medida empiricamente através da amplitude da interação, da frequência da interação e da abrangência da interação. Na sua opinião, estes três critérios permitem identificar “culturas docentes fortes (...) [e] fracas” (Lima, 2002, p. 54), no entanto, alerta que cada um deve ser analisado e avaliado minuciosamente.

Segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo necessita que se pense estrategicamente o fim que norteia a tarefa de ensinar; que se organizem os mecanismos do grupo que facultem a obtenção do objetivo delineado, ativação de potencialidades de todos os participantes, o envolvimento e a ampliação dos conhecimentos construídos por cada um através da interação de todos. Para além disto, requer que os docentes trabalhem em equipa com o mesmo grupo de aprendentes e a ação dos docentes convirja para o processo de aprendizagem mais autónomo dos seus alunos. A autora refere ainda que o trabalho colaborativo necessita de tempo e modos de trabalho individual para preparar e aprofundar o futuro trabalho coletivo.

Assim, pode-se afirmar que a natureza do trabalho colaborativo defendida pelos autores citados e consultados é, grosso modo, convergente.

Em jeito de síntese sobre a natureza do trabalho colaborativo, pode-se dizer que este é um processo emergente e imprevisível. Por um lado, requer a existência de um interesse comum partilhado por todos e a ideia de mutualidade. Por outro lado, requer confiança, diálogo, negociação, “interdependência positiva” (Meirinhos & Osório, 2006, p. 4), responsabilidade e autonomia. Note-se que necessita também de tempo, energia, competências comunicativas, liderança partilhada, vontade de ouvir o outro e líderes que sejam um exemplo de colaboração e que a encorajem (Hord, 1986). Efetivamente, colaborar não é fácil, pois ela enfrenta dificuldades e imprevistos, no entanto, se englobar os processos subjacentes enumerados tornar-se-á menos difícil de concretizar.

Atualmente, como já foi referido, a conjuntura económica, social e política exige aos professores mudança, melhoria e uma nova profissionalidade. No entanto, essas exigências desconsideram a heterogeneidade e a precaridade desses contextos (Farias, 2007), que dificulta, muitas vezes, a colaboração. Assim, é necessário olhar para formação dos docentes, pois hoje uma componente do seu perfil é a cultura colaborativa e esta deve começar a desenvolver-se durante a sua formação inicial. Aliás, é aqui que eles devem tomar consciência de que são profissionais e que a sua identidade é construída por eles próprios. Aquela cultura colaborativa resulta da relação entre práticas educativas e realidade

social exterior (Farias, 2007). Também Damiani (2008) afirma que o trabalho colaborativo deve ser discutido quer nos cursos de formação inicial quer na formação continuada dos professores.

Segundo Nóvoa (1992), as reformas e a qualidade do ensino, bem como as inovações pedagógicas dependem da formação adequada dos professores. Efetivamente, a formação é um dos contextos mais importantes para o professor construir a sua nova profissionalidade. Esta deve ser encarada como um processo inacabado e que, por isso, não se restringe apenas a um processo inicial, mas continuado. Daí, em outro lugar, se ter aludido ao professor enquanto ser em constante desenvolvimento.

Alarcão (1996), refere que a formação é um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo continuado, e no qual o seu questionamento, reflexão e interação devem ser desenvolvidos também.

Não olvidando o facto de que os professores são também agentes do seu próprio conhecimento, a formação do professor pode ser encarada como parte do seu processo de desenvolvimento. Este necessita de colaboração e de implicação coletiva.

De facto, é na escola, o seu local de trabalho, que o professor desenvolve a sua atividade profissional e constrói a sua identidade. Sendo assim, o campo da sua ação e reflexão não se restringe apenas à sala de aula (Farias, 2007).

Os professores podem-se definir como um coletivo, para isso é necessário ter em conta a sua cultura. Segundo Farias (2007), esta traduz-se nos métodos usados por todos, nas relações interpessoais estabelecidas entre todos os membros da escola, nos processos de tomada de decisão, nas funções desempenhadas e nas formas de gestão que o professor assume. A fonte citada refere também que essa cultura é influenciada pela experiência, pelas imposições e expectativas externas, pelas exigências de socialização e pelas exigências das situações em que os professores se veem envolvidos. Isto mostra que o comportamento docente não é definido isoladamente. De acordo com Lima (2002), são as interações interpessoais e intergrupais que constituem a génese dos quadros culturais onde a vida profissional dos docentes se desenrola e ganha sentido.

Para Lima (2002), as noções sobre as culturas das escolas são, na sua essência, idealistas. Assim, afirma que elas devem abranger não só conhecimentos, conceções, valores e crenças, mas também práticas, comportamentos e modos de relacionamento informais e espontâneos.

Hargreaves (2000) refere que a cultura profissional do docente divide-se em duas dimensões - a do conteúdo e a da forma. Na primeira inclui-se o que o professor pensa, faz e diz e, na segunda, os padrões de relacionamento e os modelos de associação entre os professores. Com efeito, e de acordo com Garcia (1994), citado por Farias (2007), é através

do modo como os professores se relacionam e associam que os conteúdos da cultura docente, isto é, o que pensam, fazem e dizem, são influenciados. Para Hargreaves (2000), a compreensão da dimensão da forma nas culturas profissionais do docente permite entender os limites e as possibilidades do desenvolvimento do professor e da mudança do ensino.

Segundo a fonte anteriormente citada, existem quatro formas abrangentes de cultura docente:

- a) Individualismo;
- b) Colaboração
- c) Colegialidade forjada
- d) Balcanização

Infelizmente a que predomina na escola é o individualismo e, segundo Hargreaves (2000), deve-se às condições e aos constrangimentos da complexa organização da escola.

Para Jesus (2000), o isolamento apresenta-se como uma das dificuldades encaradas no desenvolvimento profissional e uma das características dos docentes afetados pelo mal-estar.

Efetivamente, o individualismo constitui um obstáculo à mudança (Hargreaves, 2000; Lima, 2002) e, de acordo com Hargreaves (2000), é uma heresia. Isolado na sua sala de aula, o professor é autónomo profissionalmente e protege o seu trabalho de olhares curiosos e julgamentos ou linchamentos sobre a sua ação junto dos alunos (Farias, 2007). Esta forma de cultura é “um terreno fértil para o cultivo do pragmatismo, da passividade e reprodução conservadora” (Farias, 2007, p. 83), pois não há diálogo nem troca de experiências que possam rejuvenescer o pensamento e prática do professor. Assim, as relações dos professores resumem-se a relações informais, onde o contato é restrito e as conversas nada têm a ver com trabalho em sala de aula. Na verdade, o professor protege-se, mas também não é elogiado nem reconhecido. Assim, é preciso erradicá-lo, tal como qualquer patologia que ameaça infetar o ser humano (Hargreaves, 2000). Todavia, isto não é fácil, pois, como Hargreaves (2000) refere, ele mascara-se sob a forma de autonomia.

No entanto, a fonte anteriormente citada, também afirma que o individualismo deve ser compreendido e não perseguido, pois este é um fenómeno social e cultural complexo, onde nem tudo é necessariamente mau. Com efeito, identifica três causas determinantes para o individualismo:

- a) os constrangimentos apresentados pela administração, que desencorajam a colaboração e fazem com que o professor trabalhe sozinho - individualismo forçado.
- b) as contingências do ambiente em que trabalham, como por exemplo, a dedicação, os objetivos difusos e as crescentes pressões externas devido à

responsabilidade e à modificação do planeamento das aulas de modo a incluir alunos com NEE – individualismo estratégico.

c) a escolha pessoal de trabalhar sozinho, isto é, a decisão do docente em trabalhar sozinho – individualismo eleito ou eletivo.

Apesar da colaboração hoje ser encarada como uma forma de cultura que pode solucionar muitos males da educação, na verdade, e de acordo com Hargreaves (1998), a verdadeira colaboração não existe. Segundo o autor, existem sim diferentes formas de colaboração que servem diferentes objetivos e que têm diferentes consequências. Assim, as culturas colaborativas podem definir-se também como limitadas, pois não permitem que os professores reflitam e questionem as suas práticas, perspetivas, objetivos e consequências do que realizam (Farias, 2007).

O trabalho colaborativo entre professores, como já foi referido anteriormente, caracteriza-se por ser espontâneo, voluntário, perpetuado no tempo e no espaço e o seu desenvolvimento é orientado por objetivos e metas que os professores se comprometem executar (Hargreaves, 2000).

As suas formas mais importantes e raras abrangem o trabalho conjunto, a observação mútua, a reflexão crítica sobre a prática para se poderem encontrar alternativas melhores em relação àquilo que é feito pelos docentes (Hargreaves, 2000).

Boavida e Ponte (2002) referem que a colaboração pode desenvolver-se entre pares, ou seja, entre:

- a) professores que trabalham num mesmo projeto;
- b) indivíduos com estatutos e papéis distintos, por exemplo, entre professores e alunos, entre professores e investigadores, entre professores e encarregados de educação ou entre professores, psicólogos, sociólogos e pais. Note-se que esta heterogeneidade da equipa e que consequentemente implica diferentes linguagens, quadros de referência e estilos de trabalho, faz com que seja necessário a existência de mais tempo e esforço para que a relação colaborativa tenha sucesso.

Para Souza-Silva e Davel (2007), as conversas entre docentes sobre as suas vidas, experiências, ideias, perspetivas, medos, angústias e dilemas na sua prática docente, tal como a solicitação de apoio mútuo são também formas de colaboração. Esta partilha de vivências e experiências permite uma aprendizagem contextualizada e uma colaboração reflexiva.

Hargreaves (2000) nomeia também algumas formas de colaboração, «verbi gratia», equipas de docentes, planeamento de forma colaborada, aprendizagem e ensino em parceria, diálogo profissional, investigação colaborativa, conversas na sala de professores,

ajuda recíproca, conselhos, narração de histórias, o ato de perscrutar ideias e materiais e a partilha de ideias e materiais.

Como tipo de atividades colaborativas, Perkins-Gough (2010) nomeia as reuniões para saber o que é necessário para se poder ajudar os alunos a atingir níveis de sucesso mais elevados, a partilha de responsabilidades dos líderes com os professores de modo a atingir-se os objetivos da escola, os estágios de professores principiantes com professores experientes e, menos frequentemente, como Hargreaves refere também (2000), a observação de colegas na sala de aula e o «feedback».

De acordo com Lima (2002), para Little (1990) existem quatro tipos ideais de colegialidade: narração de histórias e procura de ideias, ajuda e apoio mútuo, partilha e trabalho conjunto. Este trabalho conjunto ou colaboração é para Little (1990) a “única forma de colegialidade (...) consequente no ensino” (Lima, 2002, p. 53).

Uma outra faceta da cultura colaborativa é a balcanização. Transpondo o significado desta palavra para o campo da educação, podemos perceber que os professores formam, dentro da escola, pequenos grupos isolados, pouco permeáveis e hostis entre si, pois competem e vivem situações de conflito (Thurler, 1994). Com efeito, e de acordo com Farias (2007), a organização disciplinar do currículo apoia este tipo de cultura, uma vez que se dá primazia à especialização das matérias. Também Lima (2002, p. 8) afirma existir uma incompatibilidade entre “modelos curriculares padronizados e centralizados” e culturas colaborativas. Como desvantagens da balcanização, Farias (2007) nomeia a limitação da aprendizagem e desenvolvimento profissional; a limitação da mudança educativa; a reprodução de conflitos e divisões no seio da comunidade educativa; a disputa de interesses pessoais e ideológicos; a falta de solidariedade e o aumento da competitividade. Perante isto, e de acordo com a fonte citada, é difícil traçar um projeto educativo comum a toda a escola e estabelecer relações interdisciplinares que melhorem o desempenho dos alunos.

Ao serem obrigados a trabalhar em conjunto, sob o olhar supervisivo e opressor do poder administrativo, forja-se uma colegialidade fictícia e artificial, também uma faceta da cultura colaborativa. Esta, segundo Hargreaves (2000), é regulada administrativamente e obrigatória. Por outro lado, a sua implementação é orientada por um órgão de gestão, por um agrupamento ou pelo governo, sendo neste caso, confundida com cooptação. Para além disto, é também fixa no tempo e no espaço e previsível. Apesar de tudo, pode ser usada como estratégia para incentivar e difundir uma colaboração mais espontânea. Esta última caracteriza-se por ser voluntária, imprevisível e por se perpetuar para além do horário letivo (Farias, 2007). Esta colaboração espontânea apresenta como vantagem não só o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores como também o da escola, enquanto organização aprendente e qualificante. Segundo Farias, os professores que

trabalham colaborativamente procuram “atuar de modo crítico e comprometido ética e politicamente com a aprendizagem dos alunos e com o seu desenvolvimento profissional” (Farias, 2007, p. 85).

Martins e Ribeiro (2009), com base nos trabalhos de alguns estudiosos afirmam que ela é fundamental para o desenvolvimento do professor.

Com efeito, o trabalho colaborativo implica a partilha de ideias e experiências, a reflexão sobre a prática docente, a discussão de temas e situações que os docentes identificaram e que podem contribuir para a melhoria das suas práticas (Farias, 2007; Martins & Ribeiro, 2009). Segundo Farias (2007), a discussão promove a descentração e a diversidade.

Baseada na confiança, a colaboração permite que os professores dialoguem, se apoiem, partilhem regras, condutas e conhecimentos. Gera-se, assim, uma aprendizagem que influencia individualmente e coletivamente os professores e que se reflete nas aprendizagens dos alunos (Farias, 2007). Sendo assim, ela requer interdependência positiva, responsabilidade individual, interações estimulantes e presenciais, competências sociais e a avaliação do grupo (Lopes & Santos, 2009). É de referir que, quer os fatores motivacionais e relacionais, quer os culturais influenciam a colaboração (Meirinhos & Osório, 2006). Para além disto, segundo Perkins-Gough (2010), o legislador deve ouvir os docentes para que a colaboração possa ser promovida realmente, o que na prática parece não acontecer.

Para Roldão (2006) colaborar não é manter apenas relações de amizade e confraternização, partilhar histórias sobre o seu dia a dia com a turma e a constatação de dificuldades e mágoas. Segundo a autora, o trabalho colaborativo consiste no esforço conjunto de compreender e solucionar uma situação problemática; na mobilização do conhecimento de cada um para decidir sobre a ação a adotar; no levantamento dos problemas e na solução pesquisada e conjunta; no reconhecimento dos erros e responsabilidades e no esforço de os superar; na responsabilização de todos pelos êxitos e fracassos e na centralização da ação do docente no aluno.

Todavia, por mais que se tente incentivar e inculcar, existem obstáculos ao trabalho colaborativo. Thurler (1994) nomeia os seguintes:

a) socialização profissional que favorece o individualismo, pois durante a sua formação inicial os futuros professores não desenvolveram as competências necessárias para colaborar com os seus colegas. Efetivamente, muitas vezes os futuros professores veem-se sozinhos, desacompanhados pelos seus orientadores e, conseqüentemente, obrigados a trabalhar individualmente.

b) estruturas de gestão escolar que não valorizam o desempenho coletivo de um estabelecimento de ensino.

c) ausência de estruturas que facilitem a colaboração como, por exemplo, os horários que são elaborados em função de lógicas e dos desejos de cada um e que, por isso, deixam o trabalho colaborativo ao critério de cada um. Para além disto, as próprias salas de aula não têm condições que facilitem o trabalho de equipa.

d) diretores que não fazem da colaboração uma prioridade. Com efeito, a escola tem de criar estruturas que facilitem o trabalho colaborativo e que encarem o professor como alguém que para além de ser professor também tem, por exemplo, uma família que necessita de atenção.

Pereira (2012) refere, no estudo que efetuou, que se reconhece a importância da colaboração, no entanto, a idade, o tempo de serviço, a acomodação a práticas individualistas adquiridas durante o seu tempo de serviço e a organização da escola onde exerce a sua profissão constituem também constrangimentos à colaboração.

Apesar de tudo, Thurler (1994) identifica alguns fatores favoráveis à implementação do trabalho colaborativo e que, de facto, atualmente se começam a observar com mais frequência. Assim, a autora refere que os professores hoje compreendem melhor as vantagens do trabalho colaborativo como, por exemplo, a oportunidade de «sobreviver» no seio da profissão. Para além disto, os professores compreendem também que é importante exercê-la num contexto de interação e interdependência e que todos têm contributos importantes e valiosos a dar, impondo-se como um recurso repleto de potencialidades. Aliás, Thurler (1994) refere que efetivamente a colaboração aumenta a liberdade dos docentes quer no interior quer no exterior da sala de aula, pois a solidariedade e o consenso, por exemplo, melhoram a posição dos professores junto dos outros membros da comunidade escolar. Com efeito, ela permite o desenvolvimento de um clima de aprendizagem entre os jovens e os adultos. Deste modo, reconhece-se que a satisfação dos professores e dos alunos aumenta, logo, a eficácia da escola é reconhecida e todos tentam reforçar essa reputação.

Sendo assim, há que reconhecer que a criação de uma cultura colaborativa nas escolas é importante, pois poderá permitir uma renovação pedagógica, uma satisfação profissional que contribuirá para o aumento da eficácia da escola. No entanto, como Thurler (1994) afirma ela é apenas um ponto de partida para se poder melhorar as práticas dos docentes e as aprendizagens dos alunos.

Pereira (2012) defende que a cultura colaborativa deve ser difundida a partir do topo, ou seja, que os órgãos de gestão a devem promover, mas para isso ela sugere uma

“liderança mais difusa e partilhada” (Pereira, 2012, p. 100) que ajude a ultrapassar os constrangimentos encontrados.

6.2- Vantagens da colaboração

A colaboração, como já foi referido, leva tempo a implementar-se. No entanto, a literatura reconhece-lhe benefícios quer para os professores e os alunos, quer para a própria escola.

Da literatura consultada, pode-se concluir que as vantagens do trabalho colaborativo são:

- a) Melhoria do clima e da satisfação profissional do docente (Hargreaves, 2000; Perkins-Gough, 2010);
- b) Promoção da aprendizagem contextualizada na prática (Souza-Silva & Davel, 2007) e recíproca (Hargreaves, 2000; Meirinhos & Osório, 2006)
- c) Redução do isolamento (Hord, 1986)
- d) Construção de uma identidade individual e coletiva (Menezes & Ponte, 2009; Souza-Silva & Davel, 2007)
- e) Regeneração através da reflexão (Souza-Silva & Davel, 2007);
- f) Reflexão e reajustamento de práticas (Boavida & Ponte, 2002; Menezes & Ponte, 2009; Souza-Silva & Davel, 2007)
- g) Ativação de um reportório coletivo de experiências que ajudam os docentes a ultrapassar problemas (Souza-Silva & Davel, 2007)
- h) Ampliação do reportório de experiências do indivíduo (Roldão, 2007; Souza-Silva & Davel, 2007)
- i) Geração e disseminação de conhecimentos inovadores sobre uma dada prática (Meirinhos & Osório, 2006; Roldão, 2007; Souza-Silva & Davel, 2007)
- j) Aprofundamento da competência social da comunidade de prática onde se inserem (Souza-Silva & Davel, 2007)
- k) Aumento da determinação em agir, pois há mais pessoas empenhadas num objetivo comum (Boavida & Ponte, 2002);
- l) Aumento de recursos para alcançar o sucesso (Boavida & Ponte, 2002)
- m) Partilha de recursos (Hord, 1986)
- n) Meio de suportar a prática profissional e resolver problemas (Boavida & Ponte, 2002; Menezes & Ponte, 2009)

- o) Aumento da segurança para mudar e inovar devido ao facto de, no grupo, existirem pessoas com diferentes experiências, competências e perspetivas (Boavida & Ponte, 2002; Hargreaves, 2000)
- p) Aumento da reflexão e das possibilidades de aprender uns com os outros, uma vez que as pessoas interagem, dialogam e refletem (Boavida & Ponte, 2002; Martins & Ribeiro, 2009; Roldão, 2007)
- q) Partilha e discussão de medos, inseguranças e fracassos (Day, 2004; Southworth & Yeomans, 1989, citado por Lima, 2002)
- r) Redução do sentimento de impotência (Day, 2004)
- s) Melhoria do conhecimento profissional (Hord, 1986; Roldão, 2007)
- t) Esboço de quadros interpretativos abrangentes sobre uma mesma realidade (Boavida & Ponte, 2002; Martins & Ribeiro, 2009),
- u) Desenvolvimento profissional (Farias, 2007; Hargreaves, 2000; Lima, 2002; Martins & Ribeiro, 2009; Menezes & Ponte, 2009)
- v) Facilitação da mudança (Hargreaves, 2000; Hord, 1986; Menezes & Ponte, 2009; Peterson, 2009)
- w) Promoção da autonomia na profissão (Menezes & Ponte, 2009) e da produtividade (Roldão M. C., 2007)
- x) Forma de trabalho mais solidária e menos competitiva (Roldão, 2007)
- y) Aumento da eficácia do desempenho docente (Day, 2004; Roldão, 2007; Smith, 1987, citado por Lima, 2002)
- z) Aumento da motivação e do envolvimento na apropriação de novos conhecimentos, participação nas atividades, resolução de problemas e construção de estratégias, pois todos expõem as suas ideias e discutem-nas, analisam dados, procuram consenso e superam conflitos (Peterson, 1994; Roldão, 2007)
- aa) Desenvolvimento da liderança partilhada (Hargreaves, 2000; Lima, 2002)

Com efeito, a colaboração é uma condição para enfrentar incertezas e obstáculos (Boavida & Ponte, 2002).

Em última análise, melhora os resultados dos alunos (Lima, 2002; Perkins-Gough, 2010; Roldão, 2007) e a saúde e a eficiência da escola (Farias, 2007; Hargreaves, 2000). Assim, a colaboração poderá apoiar uma maior produtividade e um maior sucesso, permitindo também a emancipação dos professores e o seu reforço enquanto “grupo profissional produtor e regulador do seu saber e da sua ação” (Roldão, 2007, p. 29). Efetivamente, ao permitir a redução do isolamento, faz com a envolvimento na prossecução de metas e objetivos da missão da escola seja maior (Hord, 1986).

6.3- Desvantagens da colaboração

Romantizada (Lima, 2002), a colaboração, apesar de ser apresentada como uma solução para todos os males da educação, é difícil de introduzir e de se praticar com regularidade na vida quotidiana das escolas, pois o individualismo forçado, estratégico e eletivo persiste. Este tem origem num conjunto de fatores organizacionais, históricos, simbólicos e pessoais (Roldão, 2007).

Com efeito, os professores são socializados logo no início com o trabalho individual. Por outro lado, a máquina organizacional também não permite uma verdadeira colaboração, pois privilegia uma lógica de cumprimento em detrimento de uma lógica de qualidade e eficácia (Roldão, 2007). Deste modo, a escola tem de mudar, tal como as crenças e os comportamentos dos docentes, que se isolam para não se exporem com medo de ser criticados ou ridicularizados.

Lima (2002) afirma que a retórica oficial de vários países é contraditória, pois ao fazer a apologia da colaboração, apresenta reformas educativas que privilegiam a avaliação individual dos professores e a competitividade entre colegas.

A literatura consultada apresenta como desvantagens:

- a) A ausência de tempo, (Hargreaves, 2000; Hord, 1986)
- b) A dificuldade de a praticar se o professor não estiver familiarizado com o papel que deve desempenhar numa relação colaborativa (Hargreaves, 2000; Hord 1986)
- c) A inibição da criatividade individual (Day, 2004; Hord,1986)
- d) A implementação pode ser forçada (Hargreaves, 2000; Boavida & Ponte, 2002)
- e) Conceito que parece ser compreendido, mas que assume muitas formas (Hargreaves, 2000; Lima, 2002)
- f) A confusão com autonomia e cooptação (Hargreaves, 2000)
- g) A acomodação (Lima, 2002)
- h) A artificialidade (Hargreaves, 2000; Lima, 2002)
- i) A balcanização (Hargreaves, 2000)
- j) A confusão com harmonia senão existir reflexão sobre o que se faz, senão desafiar as praticas, as perspetivas e as hipóteses uns dos outros (Hargreaves, 2000)
- k) A diversidade de fatores que aumentam a diferenciação cultural no interior do coletivo (Lima, 2002)

Hoje em dia, de facto, a colaboração é valorizada, no entanto, a investigação sobre o tema carece de operacionalização metodológica (Lima, 2002). Com efeito, os professores

podem interagir de diferentes modos, mas esses não podem ser confundidos com colaboração (Lima, 2002).

Assim, para se poder reconhecer o verdadeiro valor e importância da colaboração, é necessário investigar. Segundo Lima (2002), os estudos sobre este tema devem incluir as duas dimensões, que Hargreaves (2000) refere, conteúdo e forma. Por outro lado, necessitam da triangulação de métodos e de estudos comparativos.

III. Proposta de resolução do problema

Não existem métodos fáceis para resolver problemas difíceis (Descartes).

1- Metodologia

A metodologia é deveras importante, uma vez que, depois de identificado o problema, é necessário selecionar uma estratégia de investigação. A escolha desta, segundo Sousa e Baptista (2011), determina a escolha das técnicas de recolha de dados.

Com o objetivo de identificar o problema, para depois se apresentar uma solução viável, optou-se por métodos de investigação quantitativa e qualitativa, ou seja, dado que o objetivo é tornar e apresentar uma investigação mais sólida, utilizaram-se diferentes métodos para observar a realidade. Efetivamente, ao aplicarem-se diferentes métodos e técnicas pretendeu-se concretizar uma triangulação metodológica de modo a se poderem inferir algumas convergências e divergências entre a opinião dos DT inquiridos e do Presidente do Conselho Executivo da escola e, assim, aferir as necessidades do grupo observado.

Com o primeiro, isto é, com o método de investigação quantitativa pretendeu-se a obtenção de indicadores e tendências observáveis sobre o desempenho do cargo de DT e o trabalho colaborativo que desenvolve, uma vez que era possível quantificá-los. Em boa verdade, e de acordo com Sousa e Baptista (2011), este processo fiável e preciso torna a realidade objetiva e singular independente do investigador. Deste modo, utilizou-se como técnica de recolha de dados o inquérito, ou seja, um conjunto de questões formuladas pelo investigador e que têm como objetivo a recolha de informações para se poder compreender atitudes, opiniões, representações e comportamentos (Sousa, 2009), obtendo-se assim dados de alcance geral sobre os DT do 2º ciclo da escola em estudo. O instrumento utilizado foi o questionário de tipo misto com questões de resposta fechada, aberta e semiaberta que se encontra no apêndice 5. Este questionário de aplicação coletiva, que teve como vantagem a rapidez e a disponibilidade do investigador para responder a dúvidas levantadas pelos inquiridos, vantagens reconhecidas a este tipo de instrumento por autores como Sousa (2005/2009), tentou evitar alguns erros dos inquiridos, por forma a obter credibilidade e evitar mentiras. Para isso, pediu a nomeação de alguns normativos que regem o desempenho do cargo de DT. Para além disto, o investigador manteve-se sempre neutro e garantiu o anonimato das respostas, evitando assim o receio dos inquiridos ou o propósito de aumentar o seu prestígio. Por outro lado, para colmatar a falta de tempo, o questionário foi efetuado através da aplicação “Formulário” do «Google Apps», permitindo, portanto, que os inquiridos respondessem sem pressa e num momento oportuno das suas vidas. É de

referir também que a amostra não foi aleatória, mas sim circunscrita ao grupo de professores que desempenhavam o cargo de DT.

Dado que através do questionário se recolheram opiniões, atitudes, predisposições e experiências pessoais, o investigador não pôde olvidar a subjetividade e a mutabilidade dos dados recolhidos. Sendo assim, ao aplicar a formação proposta averiguar-se-á se houve mudança no grupo de DT do 2º ciclo e se tal se registar, voltar-se-á a aferir as opiniões do grupo de DT em funções. À partida o grupo não varia muito e mesmo que tenham mudado algumas opiniões e atitudes, o objetivo é melhorar a colaboração entre todos os membros do CT.

A pertinência do conhecimento do comportamento da organização do ponto de vista do Presidente do Conselho Executivo, pessoa que representa também o coletivo do grupo inquirido, fez com que se optasse também pelo método de investigação qualitativa. Mais indutivo e descritivo que o anterior (Sousa & Baptista, 2011), a escolha deste prendeu-se com o desenvolvimento de ideias e entendimentos a partir das informações obtidas. O instrumento utilizado foi uma entrevista pessoal baseada na utilização de um guião e que é apresentado no apêndice 7. Em boa verdade, aquilo que é dito permite obter informações sobre o pensamento, neste caso, do Presidente do Conselho Executivo entrevistado, e sobre a realidade retratada no seu discurso (Albarello, et al., 1997/2011). Para não ultrapassar o âmbito qualitativo, o entrevistador não controlou o conteúdo de forma rígida e permitiu ao entrevistado a oportunidade de moldá-lo, evitando também questões cuja resposta fosse apenas sim ou não.

Posto isto, e depois de analisados os dados recolhidos (Cf. apêndices 6 e 9), concluiu-se que uma das melhores formas de resolver o problema identificado, ou seja, qual o papel do DT na promoção do trabalho colaborativo no CT do 2º ciclo, seria a concretização de uma formação por forma a permitir aos docentes a construção do seu próprio conhecimento, quer através da análise quer através da reflexão. Assim, o fim último refletir-se-á no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e consequentemente nas aprendizagens dos alunos.

Em conjunto, os docentes tomariam consciência das suas ideias e opiniões e através da análise de alguma literatura e do diálogo e da reflexão procurar-se-ia introduzir uma mudança nas práticas profissionais de cada um. Efetivamente, a reflexão crítica sobre as práticas é também uma forma de colaboração, apesar de mais rara (Hargreaves, 2000). Para isso, diagnosticou-se o problema através da recolha de dados, tal como já foi referido, e caracterizou-se assim, o contexto. Depois construiu-se um plano de ação a ser proposto e que permitirá, depois de concretizado, a reflexão, a interpretação e a integração dos resultados obtidos (Sousa & Baptista, 2011). Efetivamente, e segundo o que Sousa e

Baptista (2011) afirmam acerca da metodologia investigação-ação, o plano apresentado pretende obter a compreensão da comunidade envolvida e uma melhoria das suas práticas.

1.1- Caracterização do contexto

O presente trabalho tem como pano de fundo uma escola básica e secundária que fica situada num concelho a este da ilha da Madeira. A escola é constituída por dois blocos, o bloco norte e o bloco sul. No primeiro localizam-se quase todos os serviços bem como salas de aula destinadas sobretudo aos alunos do ensino secundário. Por outro lado, no bloco sul, localizam-se alguns serviços e salas de aula destinadas sobretudo aos alunos do segundo e terceiro ciclos. Para além destes dois blocos, há também uma biblioteca e um auditório, um pavilhão e uma piscina. A gestão destes dois últimos é partilhada com o Instituto do Desporto da Região Autónoma da Madeira [IDRAM]. Existem também dois campos integrados nas instalações da escola e um campo municipal contíguo às piscinas que, no período diurno, é utilizado pelos alunos deste estabelecimento de ensino. É de referir ainda que a escola dispõe de cerca de 226 professores. Do 2º ciclo fazem parte cerca de 46 professores e do 3º ciclo e secundário cerca de 180 professores⁴⁵ (Escola Básica e Secundária A, 2010/2014).

Uma vez que o estudo tem como objetivo identificar o papel do DT na promoção do trabalho colaborativo no CT do 2º ciclo do ensino básico, foram aplicados questionários, através do formulário do «Google Docs», a dezanove DT do 2º ciclo. Sendo assim, a amostra não é aleatória, mas sim circunscrita, ou seja, do conjunto de professores do 2º ciclo, selecionou-se uma população específica. A este apenas dezasseis responderam, apesar de todos se terem mostrado disponíveis para o fazer.

Através da aplicação do inquérito por questionário concluiu-se que o cargo de gestão intermédia em análise, DT, é desempenhado por professoras com idades compreendidas sobretudo entre os 36 e os 45 anos. Para além disto, a maioria tem mais de 10 anos de serviço e pertence aos quadros de escola. São todas licenciadas e uma possui o grau de mestre. Relativamente ao desempenho do cargo de DT a maioria tem mais de 5 anos de experiência e não manifesta preferência em exercer o cargo. Além disto, a maioria considera ter habilitações para o desempenhar. Por outro lado, pôde-se aferir também que:

a) A maioria dos DT inquiridos não conhece os normativos legais que enquadram as funções do cargo, uma vez que não citaram o nome de nenhum normativo. Aliás, um, equivocadamente, citou o normativo que rege a acumulação de medidas disciplinares

⁴⁵ Os dados apresentados foram retirados do “Projeto Educativo de Escola 2010/2014”. Sendo assim, os dados numéricos podem não ser precisos, daí a utilização da locução “cerca de”.

aplicadas aos alunos. Todavia, o investigador também reconhece que simplesmente podem não ter querido responder.

b) Alguns não consideram a aceitação do outro uma qualidade importante no desempenho deste cargo, dando assim a entender que impõe ou que lhe impõem deliberações e não aceita as opiniões dos outros.

c) Uma minoria também não considera importante as competências nas áreas da didática, da pedagogia e da psicologia, competências estas consideradas importantes por algumas das fontes consultadas.

d) Também há alguns professores que não consideram o altruísmo, isto é, a vontade de ajudar o outro sem ter de receber nada em troca, uma competência importante.

e) O otimismo é também uma qualidade relegada para segundo plano por parte de uma pequena minoria. Com efeito, o não ser capaz de observar as situações pelo lado positivo nem encará-las como desafios a superar, pode, segundo a autora deste projeto e segundo algumas fontes citadas, causar mal-estar ou «burnout».

f) Uma minoria não considera que o trabalho colaborativo permite a partilha de medos e dificuldades.

g) A maioria acredita que permite a exposição das fragilidades de cada um.

h) A acomodação de alguns professores e a valorização apenas de outros, é a crença de alguns. Aliás, alguns dos docentes inquiridos não consideram necessário o envolvimento igual de todos no trabalho de equipa.

i) O aumento da competitividade é também algo que os professores inquiridos associam ao trabalho colaborativo.

j) Uma pequena minoria acredita que inibe a criatividade e que não necessita de esforço, energia e persistência.

k) A maioria não considera necessário ter experiência neste tipo de trabalho.

l) Alguns relegam para segundo plano a competência comunicativa, a necessidade de liderança partilhada e a necessidade de líderes que incentivem e promovam o trabalho colaborativo, o que contraria a literatura.

m) Uma das formas de trabalho colaborativo mais importantes e raras, a observação de aulas e o posterior feedback, não é posta em prática pela grande maioria dos docentes inquiridos.

n) Há docentes que são da opinião que o conselho executivo não disponibiliza espaços confortáveis, reuniões até 01h30m, atmosfera democrática onde há negociação, delegação de funções do DT aos outros membros do CT, o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e a comemoração de acontecimentos sociais da escola e sucessos das equipas de docentes.

o) Alguns docentes não são da opinião que o trabalho colaborativo que o DT poderá desenvolver pode contribuir para o desenvolvimento pessoal do docente e para a sua satisfação profissional. Eles são da opinião que esse trabalho poderá colocar a nu as suas fragilidades e ineficácia profissional.

p) A acomodação de alguns, que se aproveitam do trabalho dos outros, e o reconhecimento apenas de determinados elementos do corpo docente é outra das opiniões de alguns dos inquiridos.

q) Há docentes que são da opinião que o trabalho colaborativo desenvolvido pelo DT não aumenta a capacidade de responder aos desafios da relação educativa, nem resolver problemas de cariz pedagógico.

r) Os DT inquiridos afirmam que não se envolvem em trabalho colaborativo porque não lhe reconhecem vantagens; receiam ser diminuídos profissionalmente; não são capazes de acompanhar a dinâmica do grupo, não têm tempo; as reuniões não têm a duração necessária; os horários não são compatíveis; esse trabalho não lhes interessa; a criação do grupo não se faz com base na amizade existente entre eles; não há negociação, diálogo e respeito; não há partilha nem respeito pelas ideias dos outros.

s) Há ainda alguns que apenas promovem o trabalho colaborativo no seio do CT às vezes.

t) Alguns DT não promovem o trabalho colaborativo através da planificação da sua reunião e de atividades interdisciplinares com os membros do CT; da convocação de reuniões sempre que as estratégias definidas não estão a ser eficazes ou necessita de decidir como resolver uma dada situação, não elabora os planos de recuperação em conjunto com os membros do CT.

u) Alguns DT não utilizam os ambientes de partilha «on-line» como contexto para dinamizar trabalho colaborativo no seio do CT.

v) A verificação de condições para realizar o trabalho colaborativo, a envolvimento no trabalho com os membros do CT, a observação de aulas, aplicação de inquéritos ou a organização de um portfólio de ensino das diferentes disciplinas não são estratégias que alguns DT inquiridos aceitem como estratégia de supervisão do trabalho colaborativo no seio do CT.

Sendo assim e perante as opiniões de alguns dos inquiridos, torna-se pertinente o desenvolvimento da ação de formação que se apresenta de seguida como forma de esclarecer as funções e as qualidades que o DT deve possuir bem como o conceito de colaboração, para que os preconceitos para com esta forma de trabalho sejam superados e, assim, todos possam melhorar as suas práticas, sobretudo aqueles que apresentaram algumas respostas preocupantes. Efetivamente, só assim se poderão alcançar algumas das

metas propostas no projeto educativo desta escola. Aliás, tal como o Presidente do Conselho Executivo da escola referiu na entrevista que concedeu à autora do projeto, a direção promove a colaboração e o papel do DT no seio do CT é muito importante. Todavia, o DT sozinho não faz nada. Ele necessita que todos os membros do CT estejam disponíveis e se envolvam, apesar de, por exemplo, os horários nem serem compatíveis. Segundo o Presidente do Conselho Executivo da escola, para além das ofertas do órgão de gestão, todos têm de encontrar uma forma de poderem colaborar uns com os outros de forma eficiente e eficaz. Sendo assim, é necessário manter os docentes motivados.

1.2- Plano de resolução

Os recursos humanos de uma escola desempenham um papel muito importante no desenvolvimento e aperfeiçoamento desta. Os professores, membros desse grupo de recursos humanos, são encarados, atualmente, como agentes ativos de mudança. Segundo Herdeiro e Silva (2008), a qualidade do desempenho dos professores é fundamental quer para o sucesso educativo quer para o seu desenvolvimento profissional. Deste modo, a formação dos docentes, tanto inicial como continuada, deve centrar-se na qualificação do seu desempenho, para isso os professores devem assumir uma postura de constante atualização e de construção do seu conhecimento.

Sendo assim, e porque a formação do docente nunca está concluída, ou seja, é um profissional em permanente desenvolvimento, propõe-se como forma de resolver o problema identificado a formação que adiante se explicita, uma formação que tem como objetivo apetrechar os docentes de atitudes críticas e atuantes fundamentais para o seu desenvolvimento e eficácia no ensino e no desempenho do cargo de DT.

A formação proposta realizar-se-á presencialmente em cinco módulos. Cada módulo terá a duração de cinco horas, perfazendo a formação um total de 25 horas. Em cada módulo, os professores deverão trabalhar em equipa e através do conjunto de atividades adiante descritas, promover-se-ão práticas reflexivas e colaborativas, essenciais hoje na escola. Com efeito, e uma vez que o questionamento contínuo das suas conceções e conhecimentos enriquece o docente profissionalmente, propõe-se no início de cada módulo o preenchimento de um questionário. Após esta tomada de consciência, os formandos procederão à leitura de literatura selecionada para o efeito e identificada mais à frente. Esta leitura será individual porque o trabalho colaborativo também pressupõe momentos de trabalho individual, como refere Roldão (2007). Posteriormente, em equipas definidas logo no início, os formandos refletem sobre os temas propostos e, no final, apresentam as suas conclusões ao grupo. Uma vez que a partilha é fundamental e não deve

ficar só pela oralidade, as equipas de docentes registarão as suas conclusões na «disciplina» criada para o efeito na plataforma «Moodle» da escola. Efetivamente, a utilização de ambientes de partilha «on-line» é uma forma de apoiar as práticas colaborativas (Ontario Ministry of Education, 2010).

A forma de trabalhar descrita visa relembrar, aperfeiçoar e colocar em prática estratégias inerentes ao trabalho colaborativo, por forma a melhorar a ação inteligente de cada um e de todos proveniente da reflexão conjunta. Com efeito, a reflexão desempenha um papel importante nas novas tendências de formação de professores (Herdeiro & Silva, 2008) e “representa uma precondição para que a aprendizagem aconteça” (Souza-Silva & Davel, 2007, p. 55). De facto, esta não é só um processo cognitivo, mas também uma realização coletiva indissociável da partilha de experiências, de conhecimentos e de significados sobre as práticas (Souza-Silva & Davel, 2007).

O trabalho desenvolvido nas equipas constituídas logo no início da formação tem como fim último a melhoria das práticas dos formandos, a disseminação do conhecimento adquirido e construído por estes e a inovação. Com efeito, o trabalho de grupo proposto ativa a colaboração reflexiva, conceito que Souza-Silva e Davel (2007) referem como sendo fundamental para a promoção de ideias inovadoras sobre a prática, a criação de novos conhecimentos e a aprendizagem.

1.2.1- Áreas

A escola é, como já foi referido, também um local de aprendizagem para o docente e, conseqüentemente, um espaço onde o professor se desenvolve. Sendo assim, o projeto apresentado aborda domínios do conhecimento fundamentais para o desempenho, neste caso particular, do cargo de DT, nomeadamente as funções e qualidades do DT e a colaboração, pois aquele que desempenhar o cargo de DT tem um papel importante na promoção do trabalho colaborativo no seio do CT do 2º ciclo do ensino básico. Para além disso, os formandos utilizarão ou familiarizar-se-ão com a plataforma «Moodle⁴⁶».

1.2.2- Objetivos específicos

Para além dos objetivos já referidos e daqueles que se enunciam nas ações a desenvolver, a proposta de formação visa:

- a) Reconhecer o professor como agente ativo de mudança;

⁴⁶ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, isto é, Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto.

- b) Ajudar o docente a refletir sobre aquilo que pensa, sobre as suas práticas enquanto DT e sobre as qualidades de que necessita para desempenhar o cargo de forma eficiente;
- c) Desenvolver competências de trabalho colaborativo, hábitos de reflexão e supervisão;
- d) Estimular a camaradagem e companheirismo no CT;
- e) Fomentar o respeito no CT e a valorização de todas as disciplinas para a formação integral do aluno;
- f) Valorizar competências a nível da comunicação e da interação;
- g) Valorar a reflexão e o diálogo;
- h) Reconhecer a importância da liderança na mobilização do CT para se concretizarem objetivos comuns;
- i) Clarificar o conceito de colaboração e as suas formas de trabalho;
- j) Alterar atitudes dos DT quanto às formas de colaboração mais raras;
- k) Reconhecer as vantagens do trabalho colaborativo;
- l) Reconhecer o DT como dinamizador e impulsionador da coesão e do trabalho colaborativo no CT;
- m) Reconhecer o DT como um supervisor do trabalho colaborativo no seio do CT;
- n) Fomentar a supervisão do trabalho colaborativo no CT;
- o) Capacitar os professores para se constituírem como um dos recursos da escola para a divulgação de práticas colaborativas no CT.

1.2.3- Ações a desenvolver

A formação proposta afigura-se como um percurso de desenvolvimento profissional e até pessoal para os participantes, pois centra-se na prática e utiliza como métodos o diálogo, a reflexão conjunta sobre o observado e o vivido. Segundo Marques, “a reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção ativa do conhecimento na ação” (Marques, 2003, p. 106).

Através da utilização de recursos quer em formato papel quer em formato digital, que permitirão a obtenção de resultados imediatos no que diz respeito à aferição da opinião dos participantes sobre determinados conteúdos, pretende-se desenvolver uma formação onde os docentes se tornem responsáveis pela sua própria aprendizagem e onde melhorem as suas práticas colaborativas por forma a disseminá-las na escola. Efetivamente, através

do recurso à aprendizagem colaborativa e ao trabalho de grupo pretende-se dinamizar uma formação reflexiva.

Deste modo, e segundo André⁴⁷ (1995), a formação proporcionará a identificação e a análise de problemas e soluções da vida escolar modificando o trabalho de cada um (Dias-da-Silva, 2001). O preenchimento inicial de questionários tem como objetivo a reflexão sobre os temas colocados e o reconhecimento de que algo poderá não estar tão bem quanto se percebe. A reflexão, ou seja, o exame mental de um tema, segundo Dewey⁴⁸ (1989), é deveras importante nas novas tendências de formação de professores (Herdeiro & Silva, 2008). É de referir que a utilização das novas tecnologias como recurso de colaboração está estudado, por exemplo, por Chris Dede como refere Crow⁴⁹ (2010) (Ontario Ministry of Education, 2010). Também Douglas Reeves⁵⁰ (2009) reconhece as vantagens da «Web2», não desvalorizando o contacto pessoal (Ontario Ministry of Education, 2010).

De seguida, apresenta-se o formato da formação proposta⁵¹.

Módulo I – As funções do DT

Data: fevereiro de 2014

Objetivo: definir os critérios e as estratégias da formação, bem como aferir conhecimentos sobre as atribuições e competências do DT.

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
	Apresentação da formação.	Conhecer os objetivos específicos propostos para a formação, bem como as estratégias a utilizar.	Depois dos participantes e do formador se apresentarem, aqueles darão conta das suas expectativas em relação à formação. Posto isto, serão visualizados, através do recurso ao projetor de vídeo, os objetivos específicos da formação bem como informações específicas sobre a metodologia a utilizar. Sendo assim, e porque se pretende melhorar as práticas colaborativas entre o DT e o CT, são propostas atividades sobretudo em grupo, existindo algumas individuais também. Por fim, os grupos serão constituídos.
	Avaliação dos participantes.	Apresentar os modos de avaliação.	Apresentação dos critérios de avaliação ao grupo.
	Caracterização dos participantes.	Aferir conhecimentos sobre o cargo de	Os participantes preencherão um questionário, na aplicação “Formulário” do «Google Apps ⁵² », onde darão conta das suas

⁴⁷ André, M.E.D.A. Perspetivas atuais da pesquisa sobre a docência. In Catani, D.B. et al. (Org.) *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

⁴⁸ Dewey, J.(1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

⁴⁹ Crow, T. (2010). *Learning no matter where you are: Q & A with Chris Dede*. Journal of Staff Development. 31(1)

⁵⁰ Reeves, D. B. (2009). *Three challenges of web 2.0*. In Educational Leadership. 66(6)

⁵¹ Neste momento encontra-se para validação na Direção Regional de Educação da RAM.

⁵² Aplicação do «Google Apps».

		DT.	<p>habilitações, situação profissional, experiência no desempenho do cargo, manifestação de preferência em exercê-lo e conhecimento dos normativos legais que enquadram as funções do cargo de gestão intermédia já citado.</p> <p>Posto isto, os participantes visualizarão o resultado dos questionários aplicados uma vez que este é anónimo. A projeção realizar-se-á com recurso ao projetor de vídeo.</p>
		Conhecer as funções do DT legisladas.	<p>Os participantes lerão excertos dos seguintes documentos: Despacho 8/SERE/89, Decreto-Lei n.º 172/91; Portaria n.º 921/92, Decreto_Regulamentar de 10/99, Decreto-Lei n.º 137/2012, Decreto Legislativo Regional 21/2006/M e Regulamento Interno da Escola.</p> <p>Depois de discutidas, nos grupos, as atribuições e competências do DT, aqueles categorizá-las-ão, identificando, de seguida, alguns obstáculos, experimentados e ou pressentidos, inerentes ao desempenho de algumas delas. Para além disto, deverão propor algumas estratégias para superar esses obstáculos. Por fim, os grupos apresentarão as suas conclusões. Estas no final deverão ser registadas num fórum, na plataforma «Moodle», numa disciplina que será criada pela formadora para o efeito, por forma a partilhá-las posteriormente com todos os participantes.</p>

Modulo II – As qualidades do DT

Data: fevereiro de 2014

Objetivo: conhecer as qualidades legisladas que o DT deve possuir.

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
	Qualidades do diretor de turma	Aferir a opinião dos participantes sobre os requisitos fundamentais que o DT deve possuir.	<p>Os participantes preencherão um questionário na aplicação “Formulário” do «Google Apps» onde manifestarão a sua opinião sobre os requisitos fundamentais que o DT deve possuir.</p> <p>Posto isto, o resultado dos questionários será projetado uma vez que este é anónimo. Assim os participantes poderão discutir as qualidades identificadas.</p>
		Conhecer as qualidades legisladas.	<p>Os participantes lerão excertos dos seguintes documentos e livro: Portaria n.º 970/80, Regulamento Interno da Escola e <u>O diretor de turma e a relação educativa</u> de Marques (2002).</p> <p>De seguida, nos grupos, inventariar-se-ão as qualidades identificadas e constituir-se-ão categorias.</p> <p>Por fim, cada grupo apresentará as suas conclusões. Estas deverão ser posteriormente registadas na plataforma para que as conclusões de cada grupo sejam partilhadas.</p>

Módulo III – Natureza do Trabalho Colaborativo

Data: fevereiro de 2014

Objetivo: compreender a natureza do trabalho colaborativo bem como as suas vantagens e desvantagens.

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
	Trabalho colaborativo	Aferir a opinião dos participantes sobre: <ul style="list-style-type: none"> - o que entendem por trabalho colaborativo; - a sua recetividade ao trabalho colaborativo - as vantagens e desvantagens que lhe reconhecem. 	Os participantes preencherão um questionário na aplicação “Formulário” do «Google Apps» onde manifestarão a sua opinião sobre o que entendem por trabalho colaborativo, a sua recetividade a esta forma de trabalho e as vantagens e desvantagens que lhe reconhecem. Posto isto, o resultado dos questionários será projetado uma vez que este é anónimo. Depois os participantes poderão discutir as opiniões registadas.
		Conhecer as características do trabalho colaborativo de acordo com a literatura. Conhecer as vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo de acordo com a literatura.	Os participantes lerão os seguintes documentos: “Investigação colaborativa: potencialidades e problemas” de Boavida e Ponte (2002) e “Colaborar é preciso” de Roldão (2007). De seguida, os grupos, discutirão a natureza do trabalho colaborativo e redigirão uma definição. Posto isto, farão o inventário das vantagens e desvantagens identificadas. Por fim, os grupos apresentarão as suas conclusões e, posteriormente, poderão acrescentar outras vantagens e ou desvantagens que tenham experienciado ou pressentido, apresentando uma justificação fundamentada. As conclusões serão registadas na plataforma, por forma a partilhar as conclusões dos vários grupos.

Módulo IV

Data: fevereiro de 2014

Objetivos: conhecer formas de trabalho colaborativo; compreender os requisitos necessários para que se possa implementar.

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
	Trabalho colaborativo	Aferir a opinião dos participantes sobre: <ul style="list-style-type: none"> - as formas de trabalho colaborativo que realiza; - os requisitos 	Os participantes preencherão um questionário na aplicação “Formulário” do «Google Apps» onde manifestarão a sua opinião sobre as formas de trabalho colaborativo e os requisitos que consideram fundamentais para que se possa concretizar. Posto isto, o resultado dos questionários será projetado uma vez que este é anónimo. Deste

		necessários para que se implemente eficazmente.	modo, as opiniões registadas poderão ser discutidas no grupo.
		<p>Conhecer formas de trabalho colaborativo</p> <p>Conhecer os requisitos necessários para que se possa implementar eficazmente</p>	<p>Os participantes lerão os seguintes documentos: “Investigação colaborativa de professores e ensino da matemática. Caminhos para o desenvolvimento profissional” de Menezes e Ponte (2009), um excerto de “Building a collaborative culture in the schools” de Kruse e Louis (1994), que estará também traduzido pela formadora para aqueles que não dominem a língua inglesa. E um excerto do livro <u>Motivar os professores</u> de Marques (2003).</p> <p>Em seguida, os grupos deverão identificar as formas de trabalho colaborativo existentes e refletir se são desenvolvidas e, caso não sejam, por que motivo não o são. Para além disto, deverão inventariar os requisitos necessários para que se possa implementar.</p> <p>Por fim, os grupos apresentarão as suas conclusões e registá-las-ão na plataforma para que possam ser partilhadas, posteriormente, com o grupo.</p>

Módulo V

Data: março de 2014

Objetivos: conhecer os contextos em que se pode desenvolver o trabalho colaborativo; reconhecer estratégias que o DT pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do CT e identificar formas de divulgar o trabalho colaborativo bem-sucedido.

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
	Trabalho colaborativo	<p>Aferir a opinião dos participantes sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os contextos em que se pode dinamizar o trabalho colaborativo - as estratégias que o DT pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do CT. - as formas de divulgar o trabalho colaborativo. <p>Conhecer os</p>	<p>Os participantes preencherão um questionário na aplicação “Formulário” do «Google Apps» onde manifestarão a sua opinião sobre os contextos em que se pode dinamizar o trabalho colaborativo, as estratégias que o DT pode utilizar para o supervisionar e as formas de divulgar o trabalho colaborativo bem-sucedido.</p> <p>Posto isto, o resultado dos questionários será projetado uma vez que este é anónimo. Dessa forma, os participantes poderão discutir as opiniões registadas.</p> <p>Os participantes lerão os seguintes</p>

		<p>contextos em que o trabalho colaborativo pode ser dinamizado.</p> <p>Reconhecer as estratégias que o DT pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo.</p> <p>Identificar formas de divulgar o trabalho colaborativo bem-sucedido.</p>	<p>documentos: "Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como! Estudo de caso de uma escola colaborativa" de Damiani (2004) e um excerto do documento "Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional" de Roldão (2010).</p> <p>Em grupo, identificarão os contextos em que o trabalho colaborativo poderá ser dinamizado e as estratégias que poderão ser utilizadas para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do CT. Para além disto, negociarão as formas de divulgar o trabalho colaborativo bem-sucedido.</p> <p>No final, os grupos apresentam as suas conclusões e, posteriormente, registam-nas na plataforma «Moodle», por forma a partilhar com o grupo as suas conclusões.</p>
	Avaliação	<p>Aferir os conhecimentos adquiridos pelos formandos.</p> <p>Aferir o desempenho da formadora.</p>	<p>Os formandos preencherão, na plataforma «Moodle», um questionário para que o formador possa avaliar os conhecimentos adquiridos. Para além disto, com o objetivo de avaliar a formação, os formandos preencherão também um formulário próprio da escola.</p>

1.2.4- Espaços

Tendo em conta as condições da escola, esta formação, que também acaba por ser uma formação pessoal, irá decorrer numa sala de aula que terá como critério a escolha de um espaço confortável e adequado à formação de grupos de trabalho.

1.2.5- Recursos

Os meios materiais utilizados para auxiliar a formação serão computadores com acesso à internet, para que os formandos possam preencher os questionários na aplicação «Formulário» do «Google Apps» e partilhar as suas conclusões, posteriormente, num fórum de uma disciplina criada na plataforma «Moodle» para o efeito; um projetor de vídeo para que os resultados dos questionários possam ser analisados pelo grupo; um conjunto de textos nomeados no capítulo "Ações a desenvolver" e algumas folhas onde os grupos possam registar as suas conclusões antes de procederem à sua apresentação no grupo, isto caso os formandos não tragam material onde o fazer.

1.2.6- Calendarização

Esta formação irá decorrer entre fevereiro e março de 2014 com a carga horária de 25 horas presenciais e destinar-se-á aos professores do 2º ciclo do ensino básico. Terão prioridade aqueles que estiverem a desempenhar o cargo de DT. Uma vez que o clima de colaboração reflexiva que se pretende criar é propício à disseminação de conhecimentos e práticas, espera-se que os formandos, tendo consciência do esforço que a colaboração implica, sejam capazes de promover um clima de colaboração no CT e, desta forma, disseminá-lo espontaneamente pela escola. No entanto, haverá sempre disponibilidade para replicar a formação.

1.2.7- Avaliação

A avaliação será contínua e de acordo com os critérios definidos logo no início, incentivando-se sempre a colaboração, a reflexão e a ação, tendo especial importância os atos de fala utilizados nos grupos, pois há características das comunicações verbais que favorecem a prossecução dos objetivos traçados, a resolução das necessidades de cada um e a coesão do grupo. (Antúnez, et al., 2002).

No final da formação será aplicado o questionário que os formados realizaram de modo faseado ao longo da formação, ou seja, responderão a um questionário, agora na disciplina criada na plataforma «Moodle» para o efeito, que integre todas as questões e que se apresenta no apêndice 6. Assim, poder-se-á aferir se as suas ideias, crenças e ações se modificaram.

Como forma de melhorar o projeto apresentado, a formação também será avaliada pelos formandos em documento próprio e de acordo com as diretrizes da Secretaria Regional de Educação da RAM.

2- Síntese reflexiva

A nossa missão não é julgar o que é justo ou injusto: é apenas ajudar.
(Teresa de Calcutá)

O DT é um cargo de gestão intermédia de extrema importância na promoção do trabalho colaborativo no CT do 2º ciclo do ensino básico, tal como o próprio órgão de gestão da escola, no entanto, é pouco valorizado. Efetivamente, ele apresenta-se como um líder que deve ser capaz de colocar os membros do CT a trabalhar em grupo para a prossecução

de metas comuns que têm como fim último a melhoria das aprendizagens dos alunos. De facto, e de acordo com Verdasca (2007) a eficácia do funcionamento do CT que o DT preside depende muito da sua estratégia enquanto líder, dado que tem de gerir as relações pessoais e profissionais no seio do CT. Contudo, a liderança não é uma qualidade contemplada na lei, mas que deveria ser.

Almeida (2012) conclui, no estudo que realizou, que “a ação do DT é determinante para a organização escolar, visto ser a partir da sua intervenção, coordenação e orientação, que pode resultar a realização de um trabalho efetivo e participado por todos” (Almeida, 2012, p. 89).

Em boa verdade, ele deve possuir formação adequada. Almeida (2012), nas considerações finais do seu estudo, refere que “todos os entrevistados preconizam que a formação ao nível da direção de turma pode constituir um alicerce para o trabalho colaborativo entre os docentes do CT” (Almeida, 2012, p. 87). Para além de formação, o DT deve gostar de trabalhar em grupo, possuir competências comunicativas e relacionais e induzir confiança nos outros por forma a construir um clima positivo. Com efeito, e segundo Kruse e Louis⁵³ (2009), a confiança é um elemento chave na cultura organizacional e pode associar-se a uma «performance» melhorada (Ontario Ministry of Education, 2010). Aliás, e de acordo com esta fonte, a confiança é essencial para o desenvolvimento de culturas de aprendizagem colaborativas, para isso o DT, enquanto líder, deve respeitar os seus pares, ser competente no desempenho do seu papel multifacetado e íntegro, pois sozinho não terá sucesso⁵⁴. Deste modo, deverá ser capaz de criar sinergias que permitam alcançar o bom desempenho de todos, por forma a melhorar as aprendizagens efetuadas pelos discentes.

Por outro lado, o DT deve ter carisma e conhecer a escola, os normativos legais que regem o desempenho das suas funções e a turma a seu cargo, o que lhe aumentará a sua autoconfiança e autoestima. Sendo assim, o sistema de atribuições de direções de turma deve ser repensado, pois ele não deve ser apenas um simples complemento do horário dos docentes. Com efeito, apesar da lei definir um critério, isto na prática acaba por não acontecer, o que pode minar o desempenho do cargo. Deste modo, há que reconduzir as funções do DT “ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular” (Verdasca, 2007, p. 20).

De acordo com um estudo citado por Day (2004), os diretores de escola bem sucedidos devem reger-se por valores, centrar-se nas pessoas, ter como meta o aproveitamento escolar, enfrentar os problemas e gerir as tensões e conflitos existentes.

⁵³ Kruse & Loius (2009). *Building strong school cultures: a guide to leading change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

⁵⁴ Na entrevista realizada (C.f. apêndices 7 e 9), o Presidente do Conselho Executivo também afirmou que o DT sozinho nada conseguirá.

Ora, o DT, enquanto líder, deve também possuir estas capacidades. No que diz respeito à capacidade de gerir conflitos, ele apresenta-se também como um verdadeiro mediador de conflitos, para isso deve ser detentor de uma inteligência emocional, inteligência esta que se pode desenvolver e aprender. Apetrechado com estas qualidades, poderá promover o trabalho colaborativo no CT do 2º ciclo do ensino básico, trabalho este que é preconizado na lei.

Segundo o Ministério da Educação de Ontário (2010), o desenvolvimento de uma cultura colaborativa é um processo, e não um fim, que requer conhecimento, competências e persistência. Para que o trabalho colaborativo no CT seja eficaz, todos têm de estar envolvidos e reconhecer a individualidade e a diversidade dentro do grupo, demonstrando, assim, “confiança, empatia e conectividade” (Day, 2004, p. 215). Para além disto, devem assumir posições de igualdade. Sendo assim e reiterando algo já referido, o DT deve ter a formação que lhe permita executar saudavelmente todos os seus papéis e, assim, granjear junto do CT a colaboração necessária para poder obter a melhoria desejada da sua turma e dos alunos considerados individualmente. Deste modo, e de acordo com Marques (2002), a direção de turma deve ficar a cargo de professores “empreendedores, dinâmicos e com formação específica” (Marques, 2002, p. 30); motivados e disponíveis para se envolverem e assumirem compromissos com a turma e, conseqüentemente, com o CT. Um professor que não tenha manifestado preferência em ser DT não estará tão motivado como um que a tenha manifestado. Parecendo senso comum ou não, ao desempenhar um cargo para o qual tenha manifestado a sua preferência, o professor será mais persistente e não desistirá tão facilmente até ter alcançado o seu objetivo, sendo até capaz de fazer sacrifícios pessoais para realizá-lo. Além disso, se o DT acompanhar a turma durante o ciclo, estará na posição adequada para transmitir todas as informações necessárias ao CT, função esta definida na lei. Infelizmente, os CT raramente se podem manter devido ao sistema de colocações de professores não se preocupar com a continuidade pedagógica. De acordo com Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), a mobilidade docente instaurada no nosso país causa um conjunto de descontinuidades que se encontram “no coração das problemáticas actuais da escola portuguesa” (Formosinho, Machado, & Oliveira-Formosinho, 2010, p. 17). No entanto, dentro do quadro de autonomia das escolas, estas podiam esforçar-se mais por manter, quando possível e por força do concurso, esses CT. Em boa verdade, na RAM parece existir uma preocupação com a estabilidade do corpo docente. Assim sendo, deveria ser mais fácil a continuidade de funções do DT na escola em estudo.

Para aferir a disponibilidade do professor em desempenhar o cargo de DT, o coordenador dos DT desempenha um papel fulcral, isto, claro, se o órgão de gestão o

entender, o que de facto o devia fazer, pois as pessoas motivadas entregam-se mais facilmente e procuram enfrentar e superar todos os desafios que lhe são colocados.

O DT além de líder e mediador, como já foi referido, é também um «coaching» que ajuda a tomar consciência dos problemas da turma, pois através do questionamento o CT toma consciência dos problemas, reflete e negocia uma solução partilhada por todos. Com efeito, o DT deve promover ainda o engajamento e o bem-estar do CT para poder melhorar, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos e as relações interpessoais que se estabelecem no grupo e em toda a comunidade educativa. Para isso, deve recorrer a algumas estratégias nomeadamente o tratamento de assuntos importantes e sigilosos num local adequado e que não coloque em causa a privacidade necessária para o seu tratamento. Assim, não deixará a impressão que os assuntos não são importantes e que, por isso, não merecem ser tratados com ligeireza. Para além disto, deve manter sempre o contacto visual por forma a poder ler a linguagem corporal do seu ouvinte e motivá-lo. Por outro lado, deve evitar juízos de valor e não falar mal ou não permitir que falem mal de colegas ausentes. Deve também saber ouvir e promover a confiança por forma a motivar e entusiasmar os outros. A planificação da reunião tem de ser uma constante para que seja produtiva, dando a conhecer a sua ordem de trabalhos previamente. Com o objetivo de ajudar os professores na planificação das suas reuniões, o Ministério da Educação, em 2010, disponibilizou na sua página um documento intitulado “Passos-chave para uma reunião bem sucedida⁵⁵”. À parte as críticas que tal valeu e as possíveis intenções por detrás desse documento, a otimização da reunião é uma peça fundamental para o trabalho de grupo (Antúnez, et al., 2002). Na fonte consultada são apresentadas algumas recomendações, apesar de se reconhecer que não há um conjunto de estratégias que sejam eficazes em todas elas. Também Marques (2003) apresenta um conjunto de sugestões que podem tornar as reuniões mais produtivas e eficazes. De acordo com este autor e partilhando da sua opinião, isto será “essencial para o moral dos professores” (Marques, 2003, p. 69).

Efetivamente, o DT deve também exercer uma ação supervisiva que poderá ser “determinante na atuação dos diferentes professores, promovendo atuações equilibradas e ajustadas à realidade da escola” (Almeida, 2012, p. 85). De facto, ao gerir a diversidade o DT, através da sua ação supervisiva, pode identificar e resolver e ou ajudar a resolver problemas.

O otimismo e a disponibilidade para ajudar, a lealdade e a franqueza são também muito importantes. A acrescentar a estas é de referir as decisões partilhadas, a valorização

⁵⁵ (Ministério da Educação, 2010)

de todas as disciplinas, o respeito por cada um e pelo seu modo de trabalho, a promoção da responsabilização de todos e a partilha de liderança, materiais, ideias e experiências.

Para promover a motivação dos membros do CT, o DT pode também ajudar a criar uma rede de comunicação informal, guardando, para isso os contactos dos colegas, tanto de telemóvel como de «e-mail». Por outro lado, pode ainda criar ambientes de partilha de informação «on-line», por exemplo, ou através da plataforma «Moodle⁵⁶», da «Dropbox⁵⁷», do «Skydrive⁵⁸» e ou do «Google Apps⁵⁹». Deste modo, agiliza a comunicação com os membros do CT. Segundo Marques (2003), a facilidade em comunicar entre os membros do CT estimula o empenhamento destes. Aliás, e partilhando da opinião de Almeida (2012), a ação supervisiva do DT necessita da partilha de informação, logo, da circulação atempada e eficaz da informação” (Almeida, 2012, p. 86).

Em boa verdade, nos dias de hoje, a comunicação entre os membros do CT está facilitada devido à evolução das novas tecnologias, isto é, “o conjunto dos suportes para a ação” (Bertrand, 2001, p. 89). De facto, atualmente, as novas tecnologias impõem-se como um instrumento muito importante na promoção deste trabalho e, como já foi referido em momentos anteriores, está estudado por alguns autores.

Nas escolas, as reuniões acabam por ser um dos contextos onde o trabalho colaborativo pode ser dinamizado. No entanto, a dinamização desse trabalho colaborativo não pode cingir-se apenas a esse espaço. A escola possui outros espaços onde o DT pode promover a colaboração no CT, só tem de estar disponível para o fazer e motivar os outros a fazê-lo também, apesar dos constrangimentos que possam existir. Aqui o papel do Coordenador dos DT do 2º ciclo do ensino básico é fundamental na medida em que se constitui como um exemplo a dar. Seguindo a hierarquia, também o órgão de gestão deve continuar a criar condições favoráveis ao trabalho colaborativo e apresentar-se como um modelo, dado que nos questionários aplicados e na entrevista efetuada todos reconhecem o papel importante do conselho executivo da escola na promoção desta forma de trabalho.

Mudar a cultura de uma escola requer o conhecimento do contexto local e a delineação de um processo que possa desencadear a mudança. No entanto, para que essa mudança se concretize é necessário que aquele que quer promover uma mudança mude e que esteja consciente de que o processo de mudança é demorado, ou seja, que é um processo que se desenvolve a longo termo.

Sendo assim, o projeto de formação apresentado dá resposta à questão de partida - qual o papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de

⁵⁶ <http://moodle.madeira-edu.pt/>

⁵⁷ <https://www.dropbox.com/tour>

⁵⁸ <http://windows.microsoft.com/en-us/skydrive>

⁵⁹ <http://www.google.com/enterprise/apps/education/>

Turma do 2º ciclo do ensino básico? – e às subquestões definidas – Quais as estratégias de trabalho colaborativo existentes?; Quais os contextos em que se aplicam?; Como promover a sua implementação?; Como reforçar essa implementação?.

Pereira (2012) conclui, no estudo que efetuou, que a formação é uma das condições que os professores observados reconhecem ser importante para a colaboração. A autora afirma ainda que os professores necessitam de conhecer técnicas e meios de colaboração mais eficazes, portanto, precisam de formação, pois “é importante que pratiquem enquanto aprendem” (Pereira, 2012).

Efetivamente, o plano de resolução do problema diagnosticado no grupo de DT inquiridos permite dar resposta àquelas questões de forma partilhada, dialogada e reflexiva e possibilitar o contacto com outras experiências que conduzam a uma aprendizagem que permitirá o crescimento pessoal e profissional dos formandos. Com efeito, em grupo, os professores podem perseguir e alcançar objetivos que sozinhos teriam dificuldade em alcançar. Aliás, foi por isso que o ser humano se juntou em organizações (Correia, et al.).

A proposta de formação apresentada, e que se delineou a partir dos resultados obtidos nos questionários aplicados aos DT de uma escola básica e secundária e a partir da análise de conteúdo da entrevista aplicada ao Presidente do Conselho Executivo da referida escola, permitirá que os professores reconheçam os benefícios do trabalho colaborativo e a sua natureza espontânea, voluntária, imprevisível, orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e difundida no tempo e no espaço. Para além disto, permitirá também que reconheçam o papel do DT na promoção deste trabalho e que este posteriormente terá impacto na qualidade das aprendizagens dos alunos. Efetivamente, através das atividades propostas, produzir-se-á um diálogo reflexivo; uma de privatização da prática, dado que há partilha, observação e discussão de ideias, opiniões e métodos de trabalho; colaboração e uma partilha de normas e valores. Tudo isto em prol de uma melhoria das aprendizagens dos alunos. Com efeito, estas são características essenciais para a construção de culturas colaborativas na escola (Kruse, Louis, & Bryk, 1994). Para além disto, há socialização e treino de atos de fala, porque a interação será uma constante. Esta requer saber escutar e gerir a diversidade, evitando juízos críticos e, sobretudo, depreciativos. Também estas são condições para se poder obter a colaboração dos outros.

Uma vez que o professor está em aprendizagem permanente e a escola desempenha uma função também formativa, a proposta apresentada surge como um contexto “que (...) [leva] o professor a uma atitude conseqüente de investimento profissional” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 13). Por outro lado, vai ao encontro das recomendações traçadas na Conferência para o *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, onde a liderança se apresenta como fulcral na dinamização de culturas

colaborativas, na conceção de comunidades aprendentes, na construção de uma nova profissionalidade do docente e na implementação de práticas reflexivas (Herdeiro & Silva, 2008). Para além disto, pretende renovar saberes, atualizar métodos de trabalho e revitalizar os papéis a desenvolver pelo DT.

A aceitação de práticas supervisivas do DT no CT também é um objetivo, pois o processo de supervisão, tal como Herdeiro e Silva (2008) referem, deve ser integrado nas escolas como um instrumento de trabalho regular que valoriza a reflexão, a aprendizagem em colaboração, a geração e a partilha de conhecimento. Aliás, depois de analisada a literatura, verificou-se que algumas competências e qualidades do supervisor e do DT coincidem. Neves (2004) refere que o supervisor entre outras qualidades, deve ser um companheiro disponível e de confiança, presente, atento e criativo, que dialoga e respeita, cultivando uma prática reflexiva de constante questionamento. Ora, o DT também tem de ser portador destas qualidades.

Segundo Roldão, o conceito de supervisão relaciona-se com a “criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional” (Roldão, 2010, p. 14). Ora, o DT pode promover estes ambientes e ser pró-ativo perante todos os aspetos que envolvem a liderança. O seu trabalho supervisivo, tal como o do supervisor, reveste-se de uma “natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva” (Roldão, 2010, p. 14). Este trabalho poderá ter como pano de fundo o CT que, efetivamente, é uma forma de organização que fomenta a interação profissional. Aí pode-se refletir, dar «feedback», encorajar, sugerir, recomendar, esclarecer, fazer balanços, apoiar e decidir observar a prática de cada um, aumentando, deste modo, o envolvimento na ação, na experimentação e na reflexão.

Na verdade, a supervisão ainda é encarada com medo, pois os docentes estão habituados a proteger-se na sua sala de aula. Assim, com o projeto de formação apresentado pretende-se ainda que através da comunicação empática os docentes aceitem a supervisão como um instrumento de apoio de um processo formativo que visa o desenvolvimento profissional, isto é, o aperfeiçoamento de práticas de cada um. Desde modo, pretende afastar a ideia de que a colaboração e a supervisão são meios de reconhecer as fragilidades e a ineficácia profissional de cada um. Há que ajudar e aceitar a ajuda dos outros, não porque se está fragilizado, mas porque todos juntos se pode melhorar enquanto profissionais do desenvolvimento humano.

Apesar de se apresentar como uma proposta de formação que visa melhorar as práticas colaborativas no CT, reconhecem-se algumas limitações. Em boa verdade a colaboração é difícil de quantificar, isto é, é difícil medir níveis de colaboração. Para além disto, a amostra foi muita reduzida e circunscrita apenas a uma escola da RAM. Por outro

lado, a disponibilidade de todos para colaborar é fundamental, mas os constrangimentos que se lhes impõem bem como a retórica paradoxal do sistema educativo sufocam essa disponibilidade e o DT, se não for persistente e otimista, acabará por se resignar e não promover um trabalho colaborativo tão eficaz quanto se esperava.

Sendo assim, e consciente de que os frutos não se irão colher de imediato, pretende-se que as práticas colaborativas melhorem. Para isso, os professores têm de estar conscientes de que a forma como se comunica com os outros é deveras importante e que pode enviesar a colaboração que se pretende promover e supervisionar no seio do CT.

Ciente de que a colaboração não é um remédio miraculoso que se administra a um paciente moribundo, o objetivo centra-se na tomada de consciência de que há algo que não está a funcionar tão bem quanto se pensava e que apesar de parecer senso comum o saber lidar com os outros, muitas vezes os professores esquecem-se que as relações de verticalidade coexistem com as relações de horizontalidade e que os atos de fala determinam a motivação dos outros. Com efeito e reiterando a ideia do representante do órgão de gestão entrevistado, o DT sozinho nada conseguirá obter. Por isso, é preciso colaborar, saber promover essa colaboração e disponibilizar-se para colaborar. Para a difundir, há que divulgar os bons exemplos, isto é, há que divulgar as práticas colaborativas de sucesso promovidas na escola através de ações definidas e negociadas com todos e há que dar, ser e seguir um exemplo de sucesso dessa forma de trabalho.

Em jeito de conclusão, termina-se com a metáfora dos gansos selvagens apresentada por Rangel (2007). Segundo o autor, o ser humano pode aprender muito com eles. Continuando conta que a formação em V em que voam cria um vácuo que ajuda a ave seguinte a passar. Para além disto, quando o líder se cansa passa para trás e outro ganso assume o seu lugar; os outros mais atrás grasnam para encorajar os da frente. Por fim, se um adoecer, dois gansos abandonam a formação e seguem o doente por forma a ajudá-lo e a protegê-lo. Só voltam à formação depois do outro melhorar ou morrer. Portanto, se as pessoas partilharem um objetivo e um senso de comunidade, poderão alcançar mais facilmente os seus objetivos. Para isso, devem juntar-se àqueles que partilham do mesmo objetivo, ajudando e aceitando ajuda, partilhando a liderança, encorajando os outros e acompanhando-os nos momentos mais difíceis.

Referências

1- Bibliográficas

- Abrahamsson, B. (1993). *Why organizations? How and why people organize*. California: Sage Publications.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 13-29.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (Vol. 1º, pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. (. Rangel, *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (8ª ed., pp. 11-56). Campinas: Papyrus.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987/2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina (Original publicado em 1987).
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. d. (2011). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). (L. Baptista, Trad.) Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1997).
- Alves, L. (2008). Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In I. P. Veiga, & C. M. Ávila, *Profissão docente, novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amorim, C., & Sousa, C. (2009). *Gramática da língua portuguesa*. Porto: Areal Editores.
- Antúnez, S., Bonals, J., CEIP SEAT Infantil, Cerdà, R., Álvarez, F. J., Mauri, T., . . . Tirado, V. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação* (2ª ed.). (A. Emílio, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1991).

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trans.) Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. (1ª ed.). (J. C. Eufrásio, Trad.) Porto: Edições Asa.
- Brighouse, T., & Woods, D. (2010). *Como fazer uma boa escola*. (E. Artmed, Trad.) São Paulo: Editora Artmed.
- Brito, C. (1994). *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Canário, R. (2007). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Casteleiro, J. M. (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa* (Vols. I, A-F). Lisboa: Verbo.
- Castro, E. (1995). *O diretor de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Conquet, A. (s.d.). *Como trabalhar em grupo*. (S. Martinho, Trad.) Lisboa: Editorial Pórtico.
- Correia, A. M., Sérgio, A., Pereira, A. A., Godinho, A. M., Zúquete, A. E., & Fonseca, J. d. (s.d.). *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira* (Vol. XIII). Lisboa: Editorial Enciclopédia.
- Correia, J. A. (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores* (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Costa, J. (1998). *Imagens organizacionais da escola* (2ª ed.). Porto: Edições Asa (Original publicado em 1996).
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (1995). *Dicionário de língua portuguesa* (7ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, M. F., & Silva, S. P. (2004). *Grande dicionário de língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Cretton, M. d. (1995). Autobiografia, memória e diário. In S. Santiago, L. C. Padilha, M. R. Cardoso, R. C. Gomes, E. R. Silva, J. F. Silveira, . . . F. O. Rodrigues, *Limites: anais* (Vol. 1, pp. 227-232). São Paulo, Brasil: Editora da Universidade de São Paulo.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes* (4ª ed.). Cascais: Editora Pergaminho.

- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. (A. Flores, & E. Martins, Trans.) Porto: Porto Editora.
- Escola Básica e Secundária A. (2010/2014). *Projeto Educativo de Escola*. A: Escola Básica e Secundária de A.
- Farias, I. M. (2007). Do individualismo à colaboração: desafio à formação docente na contemporaneidade. In L. P. Mercado, & M. A. Cavalcante, *Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa* (pp. 75-96). Maceió: Universidade Federal de Alagoas.
- Feitosa, R. A., & Leite, R. C. (2011). *O trabalho e o saber docente: construindo a mandala do professor artista-reflexivo* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho, *Formação de professores- Aprendizagem profissional e ação docente* (Vol. 32, pp. 37-69). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação dos professores* (pp. 51-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Sarmento, M. J., & Ferreira, F. I. (1999). *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. (P. Patacho, Ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement. The implementation perspective and beyond*. Buckingham: University Press.
- Garmston, R. J., Lipton, L. E., & Kaiser, k. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores. Da organização à pessoa II* (S. B. Araújo, Trad., Vol. 2º, pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. (J. Á. Lima, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Guinote, P. (2009). Prefácio da edição portuguesa. In J. F. Pérez, *Coaching para docentes - motivar para o sucesso* (A. Matos, Trad., pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. (S. B. Araújo, Trad., Vol. 2º, pp. 131-223). Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Jesus, S. N. (2000). Trabalho em equipa entre os professores. In S. N. Jesus, P. Campos, V. Alaiz, & J. M. Alves, *Trabalho em equipa e gestão escolar* (reimpressão ed., pp. 4-10). Asa.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores, & A. M. Simões, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-95). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Llavador, F. B., & Alonso, Á. S. (2001). *Desenhar a coerência escolar, Bases para o projeto curricular de escola e de turma* (1ª ed., Vol. 24). (P. G. tradução, Trad.) Porto: Asa Editores.
- Lopes, J. S., & Santos, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Machado, J. P. (1987). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (4ª ed., Vol. III). Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, J. P. (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (Vol. III). Lisboa: Publicações Alfa.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento. Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marques, R. (1993). *O diretor de turma / o orientador de turma estratégias e atividades* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores - um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martorell, C. (2009). Prefácio. In J. F. Pérez, *Coaching para docentes - motivar para o sucesso* (A. Matos, Trad., pp. 11-12). Porto: Porto Editora.
- Minicucci, A. (2001). *Técnicas de trabalho de grupo* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Nérici, I. (s/d). *Superação pela educação. Caminho para a solução de dificuldades pessoais e sociais*. São Paulo: IBRASA.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2004). Prefácio. In H. M. Abrahão, *História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense* (2ª ed.). Porto Alegre: Edipucrs.

- Oliveira, S. L. (2002). *Sociologia das organizações: uma análise do homem e das empresas no ambiente competitivo* (3ª ed.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (Vol. 1º). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis* (3ª atualizada ed.). Porto: Porto Editora.
- Pajak, E. (1989). *Identification of supervisory proficiencies projet*. Athens, GA: University of Georgia.
- Peralta, H. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. In *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores* (pp. 13-21). Lisboa: Ministério da Educação.
- Pérez, J. F. (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. (A. Matos, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. (set./dez. de 2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37, pp. 513-528.
- Rangel, A. (2007). *O que podemos aprender com os gansos* (4ª ed.). Cruz Quebrada: Casa das Letras. (Original publicado em 2006).
- Reis, C., & Lopes, A. C. (1996). *Dicionário de Narratologia* (5ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Roldão, M. C. (outubro/dezembro de 2007). Colaborar é preciso. *Revista Noesis*, 71, pp. 24-29.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roza, J. P., & Simionato, M. F. (2005). Projetos de trabalho: uma proposta de intervenção pedagógica possível: questões e desafios. In S. Lehenbauer, M. M. Picawy, V. E. Steyer, & M. S. Wandscheer, *O ensino fundamental no século XXI*. Canoas: Editora da ULBRA.
- Sá, V. (1996). O diretor de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 139-162.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (3ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Original publicado em 2000).
- Sarmiento, M. J., & Ferreira, F. I. (1999). Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmiento, & F. I.

- Ferreira, *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica* (pp. 89-133). Braga: Livraria Minho.
- Saviani, D. (2007). *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (17ª revista ed.). Campinas, Brasil: Editora Autores Associados.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1986). *Supervisão: perspectivas humanas* (2ª ed.). (L. A. Faustini, Trad.) São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. (Original publicado em 1978).
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte (Original publicado em 2005).
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Srour, R. H. (1978). *Modos de produção: elementos da problemática*. Graal.
- Srour, R. H. (1987). *Classe, regimes e ideologias*. São Paulo: Editora Ática.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (S. B. Araújo, Trad., Vol. 1º, pp. 19-93). Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em Educação: como conhecer e realizar o processo de investigação em educação*. (A. Rodrigues-Lopes, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verdasca, J. L. (Ed.). (2007). *Cadernos de organização e administração educacional. A turma como unidade curricular* (Centro de Investigação em Educação e Psicologia ed., Vol. 1). Évora: Universidade de Évora.
- Zenhas, A. (2006b). *O papel do diretor de turma na colaboração escol-família*. Porto: Porto Editora.

2- Eletrónicas

- Almeida, S. J. (2012). *A ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do conselho de turma. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para a obtenção do grau de mestre, orientada por Roque Rodrigues Antunes*. Lisboa. Obtido em 23 de 11 de 2013, de Recil: <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/2889/1/dissertacao.pdf>
- American Psychological Association (2009) The basis of apa style. Acedido em outubro de 2012, de Apa Style: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

- Antunes, M. d. (s/d). *A escola como organização:cultura, culturas e contextos*. Obtido em 4 de janeiro de 2013, de DGE: <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=288#i>
- Bhering, E., & Sarkis, A. (jul./dez. de 2009). *Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil*. (U. S. Francisco, Ed.) Obtido em 15 de março de 2013, de Revista Horizontes: [http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/1-Modelo%20bioecol%C3%B3gico%20do%20desenvolvimento%20de%20Bronfenbrenner%20-%20implica%C3%A7%C3%B5es%20para%20as%20pesquisas%20na%20%C3%A1rea%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil\[16555\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/1-Modelo%20bioecol%C3%B3gico%20do%20desenvolvimento%20de%20Bronfenbrenner%20-%20implica%C3%A7%C3%B5es%20para%20as%20pesquisas%20na%20%C3%A1rea%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil[16555].pdf)
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. Obtido em dezembro de 2012, de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20%28GTI%29.pdf>
- Botler, A. M. (2004). *A escola como organização comunicativa. Tese apresentada à Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do grau de doutor, orientada por Silke Weber. Recife.I*. Obtido em 1 de 10 de 2012, de Liber: <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20041019135626.pdf>
- Braganza, I. F. (maio/agosto de 2011). *Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica*. Obtido em 10 de 09 de 2012, de Redalyc : <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84819058005>
- Carvalho, R. G. (25 de junho de 2006). *Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria*. Obtido em 28 de novembro de 2012, de Revista Iberoamericana de Educação: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>
- Costa, R. A., & Gonçalves, T. O. (2006). *Histórias de vidas de professores:apontamentos teóricos*. Obtido em 15 de setembro de 2012, de Revista Espaço Acadêmico : <http://www.espacoacademico.com.br/064/64costa.htm>
- Damiani, M. F. (2004). *Sem reuniões a escola não existe! Não tem como!* Obtido em jan de 2013, de ANPEd: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t139.pdf>
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Obtido em 2012, de Scielo: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100013
- De Bevoise, W. (fevereiro de 1986). *Collaboration: some principles of bridgework*. Obtido em 28 de maio de 2013, de Educational Leadership: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198602_bevoise.pdf

- Dias-da-Silva, M. H. (2001). *A cultura da escola pública e a pesquisa colaborativa com professores: alguns conflitos*. Obtido em abril de 2013, de Perspectiva: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8494/7793>
- Ellestron, P.-E. (set/dez de 2007). *Quatro faces das organizações educacionais*. Obtido em 2 de janeiro de 2013, de Revista Brasileira de Política e Administração da Educação: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19142>
- Fernandéz, J. C. (16 de dezembro de 2009). *Conhece-te a ti mesmo*. Obtido em 30 de abril de 2013, de Nova Acrópole: http://www.nova-acropole.pt/a_conhece-te_a_ti_mesmo.html
- Formosinho, J. (1997). *A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores*. Obtido em 2 de janeiro de 2013, de Repositório Intitucional da ESEPF: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/189/SeE_2ComplexidadeEscolaMassas.pdf?sequence=1
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. (CIIE, Ed.) *Educação, Sociedade e Cultura*, 13, pp. 7-42. Obtido em 2 de janeiro de 2013, de Revista, Sociedade e Cultura, 13: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC13/13-1-formosinho.pdf>
- Formosinho, J., & Machado, J. (janeiro/fevereiro de 2008). *Currículo e organização*. Obtido em 3 de janeiro de 2013, de Revista Currículo sem fronteiras: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/formosinho_machado.pdf
- Hargreaves, A. (2000). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Obtido em dezembro de 2012, de Google Books: <http://books.google.pt/books?id=bGhllTfdj5AC&printsec=frontcover&dq=fullan+e+hargreaves&hl=en&sa=X&ei=nVy0UayFKsXm7AbUx4DoAg&ved=0CFcQ6wEwBw>
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Obtido em março de 2013, de RepositórioUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>
- Hilsdorf, M. L. (2005). *Pensando a educação nos tempos modernos*. Obtido em junho de 2013, de Google Books: <http://books.google.pt/books?id=kvG9bbIEUpkC&pg=PA135&dq=a+escola+%C3%A9+a+forma+de+vida+da+comunidade%2BDewey&hl=en&sa=X&ei=WVTyUaa9KsKP7AaMo4HIBg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=a%20escola%20%C3%A9%20a%20forma%20de%20vida%20da%20comunidade%2BDewey&f=false>

- Hord, S. M. (fevereiro de 1986). *A synthesis of research on organizational collaboration*. Obtido em 28 de maio de 2013, de Educational Leadership: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198602_hord.pdf
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. (1994). *Building Professional Community in schools*. Obtido em 09 de junho de 2013, de Aisa: http://www.aisa.or.ke/uploaded/downloads/aisa2010conference/Margaret_McLean_Institute_II_Materials.pdf
- Lima, L. C. (2011). *Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores*. Obtido em 2012, de RepositóriUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17208/1/Artigo%20LCL%2c%20Rio%20Claro.pdf>
- Magnossão, G. (30 de abril de 2013). *Construção de culturas de colaboração: um desafio para a gestão escolar*. Obtido em dezembro de 2012, de Humus News: <file:///C:/Users/IMaia/Desktop/colaboracao/construacao%20de%20culturas%20de%20colaboracao.htm>
- Martins, A. J. (2008). *A escola e a escolarização em Portugal - representações dos imigrantes da Europa de Leste. Tese n.º 15*. Obtido em novembro de 2012, de Observatório da imigração: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_15.pdf
- Martins, C., & Ribeiro, C. M. (2009). *A importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento do professor*. (I. P. Bragança, Editor) Obtido em 10 de dez. de 2012, de Biblioteca Digital do IPB: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4901>
- Martins, J. M. (12 de 2005). *Das competências legais às práticas organizacionais do diretor de turma. Dissertação apresentada à Universidade Aberta para obtenção do grau de mestre, orientada por Mariana Da Conceição Dias. Lisboa*. Obtido em setembro de 5 de 2012, de Repositório Aberto: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/657/1/Vol_I.pdf
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2006). *Colaboração e comunidades de aprendizagem*. Obtido em dezembro de 2012, de Biblioteca Digital: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/398/1/siie_2006_M_O.pdf
- Menezes, L., & Ponte, J. P. (2009). *Investigação colaborativa de professores e ensino da matemática: caminhos para o desenvolvimento profissional*. Obtido em dezembro de 2012, de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3966/1/09%20Menezes-Ponte%20%28JIEEM%29.pdf>
- Ministério da Educação. (2010). *Passos-chave para uma reunião bem sucedida*. Obtido em setembro de 2013, de Ministério da Educação-DGAE:

- http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Z1tSnDkrz30J:www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file%3Fp_l_id%3D1243776%26folderId%3D1206108%26name%3DDLFE-50724.pdf+%&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=pt
- Mintzberg, H. (1990). *Mintzberg's Management Roles*. Obtido em 10 de janeiro de 2013, de Mind Tools. Essential skills for an excellent career: <http://www.mindtools.com/pages/article/management-roles.htm>
- Moreira, M. A. (2004). *O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia*. Obtido em 2 de 12 de 2012, de RepositoriUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4115/1/O%20papel%20da%20supervis%C3%A3o%20numa%20pedagogia%20para%20a%20autonomia-%20Actas%20do%202%C2%BA%20Encontro%20do%20GT-PA%20%28Grupo%20de%20Trabalho-Pedagogia%20para%20a%20Autonomia%20-%20pp.133-14>
- National Board. (agosto de 2002). *What teachers should know and be able to do*. Obtido em 24 de abril de 2013, de National Board For Professional Teaching Standards: http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/certificates/what_teachers_should_know.pdf
- Neves, R. J. (2004). *Transversalidade da língua materna no 3º ciclo do ensino básico: representações de supervisores de língua portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de língua materna. Dissertação apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre, orientada por Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá*. Obtido em 20 de 09 de 2012, de RepositoriUM: <http://hdl.handle.net/1822/6457>
- OCDE. (2006). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (versão portuguesa)*. Obtido em dezembro de 2012, de Google Books: <http://books.google.pt/books?id=ivFp2qRjERsC&pg=PA214&dq=trabalho+colaborativo+docente&hl=pt-PT&sa=X&ei=irkAUYNZO4aThgeh1oCQAQ&ved=0CFQQ6wEwBw#v=onepage&q=trabalho%20colaborativo%20docente&f=false>
- Ontario Ministry of Education. (2010). *Ontario Leadership Strategy*. Obtido em abril de 2013, de Ontario Ministry of Education: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/ideasintoactionspring.pdf>
- Origem da Palavra - Site de etimologia. (28 de 02 de 2013). *Lista de palavras - escola*. Obtido em 10 de 11 de 2012, de Origem da palavra - Site de etimologia: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/escola/>

- Pereira, L. M. (2012). *O trabalho colaborativo no departamento de línguas de uma escola secundária. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para a obtenção do grau de mestre, orientada por Ana Paula Silva. Lisboa.* Obtido em 24 de 1 de 2013, de Recil: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2736/Tese.pdf?sequence=1>
- Perkins-Gough, D. (junho de 2010). *Special report / Met/Life survey: collaboration improves job satisfaction.* Obtido em dezembro de 2012, de Educational Leadership: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer10/vol67/num09/MetLife-Survey@-Collaboration-Improves-Job-Satisfaction.aspx>
- Peterson, K. (1994). *NCREL monograph. Building collaborative cultures: seeking ways to reshape urban schools.* Obtido em dezembro de 2012, de American Institutes for Research: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0pet.htm>
- Porto Editora. (2013). *Dicionário de Língua Portuguesa.* Obtido em 10 de 11 de 2012, de Infopedia: <http://www.infopedia.pt/pesquisa?qsfiltro=0&qsexpr=escola>
- Ribeiro, C. M., & Martins, C. (2009). *O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do PFCM.* (I. P. Bragança, Editor) Obtido em 10 de 12 de 2012, de Biblioteca Digital do IPB: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4867/1/ProfMat2009_Ribeiro%26Martins.pdf
- Rodrigues, G. d. (21 de outubro de 2011). *O papel do diretor de turma na autonomia: estudo de caso numa escola secundária. Dissertação apresentada à Universidade Aberta para obtenção do grau de mestre, orientada por Susana Henriques. Lisboa.* Obtido em 19 de setembro de 2012, de Repositório da Universidade Aberta: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2146/1/Dissertacao-Guilherme_Vjuri-final.pdf
- Roldão, M. C. (22 de jun. de 2006). *Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas?* Obtido em 24 de jan. de 2013, de Direção Geral de Educação: <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=198>
- Sá, V. (novembro de 1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do diretor de turma. Dissertação de Mestrado orientada por Licínio Lima.* (I. d. Educacional, Ed.) Obtido em 22 de setembro de 2012, de Dgidc: <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/cce16/cce16.pdf>
- Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. (jan./fev./mar./abr. de 2009). *Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de*

- investigação em curso*. Obtido em 2012, de Sísifo: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>
- Sousa, J. M. (4 de agosto de 2000). *Globalização e diversidade: o papel do professor*. Obtido em 2 de janeiro de 2013, de Universidade da Madeira: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Tribuna/6.pdf>
- Souza-Silva, J. C., & Davel, E. (julho/setembro de 2007). *Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática*. Obtido em abril de 2013, de Scielo: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v47n3/v47n3a05.pdf>
- Thurler, M. G. (out/nov/dez de 1994). *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?* Obtido em 2013, de Persee Revues Scientifiques: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1244
- Vasconcelos, S. M., & Cardoso, M. N. (julho de 2009). *Novas fronteiras linguísticas: um estudo sobre o gênero autobiográfico*. (U. F. Pernambuco, Editor) Obtido em 2 de nov de 2012, de Eutomia Revista de Literatura e Linguística: http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano2-Volume1/linguistica-artigos/Novas-Fronteiras-Linguisticas-um-Estudo-sobre-o-Genero-Autobiografico_Sandra-Maia-Farias-e-Maria-Neurielli-Figueiredo.pdf
- Vieira, F. (jan./abr. de 2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Obtido em 2 de abril de 2013, de Scielo Brasil: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100010&script=sci_arttext
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Acedido em novembro de 2012, de CCAP: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Wagner, J. (outubro de 1997). *The unavoidable intervention of educational research: a framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation*. Obtido em maio de 2013, de Jon Wagner's Home Page and Copy Center: <http://jcwagner.com/papers/unavoidable.htm>
- Zenhas, A. (27 de setembro de 2006a). *Diretor de Turma - perfil:procura-se*. Obtido em 12 de dezembro de 2012, de Educare: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=5161BDCA82EB40B886BAFE55DB45C9BB&channelid=0&schemaid=&opsel=2>

3- Legislação

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M de 18 de agosto. Alteração do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira (AECDRAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M de 29 de agosto. Alteração do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira (AECDRAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de junho de 2006. Regime de Autonomia, Administração e gestão dos Estabelecimentos de Educação e de Ensinos Públicos na Região Autónoma da Madeira (RAAGEEEPRAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M de 25 de junho. Estatuto do Aluno e Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira (EAEERAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2006/M de 4 de julho. Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário da Região Autónoma da Madeira (EAEBSTRAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M de 31 de janeiro. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da Região Autónoma da Madeira (RAAGEEEPRAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M de 25 de fevereiro. Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira (ECDRAM).

Decreto regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho. Competências das Estruturas de Orientação Educativa e Regime de Exercício de funções de Coordenação das Estruturas de Orientação Educativa (QCEOERFCEO).

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (RAAGEEPEEBS).

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Alteração do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (ARAAGEPEPEEBS).

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, da Avaliação dos Conhecimentos, e das Capacidades a Desenvolver e do Processo de Desenvolvimento do Currículo (OGCEBSACCDPDC).

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECEIPEBS).

Decreto-lei n.º 172/91 de 10 de maio. Regime de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (RDAGEEPEEBS).

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. Regime de Matrícula e Frequência (RMF).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (PGDPEIPEBS).

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. Alteração do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (AECDEIPEBS).

Decreto-Lei n.º 48 572/68 de 9 de setembro. Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (ECPES).

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico, da Avaliação e do Processo de Desenvolvimento do Currículo Nacional (OGCEBAPDCN).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (RAAGEPEPEEBS).

Despacho n.º 101/2009 de 26 de maio. Actualização das Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses e Dissertações na ULHT (ANEATDULHT).

Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (ALBSE).

Lei n.º 30/2002 de 20 de dezembro. Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (EAENS).

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (ALBSE).

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Estatuto do Aluno e Ética Escolar (EAEE).

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Regime de Escolaridade Obrigatória (REO).

Lei n.º 46 86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Portaria n.º 921/92 de 23 de setembro. Competências Específicas das Estruturas de Orientação Educativa (CEE OE).

Portaria n.º 970/80 de 12 de novembro. Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias (RFCPOAEPS).

Apêndices

Apêndice 1

Enquadramento legal do cargo DT

Despacho 8/SERE/89 de 8 de fevereiro

“33º - O conselho de directores de turma é constituído pelos directores das turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado turnos diurnos e nocturnos, dos cursos complementares diurnos, do 12º ano, turnos diurnos e nocturnos, e dos cursos profissionais e técnico-profissionais.”

→ Composição do conselho de Directores de turma.

“39º - A designação dos directores de turma tem em conta critérios propostos pelo conselho pedagógico, mas respeitando as seguintes prioridades: professores em profissionalização no 2º ano; professores do quadro de nomeação definitiva; professores do quadro de nomeação provisória”.

→ Designação do DT pelo Conselho Pedagógico – **critérios**.

“40º - O director de turma deve ser, preferencialmente, um professor que leccione a totalidade dos alunos da turma.”

“41º - São atribuições do director de turma:

41.1º - Desenvolver ações que promovam e facilitem a correcta integração dos alunos na vida escolar;

→ **Atribuições:** integrar os alunos, garantir as condições para o desempenho da atividade letiva dos professores da turma, informar os pais.

41.2º - Garantir aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho e a orientação necessária ao desempenho das actividades próprias da acção lectiva;

41.3º - Garantir uma informação actualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas e das actividades escolares.”

“42º - O número máximo de direcções de turma a atribuir a um professor é de duas.”

→ Duas direcções de turma no máximo.

“43º - A redução do tempo de serviço lectivo referente a cada direcção de turma é de duas horas semanais, sendo uma delas obrigatoriamente marcada no horário do professor para atendimento dos pais e encarregados de educação.”

→ Duas horas de **redução do tempo de serviço letivo**

“44º - Caso o director de turma se encontre impedido de exercer funções por período superior a uma semana, é nomeado outro professor da turma, sendo-lhe concedidas as duas horas de redução.”

“44º - O conselho de turma é constituído por todos os professores da turma e pelo aluno delegado de turma, sob a presidência do director de turma.”

→ **Composição do CT.**

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio

“Artigo 33º - (...) 4 - Nos estabelecimentos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário o conselho pedagógico é composto pelos seguintes membros: (...)c) Coordenadores de ano dos directores de turma (...)”

→ Coordenador de ano dos DT faz parte do Conselho pedagógico.

“Artigo 36º - 1 - As estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico no exercício da respectiva competência são as seguintes: (...)c) Conselho de turma; d) Coordenador de ano dos directores de turma; e) Director de turma (...)”

→ **Colaboração** com o CP.

“Artigo 39.º - Conselho de turma

1 - O conselho de turma é constituído pelo director de turma, pelos professores de turma, por dois representantes dos alunos, no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, sendo um deles designado pela associação de estudantes e o outro eleito pelos alunos da turma, e por dois representantes dos pais e encarregados de educação, a designar pela associação de pais, sendo um deles representante dos pais e encarregados de educação da turma e o outro da direcção da associação de pais.”

→ **Composição do CT.**

“Artigo 41.º - Director de turma

O director de turma é escolhido pelo director executivo de entre os professores da turma.”

→ Designado pelo Director Executivo.

Portaria n.º 921/92 de 23 de setembro

“9º - Director de turma

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

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

→ Critérios para a sua designação: **competência pedagógica e capacidade de relacionamento.**

→ **Continuidade de funções.**

“10.º - Competências

São competências do director de turma:

a) Promover junto do conselho de turma a realização de acções conducentes à aplicação do projecto educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;

b) Assegurar a adopção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de actividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da área-escola;

→ **Competências:** promover a aplicação do PEE, coordenar estratégias, promover a interdisciplinaridade, promover um acompanhamento individualizado dos alunos, informar o CT sobre os alunos, fomentar a participação dos pais.

- c) Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de acções para orientação e acompanhamento;
- d) Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência;
- e) Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregado de educação;
- f) Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao director executivo a convocação extraordinária do conselho de turma;
- g) Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar;
- h) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação;
- i) Coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno decorrente da avaliação sumativa extraordinária e manter informado o encarregado de educação;
- j) Propor aos serviços competentes a avaliação especializada, após solicitação do conselho de turma;
- l) Garantir o conhecimento e o acordo prévio do encarregado de educação para a programação individualizada do aluno e para o correspondente itinerário de formação recomendados no termo da avaliação especializada;
- m) Elaborar, em caso de retenção do aluno no mesmo ano, um relatório que inclua uma proposta de repetição de todo o plano de estudos desse ano ou de cumprimento de um plano de apoio específico e submetê-lo à aprovação do conselho pedagógico, através do coordenador de ano dos directores de turma;

Competências: rentabilizar recursos e serviço, elaborar o processo individual do aluno, avaliar e decidir sobre situações de indisciplina, garantir a participação de todos, coordenar o processo de avaliação e a elaboração do plano de recuperação do aluno, propor avaliação especializada, redigir um relatório por aluno no caso de se tratar de retenção repetida, propor medidas de apoio educativo, presidir às reuniões, redigir um relatório sobre as atividades que desenvolveu.

- n) Propor, na sequência da decisão do conselho de turma, medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respectiva avaliação;
- o) Apresentar ao coordenador de ano dos directores de turma o relatório elaborado pelos professores responsáveis pelas medidas de apoio educativo;
- p) Presidir às reuniões de conselho de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades:
 - Avaliação da dinâmica global da turma;
 - Planificação e avaliação de projectos de âmbito interdisciplinar, nomeadamente da área-escola;
 - Formalização da avaliação formativa e sumativa;
- q) Apresentar ao coordenador de ano, até 20 de Junho de cada ano, um relatório de avaliação das actividades desenvolvidas.”

Decreto Regulamentar de 10/99 de 21 de julho

“Artigo 6.º Coordenação de turma

1 – A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver na sala com as crianças, na educação pré-escolar, ou na turma, com os alunos dos ensinos básico e secundário, são da responsabilidade:(...)c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário. (...)

3 – Aos professores titulares de turma e ao conselho de turma compete:

- a) Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
- b) Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;

→ Competências do CT,
consequentemente do DT também.

- d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
 - e) Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
 - f) Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto;
 - g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.
- 4 – O disposto nos números anteriores não prejudica o exercício de outras competências que lhes estejam atribuídas na lei ou no regulamento interno.”

“Artigo 7.º Director de turma

1 – A coordenação das actividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.

2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”

DT coordena as atividades
do CT

Designado pelo Diretor
Executivo.

Outras competências para
além das fixadas no Regulamento
Interno da escola.

Relatório das atividades
desenvolvidas apresentado à Direção.

Portaria n.º 970/80 de 12 de novembro

Atribuições do Diretor de Turma

“80.1 - Desenvolver as acções que promovam e facilitem uma integração correcta dos alunos na vida escolar.

80.2 - Incentivar as condições que conduzam à existência de um diálogo permanente com alunos e pais ou encarregados de educação, tendo em vista um esclarecimento e colaboração recíproca do andamento dos trabalhos da solução das dificuldades pessoais e escolares.”

80.3 - Criar condições de participação efectiva dos professores na planificação dos trabalhos, na acção disciplinar e nas acções de informação e esclarecimento de alunos, pais e encarregados de educação.

80.4 - Providenciar no sentido de que seja assegurada aos professores da turma a existência dos meios e documentos de trabalho e de orientação necessários ao desempenho das actividades.



Funções: integrar alunos, promover o diálogo e participação de todos , assegurar meios de trabalho.

Apêndice 2

Decreto Legislativo Regional 4/2000/M	
<p>“Artigo 45.</p> <p>1 — Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva ou director, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.</p> <p>2 — A constituição de estruturas de gestão intermédia visa, nomeadamente:</p> <p>a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional e regional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;</p> <p>b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades da turma ou grupo de alunos;</p> <p>c) A coordenação pedagógica de cada ciclo ou de ano, no caso do 1.º ciclo do ensino básico e curso de ensino recorrente.”</p>	<p>→ Colaboração com o CP.</p>
<p>“Artigo 53.</p> <p>Competências do director de turma</p> <p>Compete ao director de turma:</p> <p>a) Promover a realização de acções conducentes à aplicação do projecto educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;</p> <p>b) Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na</p>	<p>→ Objetivo das estruturas de gestão intermédia.: articulação curricular, coordenação das actividades da turma, coordenação pedagógica de cada ciclo.</p>
	<p>→ Competências do DT: garantir a aplicação do PEE, promover o ensino individualizado, informar o CT sobre os alunos, promover o envolvimento dos encarregados de educação.</p>

concretização de acções para orientação e acompanhamento;

c) Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregados de educação;

d) Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar e solicitar à direcção executiva a convocação extraordinária do conselho de turma;

e) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação;

f) Coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno, decorrente da avaliação sumativa extraordinária, e manter informado o encarregado de educação;

g) Presidir às reuniões de conselho de turma;

h) Exercer as demais competências fixadas pelo regulamento interno.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M

Não são reproduzidos os excertos pertinentes, porque, em relação ao documento anterior, a única alteração reside no facto de se deixar de escrever “direcção executiva” e passar-se a escrever “conselho executivo ou diretor”.

Competências do

DT: elaborar e disponibilizar o processo individual do aluno para consulta, apreciar ocorrências de indisciplina, coordenar a avaliação dos alunos, coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno, presidir ao CT.

Estas competências são complementadas com as que foram definidas no **Regulamento Interno** da escola.

Apêndice 3

Portaria n.º 970/80 de 12 de novembro

Qualidades do DT

“74.1 - A atribuição das direcções de turma deverá ser feita tendo em conta, como desejáveis, os seguintes requisitos: _____ →

74.1.1 - Capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites.

74.1.2 - Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo.

74.1.3 - Bom senso e ponderação.

74.1.4 - Espírito metódico e dinamizador.

74.1.5 - Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder.

74.1.6 - Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar.”

Qualidades do DT:

capacidade de relacionamento, tolerância, compreensão, assertividade, respeito, ponderação, organização, dinamização, disponibilidade, previsão e solução.

Apêndice 4

Matriz de construção do inquérito por questionário

Tema da questão	Categorias	Subcategorias	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVO DA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO	QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO
Validação do questionário	Legitimação do questionário e motivação do inquirido.		Para a introdução foram consultadas as seguintes fontes: Albarelo et al., 1997/2011 Bogdan e Biklen, 1994 Hill e Hill, 2012 Sousa, 2005/2009 Sousa e Baptista, 2011	Introdução -Pedir a colaboração do entrevistado. -Informar sobre o tema e o objetivo do questionário. -Garantir o anonimato das opiniões.	Legitimar o questionário e despertar o interesse do inquirido.		
Caraterização dos Diretores de Turma	I Caracterização dos Diretores de Turma inquiridos	Género Idade Tempo de serviço Situação profissional Habilitações académicas	Para esta categoria foram consultadas as seguintes fontes: Sousa, 2009 Marques, 2002	I 1- Género 2- Idade 3- Tempo de serviço 4- Situação profissional 5- Habilitações académicas	Caracterizar especificamente a população inquirida		

		<p>Experiência</p> <p>Preferência para exercer o cargo</p> <p>Conhecimento dos normativos legais</p> <p>Identificação dos normativos conhecidos</p> <p>Conhecimento das funções dos diretores de turma definidas no Regulamento Interno da escola</p> <p>Formação para o desempenho do cargo de Diretor de Turma</p> <p>Requisitos mais importantes para o desempenho do</p>		<p>6- Experiência</p> <p>7- Preferência para exercer o cargo</p> <p>8- Conhece o enquadramento e normativos legais das funções do Diretor de Turma?</p> <p>9- Quais?</p> <p>10- Conhece as funções do Diretor de Turma definidas no Regulamento Interno da sua escola?</p> <p>11- Considera que tem formação para ser Diretor de Turma?</p> <p>12- Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais</p>			
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

		cargo		importantes. a) Competência comunicativa b) Maturidade intelectual c) Sociabilidade d) Responsabilidade e) Aceitação do outro f) Competência na área da pedagogia, da psicologia e da didática g) Competências técnicas na área da orientação de reuniões h) Competências técnicas na organização de um dossier i) Liderança j) Autenticidade k) Empatia l) Altruísmo m) Cooperação n) Sinceridade e honestidade o) Justiça p) Coerência q) Confiança r) Flexibilidade s) Respeito t) Otimismo u) Realismo			
Traba-	Opinião do	Definição	Nesta categoria	13- O que entende	Conhecer a opinião		

Iho colaborativo	Diretor de Turma sobre o trabalho colaborativo	<p>Necessidade de promover o trabalho colaborativo</p> <p>Vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo</p>	<p>consultaram-se as seguintes fontes:</p> <p>Antúñez et al., 2002</p> <p>Boavida e Ponte, 2002</p> <p>Day, 2004</p> <p>Farias, 2007</p> <p>Hargreaves, 1998</p> <p>Hargreaves, 2000</p> <p>Hord, 1986</p> <p>Lima, 2002</p> <p>Kruse e Louis, 2009</p> <p>Marques, 2002</p> <p>Martins e Ribeiro, 2009a</p> <p>Meirinho e Osório, 2006</p> <p>Menezes e Ponte, 2009</p> <p>Perkins-Gough, 2010</p> <p>Peterson, 2009</p> <p>Roldão, 2007</p> <p>Sousa-Silva e Davel, 2007</p> <p>Southworth e Yeomans, 1989, citado por Lima,</p>	<p>por trabalho colaborativo</p> <p>14- Considera que o Diretor de Turma deve promover o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma?</p> <p>15- Manifeste a sua opinião relativamente às seguintes questões sobre o trabalho colaborativo.</p> <p>a) Contribui para o desenvolvimento profissional do docente.</p> <p>b) Contribui para o sucesso escolar dos alunos.</p> <p>c) Contribui para a melhoria da qualidade escolar.</p> <p>d) Contribui para a melhoria do clima da organização escolar.</p> <p>e) Contribui para a satisfação do professor com a sua carreira.</p> <p>f) Evita o isolamento do professor.</p> <p>g) Permite a construção de uma identidade individual e coletiva.</p>	<p>dos diretores de turma sobre o que é o trabalho colaborativo.</p> <p>Conhecer a opinião dos diretores de turma sobre a necessidade ou não de promover o trabalho colaborativo.</p> <p>Conhecer a opinião dos diretores de turma sobre as vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo.</p>		
------------------	------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

			2002	<ul style="list-style-type: none"> h) Permite a aprendizagem, a reflexão e o reajustamento de práticas. i) Aumenta a motivação na prossecução de metas comuns. j) Exige paciência, respeito e compreensão entre os colaboradores. k) Facilita a inovação. l) Permite a partilha de materiais, ideias e experiências. m) Permite a partilha de medos, ânsias e dificuldades enfrentadas na prática letiva. n) Permite a comunicação entre os diferentes membros da comunidade escolar. o) Expõe as fragilidades dos professores. p) Permite a acomodação de alguns professores. q) Valoriza apenas alguns professores em detrimento de outros. r) Aumenta a competitividade. 			
--	--	--	------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

		Formas de trabalho colaborativo realizadas	<ul style="list-style-type: none"> s) Inibe a criatividade. t) Retira tempo. u) Exige esforço, energia e persistência. v) Necessita que os seus membros se envolvam de forma igual. w) Necessita que os seus membros tenham experiência nesta forma de interagir. x) Necessita que os seus membros tenham competências comunicativas. y) Necessita de liderança partilhada entre os seus colaboradores. z) Necessita de líderes que o incentivem e promovam. 	16- Selecione as formas de trabalho colaborativo que realiza. <ul style="list-style-type: none"> a) Observação de aulas dos colegas e posterior feedback b) Ensino cooperativo c) Construção de materiais de apoio à prática letiva 	Conhecer as formas de trabalho colaborativo que os inquiridos realizam.	Quais as estratégias de trabalho colaborativo existentes?	Caracterizar o trabalho colaborativo desenvolvido.
--	--	--------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------	----------------------------------------------------

				<ul style="list-style-type: none"> d) Partilha de materiais e conhecimentos. e) Partilha de responsabilidades. f) Partilha de ideias e experiências, medos e frustrações. g) Planificação de aulas. h) Colaboração pontual em alguma atividade. i) Apoio e ajuda mútua. j) Diálogo reflexivo sobre as práticas. k) Reuniões para saber o que é necessário para ajudar os alunos a atingir o sucesso. 			
		<p>Estratégias propostas pelo órgão de gestão para promover o trabalho colaborativo</p>	<p>17- Que estratégias são propostas pelo órgão de gestão para promover o trabalho colaborativo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reuniões de conselhos de turma regulares. b) Reuniões com a duração até 1.30h. c) Espaços físicos confortáveis. d) Reuniões planificadas. e) Atmosfera democrática onde há 	<p>Conhecer as estratégias que os diretores de turma reconhecem na promoção do trabalho colaborativo pelo órgão de gestão da escola.</p>	<p>Quais as estratégias de trabalho colaborativo existentes?</p>	<p>Caracterizar o trabalho colaborativo desenvolvido.</p>	

				<p>comunicação.</p> <p>f) Reflexão sobre a discrepância de atitudes a evitar.</p> <p>g) Reforço de comportamentos que signifiquem o respeito pelas diferenças.</p> <p>h) Articulação entre as várias disciplinas.</p> <p>i) Definição de estratégias transversais a todas as disciplinas para promover aprendizagens significativas por parte dos alunos.</p> <p>j) Definição de regras claras sobre os comportamentos aceitáveis e não aceitáveis.</p> <p>k) Centralização da discussão dos assuntos e construção de soluções.</p> <p>l) Reflexão sobre o currículo e adequação do mesmo para diferenciar aprendizagens.</p> <p>m) Desenvolvimento de atividades interdisciplinares.</p> <p>n) Organização de</p>			
--	--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

				<p>subgrupos de docentes encarregados de preparar as atividades ou temas de análise para as reuniões</p> <p>o) Delegação de funções aos membros do conselho de turma.</p> <p>p) Papel interventivo de todos os membros do conselho de turma.</p> <p>q) Comemoração de acontecimentos sociais da escola e de sucessos das equipas de docentes.</p> <p>r) Formação contínua nas modalidades de currículo de estudos e de oficinas de formação.</p>			
		<p>Vantagens e desvantagens sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover</p>		<p>18- Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá desenvolver.</p> <p>a) Contribui para o desenvolvimento pessoal do docente.</p>	<p>Conhecer a opinião dos diretores de turma sobre as vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.</p>		

				<ul style="list-style-type: none"> b) Contribui para o desenvolvimento profissional do docente. c) Contribui para a satisfação profissional do docente. d) Contribui para o sucesso escolar dos discentes. e) Contribui para o desenvolvimento de um clima organizacional saudável. f) Contribui para a articulação de estratégias e modos de agir perante a turma. g) Revela as fragilidades do professor. h) Revela a ineficácia profissional do professor. i) Faz com que alguns docentes se aproveitem do trabalho de outros professores. j) Reconhece o trabalho de alguns em detrimento de outros. k) Encoraja a autorreflexão do professor. 			
--	--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

				<p>l) Aumenta a capacidade de responder aos desafios da relação educativa.</p> <p>m) Ajuda a resolver situações problemáticas de cariz pedagógico.</p> <p>n) Ajuda a resolver situações problemáticas de cariz disciplinar.</p> <p>o) Apoia o trabalho dos professores.</p>			
		Papel da direção executiva na implementação e disseminação do trabalho colaborativo		<p>19- Manifeste o seu grau de concordância em relação à seguinte afirmação.</p> <p>a) O papel do conselho executivo é essencial na implementação e disseminação do trabalho colaborativo.</p>	Conhecer a opinião dos diretores de turma sobre o papel do Conselho Executivo na implementação e disseminação do trabalho colaborativo.		
Trabalho colaborativo	III Recetividade do Diretor de Turma no trabalho colaborativo	Vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo.	As fontes consultas nesta categoria foram: Boavida e Ponte, 2002 Brito, 1994	III 20- Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve	Conhecer os motivos pelos quais os diretores de turma não estão recetivos ao trabalho colaborativo.		

		<p>Conquet, s/d</p> <p>Day, 2004</p> <p>Farias, 2007</p> <p>Hargreaves, 1998</p> <p>Hargreaves, 2000</p> <p>Hord, 1986</p> <p>Lima, 2002</p> <p>Kruse e Louis, 2009</p> <p>Marques, 2002</p> <p>Martins e Ribeiro, 2009a</p> <p>Meirinho e Osório, 2006</p> <p>Menezes e Ponte, 2009</p> <p>Perkins-Gough, 2010</p> <p>Peterson, 2009</p> <p>Roldão, 2007</p> <p>Sousa-Silva e Davel, 2007</p> <p>Southworth e Yeomans, 1989, citado por Lima, 2002</p> <p>Thurler, 1994</p>	<p>em trabalho colaborativo.</p> <p>a) Não lhe reconheço vantagens.</p> <p>b) Receio ser diminuído do ponto de vista profissional.</p> <p>c) Não sou capaz de acompanhar a dinâmica do grupo.</p> <p>d) Não tenho tempo.</p> <p>e) Os Conselhos de Turma não têm a duração necessária para o fazer.</p> <p>f) Não existe compatibilidade de horários.</p> <p>g) O trabalho não me interessa.</p> <p>h) A criação do grupo não se faz com base na amizade entre os membros do grupo.</p> <p>i) Não há negociação e diálogo.</p> <p>j) Não há respeito entre os diferentes membros do grupo.</p> <p>k) Não há partilha recíproca de ideias, experiências e materiais.</p> <p>l) Não sabem aceitar os meus pontos de vista.</p> <p>m) Não valorizam o meu contributo por mais singelo que seja.</p>			
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

				<p>n) Podem perceber-me como incompetente para gerir situações de indisciplina.</p> <p>o) Podem perceber-me como um profissional ineficaz.</p>			
Trabalho colaborativo	IV Papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo	<p>Promoção do trabalho colaborativo</p> <p>Situações em que promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma.</p>	<p>As fontes consultadas nesta categoria foram:</p> <p>Alarcão, 1996</p> <p>Alarcão e Tavares, 1987/2003</p> <p>Antúñez et. Al, 2002</p> <p>Boavida e Ponte, 2002</p> <p>Brito, 1994</p> <p>Conquet, s/d</p> <p>Day, 2004</p> <p>Farias, 2007</p> <p>Hargreaves, 1998</p> <p>Hargreaves, 2000</p> <p>Hord, 1986</p> <p>Lima, 2002</p>	<p>21- Promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma?</p> <p>22- Selecione as situações em que promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma.</p> <p>a) Planifica a sua reunião.</p> <p>b) Conversa informalmente com os colegas partilhando/trocando informações pertinentes.</p> <p>c) Reflete com os membros do Conselho de Turma sobre os resultados dos alunos.</p> <p>d) Concerta estratégias com os membros do</p>	<p>Compreender se os diretores de turma promovem o trabalho colaborativo no seio do conselho de turma.</p> <p>Identificar em que situações os diretores de turma promovem o trabalho colaborativo no seio do conselho de turma.</p>	<p>Quais as estratégias de trabalho colaborativo existentes?</p>	<p>Caracterizar o trabalho colaborativo desenvolvido.</p>

		<p>Kruse e Louis, 2009</p> <p>Marques, 2002</p> <p>Marques, 2003</p> <p>Martins e Ribeiro, 2009a</p> <p>Meirinho e Osório, 2006</p> <p>Menezes e Ponte, 2009</p> <p>Minicucci, 2001</p> <p>Perkins-Gough, 2010</p> <p>Peterson, 2009</p> <p>Roldão, 2007</p> <p>Roldão, 2010</p> <p>Sousa-Silva e Davel, 2007</p> <p>Southworth e Yeomans, 1989, citado por Lima, 2002</p> <p>Thurler, 1994</p> <p>Verdasca, 2007</p> <p>Vieira e Moreira, 2011</p>	<p>Conselho de Turma para melhorar os resultados dos alunos.</p> <p>e) Planifica com os membros do Conselho de Turma atividades interdisciplinares.</p> <p>f) Marca uma reunião para auscultar o Conselho de Turma sempre que sentir que as estratégias definidas não estão a resultar.</p> <p>g) Marca uma reunião com os membros do Conselho de Turma para decidir como resolver uma dada situação.</p> <p>h) Conversa com os colegas fora das horas de trabalho.</p> <p>i) Elabora planos de recuperação em conjunto com os membros do Conselho de Turma.</p>	<p>23- Como deve atuar o Diretor de Turma para desenvolver/otimizar o trabalho colaborativo dentro do Conselho de</p>	<p>Compreender como atuam os diretores de turma no desenvolvimento/otimização do trabalho colaborativo no seio do conselho de turma.</p>	<p>Quais as estratégias de trabalho colaborativo existentes?</p>	<p>Caracterizar o trabalho colaborativo desenvolvido.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

		Turma.		<p>Turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Partilhar/trocar experiências com os colegas do Conselho de Turma. b) Partilhar e trocar estratégias com os colegas de Conselho de Turma. c) Preparar as reuniões. d) Comunicar com clareza e autenticidade. e) Mostrar uma postura interessada, atenta e de escuta ativa. f) Aceitar a opinião dos outros. g) Impor a sua opinião. h) Respeitar. i) Apoiar. j) Mediar e clarificar situações procurando encontrar consensos. k) Definir de modo consensual comportamentos aceitáveis e comportamentos não aceitáveis por parte dos alunos. l) Envolver todos os professores nos problemas que afetam a turma para que se negoceiem 			
--	--	--------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

				<p>soluções.</p> <p>m) Valorizar a importância de todas as disciplinas para o desenvolvimento global do aluno.</p> <p>n) Valorizar as intervenções de todos os membros.</p> <p>o) Delegar funções/papéis noutros membros do Conselho de Turma se esses membros do Conselho de Turma estiverem motivados.</p> <p>p) Assumir uma liderança diretiva se os membros do Conselho de Turma não estiverem motivados.</p> <p>q) Articular procedimentos e métodos de trabalho.</p> <p>r) Valorizar o Plano de Turma.</p> <p>s) Fomentar um ambiente de tranquilidade e solidariedade.</p> <p>t) Elogiar e salientar aquilo que une os docentes do Conselho de Turma.</p> <p>u) Evitar criticar ou desvalorizar as ideias ou sugestões</p>			
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

				<p>dos outros.</p> <p>v) Registrar as ideias e sugestões dos outros para posteriormente analisar a sua exequibilidade.</p> <p>w) Guardar os contactos dos colegas (telefone, telemóvel, email)</p> <p>x) Ser leal e franco.</p> <p>y) Não falar dos colegas ausentes</p> <p>z) Evitar tratar dos diferentes assuntos com ligeireza.</p>			
		Contextos em que o Diretor de Turma pode utilizar algumas dessas estratégias de trabalho colaborativo.	24- Assinale os contextos em que o Diretor de Turma pode utilizar algumas dessas estratégias de trabalho colaborativo.	Identificar os contextos em que os diretores de turma promovem o trabalho colaborativo.	Quais os contextos em que se aplicam?	Identificar os contextos em que ocorre.	
			<p>a) Conselhos de Turma</p> <p>b) Sala de professores</p> <p>c) Sala de diretores de turma.</p> <p>d) Sala de trabalho de professores na escola.</p> <p>e) Plataforma moodle.</p> <p>f) Comunicação eletrónica.</p> <p>g) Ambiente de partilha on line (Skydrive, Google drive,</p>				

		<p>Estratégias para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma.</p>	<p>Dropbox).</p> <p>h) Conselhos de turma extraordinários.</p> <p>25- Manifeste a sua concordância sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma.</p> <p>a) Certificar-se de que existem as condições necessárias para se realizar um trabalho colaborativo.</p> <p>b) Envolver-se no trabalho com os membros do Conselho de Turma.</p> <p>c) Tratar os membros do seu Conselho de Turma com respeito e paridade.</p> <p>d) Dialogar e refletir em conjunto com os seus pares sobre o trabalho a desenvolver.</p> <p>e) Avaliar o trabalho realizado.</p> <p>f) Observar aulas.</p> <p>g) Aplicar inquéritos.</p> <p>h) Registrar as ideias e sugestões dos</p>	<p>Conhecer as estratégias de supervisão do trabalho colaborativo que os diretores de turma poderão usar no seio do conselho de turma.</p>	<p>Como promover a sua implementação?</p>	<p>Promover a colaboração entre os docentes do conselho de turma.</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

		Divulgação de práticas colaborativas de sucesso no seio dos Conselhos de Turma.		<p>outros membros do Conselho de Turma.</p> <p>i) Organizar um portfólio de ensino das diferentes disciplinas.</p> <p>26- Como divulgar a implementação de práticas colaborativas de sucesso nos Conselhos de Turma?</p> <p>a) Formação sobre o que é colaborar.</p> <p>b) Apresentação de casos de bom funcionamento pelos próprios a pedido do órgão de gestão.</p> <p>c) Apresentação, por parte dos Coordenadores do Diretores de Turma, de situações que não se devam repetir a pedido do órgão de gestão.</p> <p>d) Distribuição periódica de materiais informativos.</p>	Identificar as estratégias de disseminação do trabalho colaborativo de sucesso no seio dos conselhos de turma.	Como reforçar essa implementação?	Divulgar o trabalho colaborativo realizado no conselho de turma.
--	--	---------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------------------------------------

Nota: uma vez que os docentes inquiridos não deram outras sugestões, quando pedido, não foram incluídas referências às mesmas na coluna “questão do questionário”, no entanto, figuram nos gráficos apresentados (Cf. Apêndice 6)

Apêndice 5

Questionário aos Diretores de Turma de uma Escola Básica e Secundária

Caro/Cara Colega,

O presente questionário insere-se num estudo cujo título é “O papel supervisivo do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico” e tem como objetivo a recolha da opinião dos diretores de turma do segundo ciclo sobre o tema em questão.

É de referir que o questionário é anónimo. Os dados obtidos são confidenciais.

Uma vez que não há respostas certas ou erradas, pede-se que responda de acordo com a sua opinião.

Muito obrigada pela sua colaboração.

***Obrigatório**

Parte I - Caracterização dos Diretores de Turma

1. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 21 a 29 anos
 30 a 35 anos
 36 a 40 anos
 41 a 45 anos
 46 a 50 anos
 Superior a 50 anos

3. Tempo de serviço *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
 6 a 10 anos
 11 a 15 anos
 16 a 20 anos
 21 a 25 anos
 Mais de 25 anos

4. Situação profissional *

Marcar apenas uma oval.

- QE
- QZP
- Contratado(a)

5. Habilitações Académicas *

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra:

6. Experiência *

Tenho experiência enquanto Diretor de Turma

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos

7. Manifesta preferência para exercer o cargo de Diretor de Turma *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. Conhece o enquadramento e normativos legais das funções do Diretor de Turma? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Passe para a pergunta 9.*
- Não *Passe para a pergunta 10.*

9. Quais? *

Mencione um decreto/despacho/portaria que conheça.

.....

10. Conhece as funções do Diretor de Turma definidas no Regulamento Interno da sua Escola? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Considera que tem formação para ser Diretor de Turma? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes. *

Note que 1 significa discordo totalmente, 2 discordo, 3 não sei, 4 concordo e e 5 concordo plenamente.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
a. Competência comunicativa	<input type="radio"/>				
b. Maturidade intelectual	<input type="radio"/>				
c. Sociabilidade	<input type="radio"/>				
d. Responsabilidade	<input type="radio"/>				
e. Aceitação do outro	<input type="radio"/>				
f. Competências na área da pedagogia, da psicologia e da didática	<input type="radio"/>				
Competências técnicas na orientação de reuniões	<input type="radio"/>				
h. Competências técnicas na organização de um dossier	<input type="radio"/>				
i. Liderança	<input type="radio"/>				
j. Autenticidade	<input type="radio"/>				
k. Empatia	<input type="radio"/>				
l. Altruísmo	<input type="radio"/>				
m. Cooperação	<input type="radio"/>				
n. Sinceridade e honestidade	<input type="radio"/>				

p. Justiça	<input type="radio"/>				
q. Coerência	<input type="radio"/>				
r. Confiança	<input type="radio"/>				
s. Flexibilidade	<input type="radio"/>				
t. Respeito	<input type="radio"/>				
u. Otimismo	<input type="radio"/>				
v. Realismo	<input type="radio"/>				

Parte II – Opinião do Diretor de Turma sobre o trabalho colaborativo

13. O que entende por trabalho colaborativo? *

.....

.....

.....

.....

.....

14. Considera que o Diretor de Turma deve promover o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma? *

Marcar apenas uma oval.

- a. Discordo totalmente
- b. Discordo
- c. Não sei
- d. Concordo
- e. Concordo plenamente

15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo. *

Note que 1 significa discordo totalmente, 2 discordo, 3 não sei, 4 concordo, 5 concordo plenamente.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
a. Contribui para o desenvolvimento profissional do docente.	<input type="radio"/>				
b. Contribui para o sucesso escolar dos alunos.	<input type="radio"/>				

c. Contribui para a melhoria da qualidade escolar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
d. Contribui para a melhoria do clima da organização escolar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
e. Contribui para a satisfação do professor com a sua carreira.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
f. Evita o isolamento do professor.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
g. Permite a construção de uma identidade individual e coletiva.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
h. Permite a aprendizagem, a reflexão e o reajustamento de práticas.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
i. Aumenta a motivação na prossecução de metas comuns.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
j. Exige paciência, respeito e compreensão entre os colaboradores.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
k. Facilita a inovação.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
l. Permite a partilha de materiais, ideias e experiências.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
m. Permite a partilha de medos, ânsias e dificuldades enfrentadas na prática letiva.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
n. Permite a comunicação entre os diferentes membros da comunidade escolar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
o. Expõe as fragilidades dos professores.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
p. Permite a acomodação de alguns professores.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
q. Valoriza apenas alguns professores em detrimento de outros.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
r. Aumenta a competitividade.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
s. Inibe a criatividade.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
t. Retira tempo.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
u. Exige esforço, energia e persistência.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

v. Necessita que os seus membros se envolvam de forma igual.

w. Necessita que os seus membros tenham experiência nesta forma de interagir.

x. Necessita que os seus membros tenham competências comunicativas.

y. Necessita que os seus me liderança partilhada entre os colaboradores.

z. Necessita de líderes que o incentivem e promovam.

16. Selecione as formas de trabalho colaborativo que realiza. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- a. Observação de aulas dos colegas e posterior feedback
- b. Ensino cooperativo
- c. Construção de materiais de apoio à prática letiva
- d. Partilha de materiais e conhecimentos
- e. Partilha de responsabilidades
- f. Partilha de ideias e experiências; medos e frustrações
- g. Planificação de aulas
- h. Colaboração pontual em alguma atividade
- i. Apoio e ajuda mútua
- j. Diálogo reflexivo sobre práticas
- k. Reuniões para saber o que é necessário para ajudar os alunos a atingir o sucesso
- Outra:

17. Que estratégias são propostas pelo órgão de gestão para promover o trabalho colaborativo? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- a. Reuniões de Conselhos de Turma regulares
- b. Reuniões com a duração até 1.30m
- c. Espaços físicos confortáveis
- d. Reuniões planificadas
- e. Atmosfera democrática onde há negociação
- f. Reflexão sobre a discrepância de atitudes a evitar
- g. Reforço de comportamentos que signifiquem o respeito pelas diferenças

- g. Reforço de comportamentos que signifiquem o respeito pelas diferenças
- h. Articulação entre as várias disciplinas
- i. Definição de estratégias transversais a todas as disciplinas para promover aprendizagens significativas por parte dos alunos
- j. Definição de regras claras sobre os comportamentos aceitáveis e os não aceitáveis
- k. Centralização da discussão dos assuntos e construção de soluções
- l. Reflexão sobre o currículo e adequação do mesmo para diferenciar aprendizagens
- m. Desenvolvimento de atividades interdisciplinares
- n. Organização de subgrupos de docentes encarregados de preparar as atividades ou temas de análise para as reuniões
- o. Delegação de funções aos membros do conselho de turma
- p. Papel interventivo de todos os membros do conselho de turma
- q. Comemoração de acontecimentos sociais da escola e de sucessos das equipas de docentes
- r. Formação contínua nas modalidades de círculo de estudos e de oficinas de formação
- Outra:

18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover. *

Note que 1 significa discordo totalmente, 2 discordo, 3 não sei, 4 concordo e 5 concordo plenamente.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
a. Contribui para o desenvolvimento pessoal do docente.	<input type="radio"/>				
b. Contribui para o desenvolvimento profissional do docente.	<input type="radio"/>				
c. Contribui para a satisfação profissional do docente.	<input type="radio"/>				
d. Contribui para o sucesso escolar dos discentes.	<input type="radio"/>				
e. Contribui para o desenvolvimento de um clima organizacional saudável.	<input type="radio"/>				
f. Contribui para a articulação de estratégias e modos de agir perante a turma.	<input type="radio"/>				
g. Revela as fragilidades do professor.	<input type="radio"/>				

h. Revela a ineficácia profissional do professor.	<input type="radio"/>				
i. Faz com que alguns docentes se aproveitem do trabalho de outros professores.	<input type="radio"/>				
j. Reconhece o trabalho de alguns professores em detrimento de outros.	<input type="radio"/>				
k. Encoraja a autorreflexão do professor.	<input type="radio"/>				
l. Aumenta a capacidade de responder aos desafios da relação educativa.	<input type="radio"/>				
m. Ajuda a resolver situações problemáticas de cariz pedagógico.	<input type="radio"/>				
n. Ajuda a resolver situações problemáticas de cariz disciplinar.	<input type="radio"/>				
o. Apoia o trabalho dos professores.	<input type="radio"/>				

19. Manifeste o seu grau de concordância em relação à seguinte afirmação. *

Note que 1 significa discordo totalmente, 2 discordo, 3 não sei, 4 concordo, 5 concordo plenamente.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
" O papel do Conselho Executivo é essencial na implementação e disseminação do trabalho colaborativo".	<input type="radio"/>				

Parte III - Recetividade do Diretor de Turma no trabalho colaborativo

20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo. *

Note que 1 significa discordo totalmente, 2 discordo, 3 não sei, 4 concordo e 5 concordo plenamente.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
a. Não lhe reconheço vantagens.	<input type="radio"/>				

b. Receio ser diminuído do ponto de vista profissional.	<input type="radio"/>				
c. Não sou capaz de acompanhar a dinâmica do grupo.	<input type="radio"/>				
d. Não tenho tempo.	<input type="radio"/>				
e. Os conselhos de turma não têm a duração necessária para o fazer.	<input type="radio"/>				
f. Não existe compatibilidade de horários.	<input type="radio"/>				
g. O trabalho não me interessa.	<input type="radio"/>				
h. A criação do grupo não se fez com base na amizade entre os membros do grupo.	<input type="radio"/>				
i. Não há negociação e diálogo.	<input type="radio"/>				
j. Não há respeito entre os diferentes membros do grupo.	<input type="radio"/>				
k. Não há partilha recíproca de ideias, experiências e materiais.	<input type="radio"/>				
l. Não sabem aceitar os meus pontos de vista.	<input type="radio"/>				
m. Não valorizam o meu contributo por mais singelo que seja.	<input type="radio"/>				
n. Podem percecioner-me como incompetente para gerir situações de indisciplina.	<input type="radio"/>				
o. Podem percecioner-me como um profissional ineficaz.	<input type="radio"/>				

Parte IV - Papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo

21. Promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca *Após a última pergunta desta secção, passe para a pergunta 23.*
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

22. Selecione as situações em que promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma. *

Note que 1 significa nunca, 2 raramente, 3 às vezes, 4 muitas vezes e 5 sempre.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
a. Planifica a sua reunião.	<input type="radio"/>				
b. Conversa informalmente com os colegas partilhando/trocando informações pertinentes.	<input type="radio"/>				
c. Reflete com os membros do Conselho de Turma sobre os resultados dos alunos.	<input type="radio"/>				
d. Concerta estratégias com os membros do Conselho de Turma para melhorar os resultados dos alunos.	<input type="radio"/>				
e. Planifica com os membros do Conselho de Turma atividades interdisciplinares.	<input type="radio"/>				
f. Marca uma reunião para auscultar o Conselho de Turma sempre que sentir que as estratégias definidas não estão a resultar.	<input type="radio"/>				
g. Marca uma reunião com os membros do Conselho de Turma para decidir sobre como resolver uma dada situação.	<input type="radio"/>				
h. Conversa com os colegas fora das horas de trabalho.	<input type="radio"/>				
i. Elabora planos de recuperação em conjunto com os membros do Conselho de Turma.	<input type="radio"/>				

23. Como deve atuar o Diretor de Turma para desenvolver/ otimizar trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- a. Partilhar / trocar experiências com os colegas do Conselho de Turma.
- b. Partilhar e Trocar estratégias com os colegas de Conselho de Turma.
- c. Preparar as reuniões.
- d. Comunicar com clareza e autenticidade.
- e. Mostrar uma postura interessada, atenta e de escuta ativa.
- f. Aceitar a opinião dos outros.
- g. Impor a sua opinião.
- h. Respeitar.
- i. Apoiar .
- j. Mediar e clarificar situações procurando encontrar consensos.
- k. Definir de modo consensual comportamentos aceitáveis e comportamentos não aceitáveis por parte dos alunos.
- l. Envolver todos os professores nos problemas que afetam a turma para que se negoceiem soluções.
- m. Valorizar a importância de todas as disciplinas para o desenvolvimento global do aluno.
- n. Valorizar as intervenções de todos os membros.
- o. Delegar funções/papéis noutros membros Conselho de Turma, se esses membros do Conselho de Turma estiverem motivados.
- p. Assumir uma liderança diretiva se os membros do Conselho de Turma não estiverem motivados.
- q. Articular procedimentos e métodos de trabalho.
- r. Valorizar o Plano de Turma.
- s. Fomentar um ambiente de tranquilidade e solidariedade.
- t. Elogiar e salientar aquilo que une os docentes do Conselho de Turma.
- u. Evitar criticar ou desvalorizar as ideias ou sugestões dos outros.
- v. Registrar as ideias e sugestões dos outros para posteriormente analisar a sua exequibilidade.
- w. Guardar os contactos dos colegas (telefone, telemóvel, email).
- x. Ser leal e franco.
- y. Não falar dos colegas ausentes.
- z. Evitar tratar dos diferentes assuntos com ligeireza.
- Outra:

24. Assinale os contextos em o Diretor de Turma pode utilizar algumas dessas estratégias de trabalho colaborativo. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- a. Conselhos de turma
- b. Sala de professores
- c. Sala de diretores de turma
- d. Sala de trabalho de professores da escola
- f. Plataforma moodle
- g. Comunicação eletrónica
- h. Ambiente de partilha on line (Skydrive, Google drive, dropbox)
- i. Conselhos de Turma extraordinários
- Outra:

25. Manifeste a sua concordância sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no sei do Conselho de Turma. *

Note que 1 significa discordo totalmente, 2 discordo, 3 não sei, 4 concordo e 5 concordo plenamente.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
a. Certificar-se de que existem as condições para se realizar um trabalho colaborativo.	<input type="radio"/>				
b. Envolver-se no trabalho com os membros do Conselho de Turma.	<input type="radio"/>				
c. Tratar os membros do seu Conselho de Turma com respeito e paridade.	<input type="radio"/>				
d. Dialogar e refletir em conjunto com os seus pares sobre o trabalho a desenvolver.	<input type="radio"/>				
e. Avaliar o trabalho realizado.	<input type="radio"/>				
f. Observar aulas.	<input type="radio"/>				
g. Aplicar inquéritos.	<input type="radio"/>				
h. Registrar as ideias e sugestões dos outros membros do Conselho de Turma.	<input type="radio"/>				
i. Organizar um Portfólio de ensino das diferentes disciplinas.	<input type="radio"/>				

26. Como divulgar a implementação de práticas colaborativas de sucesso nos conselhos de turma? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- a. Formação sobre o que é colaborar.
- b. Apresentação de casos de bom funcionamento pelos próprios a pedido do órgão de gestão.
- c. Apresentação, por parte dos Coordenadores de Diretores de Turma, de situações que não se devam repetir a pedido do órgão de gestão.
- d. Distribuição periódica de materiais informativos.
- Outra:

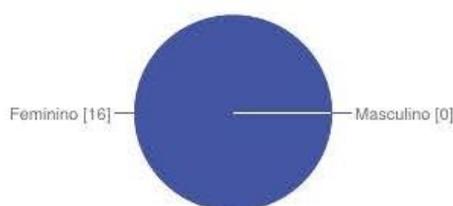
Questionário

Apêndice 6

Gráficos sobre os dados obtidos através do questionário

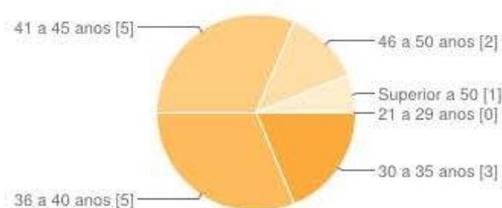
Parte I - Caracterização dos Diretores de Turma

1. Género



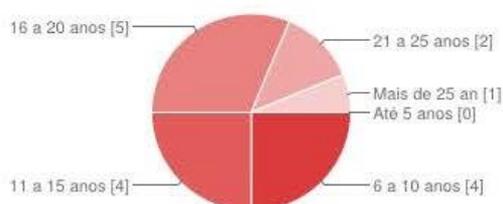
Feminino	16	100%
Masculino	0	0%

2. Idade



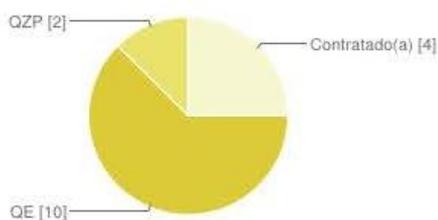
21 a 29 anos	0	0%
30 a 35 anos	3	19%
36 a 40 anos	5	31%
41 a 45 anos	5	31%
46 a 50 anos	2	13%
Superior a 50 anos	1	6%

3. Tempo de serviço



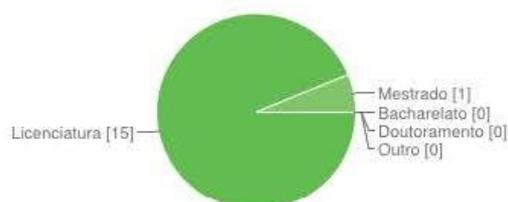
Até 5 anos	0	0%
6 a 10 anos	4	25%
11 a 15 anos	4	25%
16 a 20 anos	5	31%
21 a 25 anos	2	13%
Mais de 25 anos	1	6%

4. Situação profissional



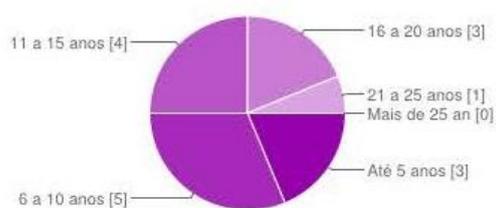
QE	10	63%
QZP	2	13%
Contratado(a)	4	25%

5. Habilitações Acadêmicas



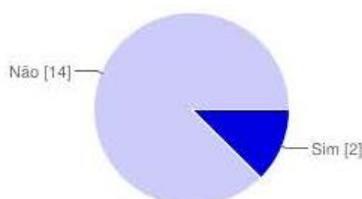
Bacharelato	0	0%
Licenciatura	15	94%
Mestrado	1	6%
Doutorado	0	0%
Outro	0	0%

6. Experiência



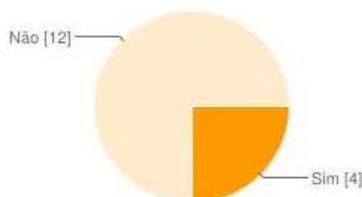
Até 5 anos	3	19%
6 a 10 anos	5	31%
11 a 15 anos	4	25%
16 a 20 anos	3	19%
21 a 25 anos	1	6%
Mais de 25 anos	0	0%

7. Manifesta preferência para exercer o cargo de Diretor de Turma



Sim	2	13%
Não	14	88%

8. Conhece o enquadramento e normativos legais das funções do Diretor de Turma?

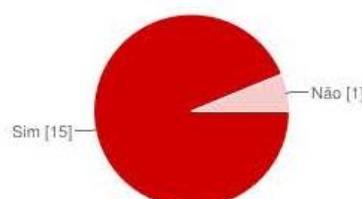


Sim	4	25%
Não	12	75%

9. Quais ?

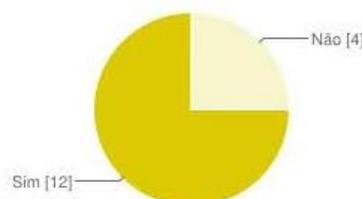
A advertência (Artigo 29º 137/2012 Portaria nº 921/92 Competências do diretor de turma

10. Conhece as funções do Diretor de Turma definidas no Regulamento Interno da sua Escola?



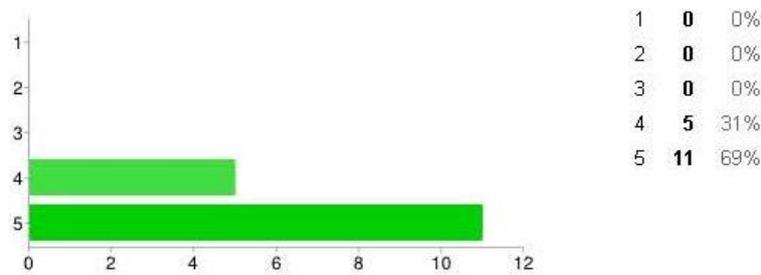
Sim	15	94%
Não	1	6%

11. Considera que tem formação para ser Diretor de Turma?

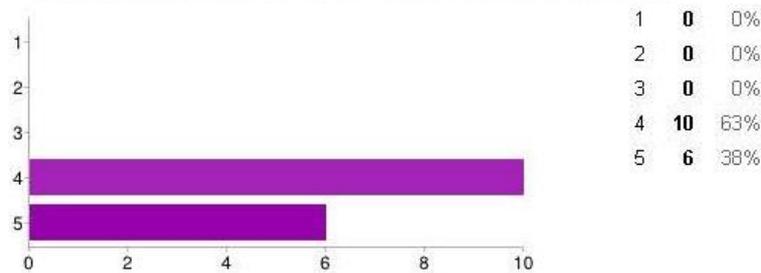


Sim	12	75%
Não	4	25%

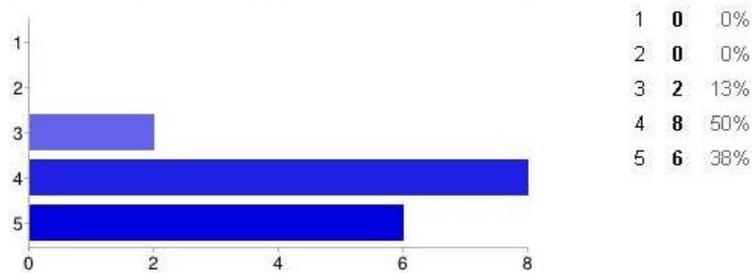
a. Competência comunicativa [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



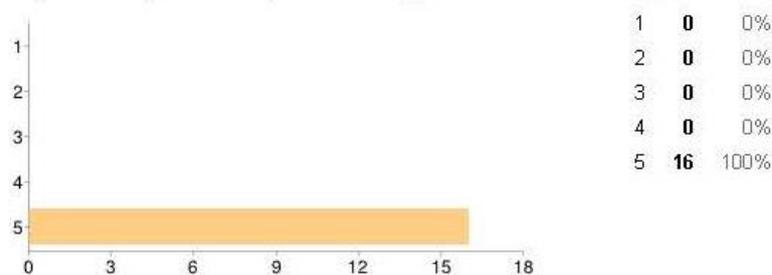
b. Maturidade intelectual [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



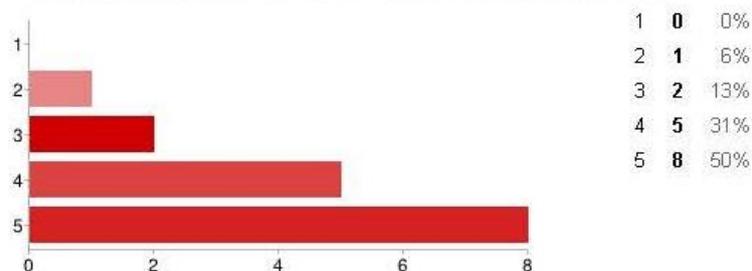
c. Sociabilidade [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



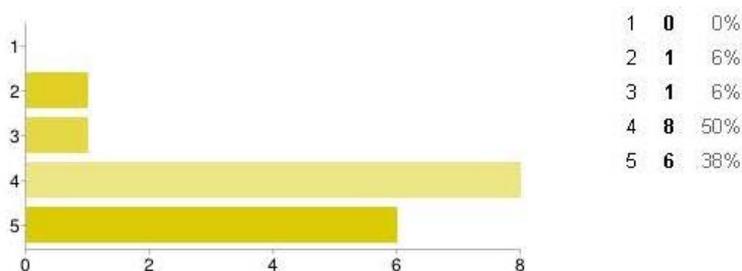
d. Responsabilidade [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



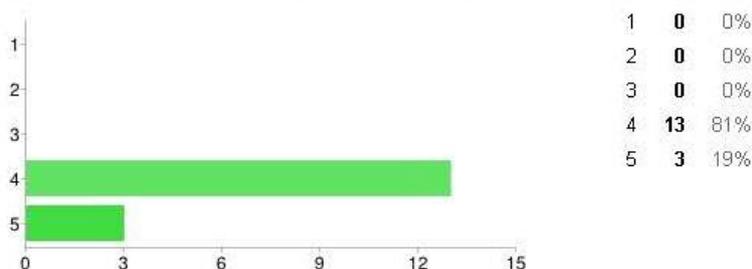
e. Aceitação do outro [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



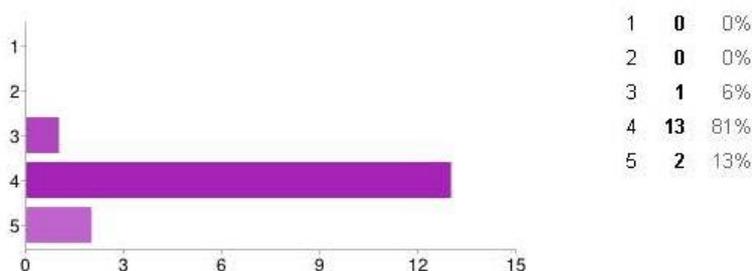
f. Competências na área da pedagogia, da psicologia e da didática [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



g. Competências técnicas na orientação de reuniões [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



h. Competências técnicas na organização de um dossier [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



i. Liderança [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]

1	0	0%
2	0	0%
3	1	6%
4	5	31%
5	10	63%

j. Autenticidade [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]

1	0	0%
2	0	0%
3	3	19%
4	6	38%
5	7	44%

k. Empatia [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]

1	0	0%
2	0	0%
3	3	19%
4	6	38%
5	7	44%

l. Altruísmo [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]

1	0	0%
2	1	6%
3	3	19%
4	7	44%
5	5	31%

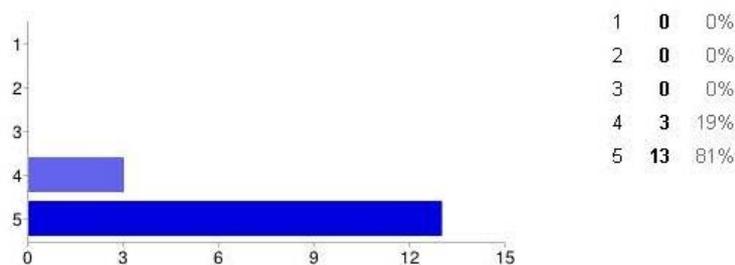
m. Cooperação [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]

1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	2	13%
5	14	88%

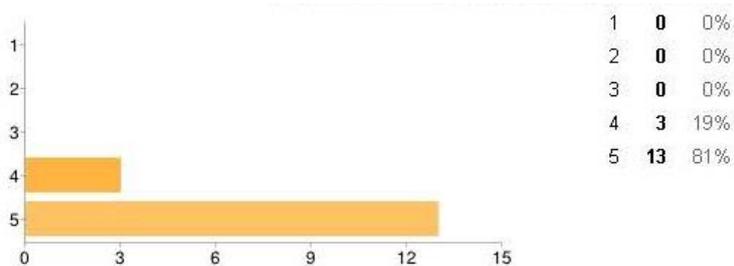
n. Sinceridade e honestidade [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]

1	0	0%
2	0	0%
3	1	6%
4	2	13%
5	13	81%

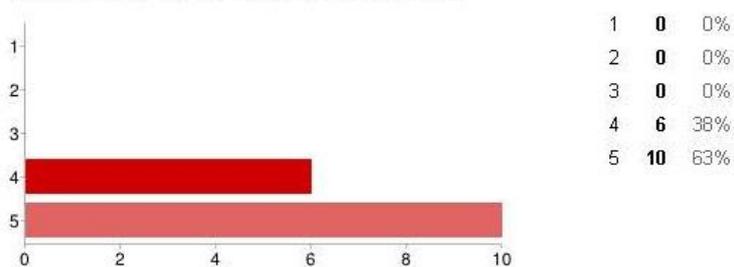
p. Justiça [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



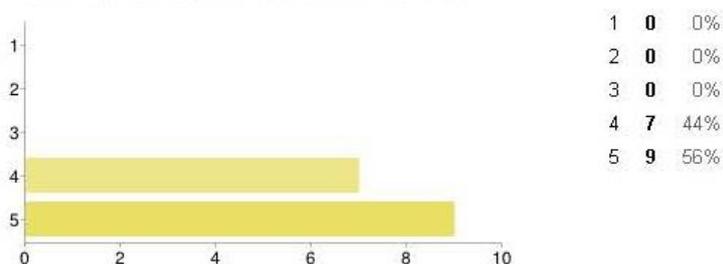
q. Coerência [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



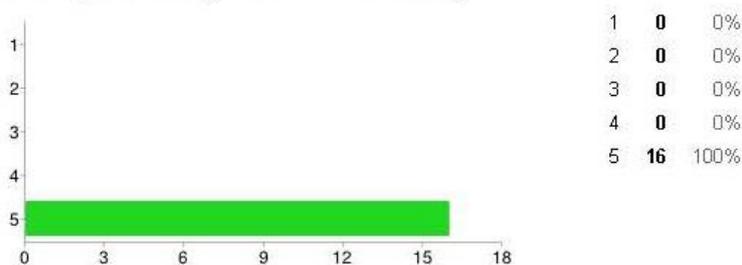
r. Confiança [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



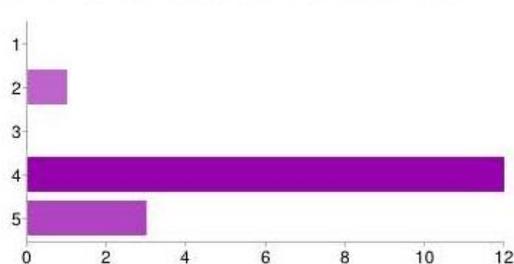
s. Flexibilidade [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



t. Respeito [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]

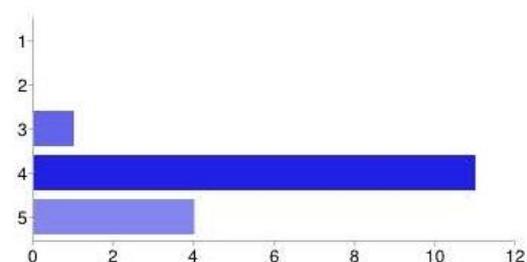


u. Otimismo [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



1	0	0%
2	1	6%
3	0	0%
4	12	75%
5	3	19%

v. Realismo [12. Classifique, numa escala de 1 a 5 os requisitos/qualidades que considera mais importantes para desempenhar o cargo de Diretor de Turma.]



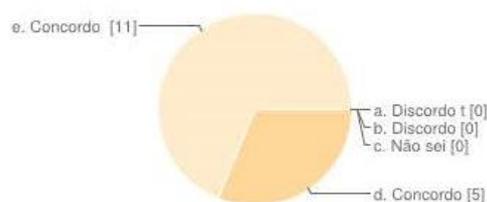
1	0	0%
2	0	0%
3	1	6%
4	11	69%
5	4	25%

Parte II – Opinião do Diretor de Turma sobre o trabalho colaborativo

13. O que entende por trabalho colaborativo?

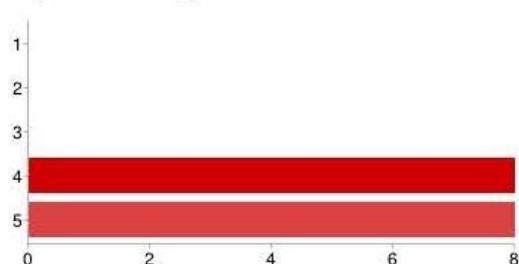
Trabalhar em cooperação com os professores da turma de forma a que se resolvam os problemas surgidos. Cooperar com os colegas do conselho de turma e não só. Deve ser um trabalho em que todos participam para atingir objetivos comuns. Todos os assuntos relacionados com a turma, que permitam um melhor acompanhamento dos alunos, devem ser do conhecimento de todos. O trabalho durante as reuniões devem ser efetuados por todos os professores do conselho de turma. Quando todos trabalham em conjunto para atingir o mesmo objetivo final. É aquele que apela à colaboração de todos os intervenientes. Trabalho colaborativo é quando se faz o diagnóstico das dificuldades da turma e depois, entre todos os elementos do conselho de turma, tomam-se medidas para colmatar essas dificuldades. Tomar medidas, propor estratégias para tentar resolver as situações que possam surgir no dia a dia da turma. Trabalho em conjunto para superar dificuldades e alcançar um objetivo comum. Trabalho colaborativo é o exemplo de um trabalho de equipa que defende e promove a união de esforços com vista a alcançar com sucesso os objetivos delineados. O trabalho colaborativo assenta na participação de todos os elementos de um grupo é uma interação dinâmica e colaborativa de múltiplos saberes e processos cognitivos. Para os professores torna-se uma liderança difusa, flexível e partilhada, que impulsiona a participação dos alunos, tendo o professor um papel de orientador e facilitador das aprendizagens. Pode representar oportunidades para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Trabalho em grupo, em que todos trabalham ajudam, colaboram para o mesmo objetivo. No meu entender, trabalho colaborativo é todo aquele que é realizado em conjunto, para atingir uma finalidade ou um objetivo. Trabalhar para o mesmo fim. Neste caso todos os professores trabalham para o sucesso dos alunos da turma. Em conselho de turma é determinado certas estratégias, estas devem ser implementadas. partilha Desenvolvimento de atitudes de relacionamento e estratégias que tenham como objetivo incentivar o cumprimento de regras de comportamento e trabalho ,no sentido de reforçar o trabalho em equipa ,transmitir aos alunos essa união, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Promover o trabalho de equipa, a partilha de dados e informações e a aceitação do outro.

14. Considera que o Diretor de Turma deve promover o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma?



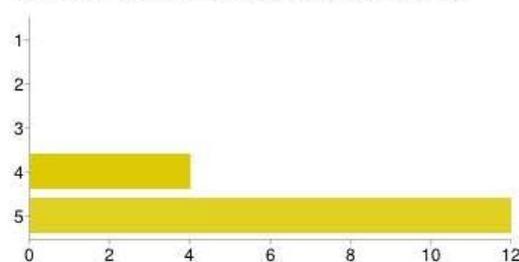
a. Discordo totalmente	0	0%
b. Discordo	0	0%
c. Não sei	0	0%
d. Concordo	5	31%
e. Concordo plenamente	11	69%

a. Contribui para o desenvolvimento profissional do docente. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



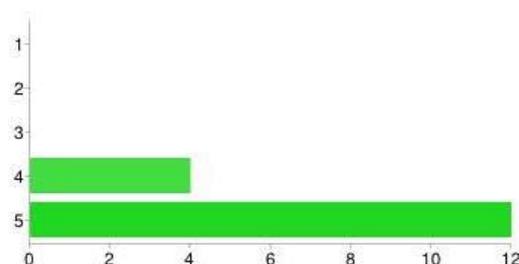
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	8	50%
5	8	50%

b. Contribui para o sucesso escolar dos alunos. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



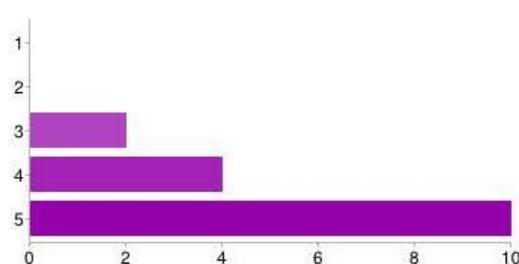
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	4	25%
5	12	75%

c. Contribui para a melhoria da qualidade escolar. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



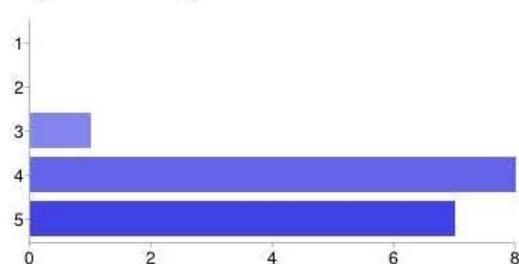
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	4	25%
5	12	75%

d. Contribui para a melhoria do clima da organização escolar. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



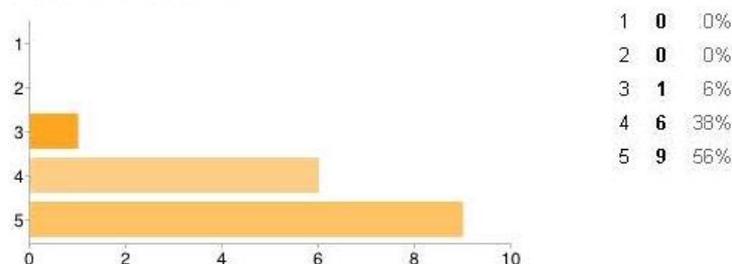
1	0	0%
2	0	0%
3	2	13%
4	4	25%
5	10	63%

e. Contribui para a satisfação do professor com a sua carreira. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]

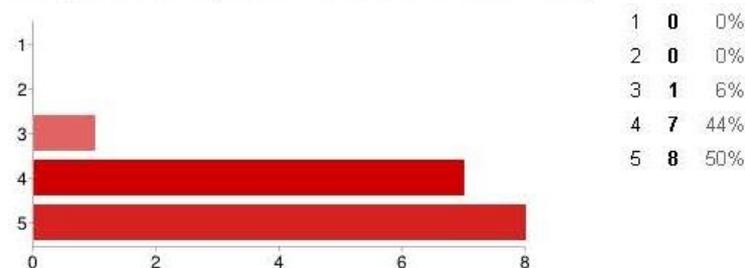


1	0	0%
2	0	0%
3	1	6%
4	8	50%
5	7	44%

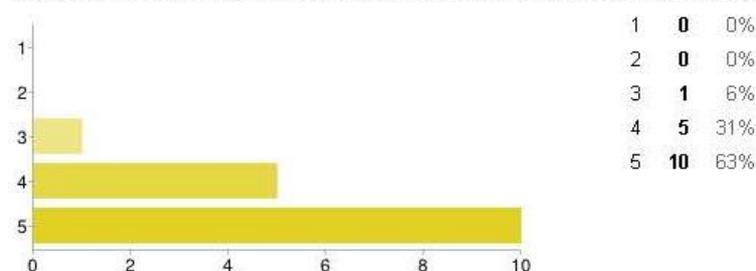
f. Evita o isolamento do professor. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



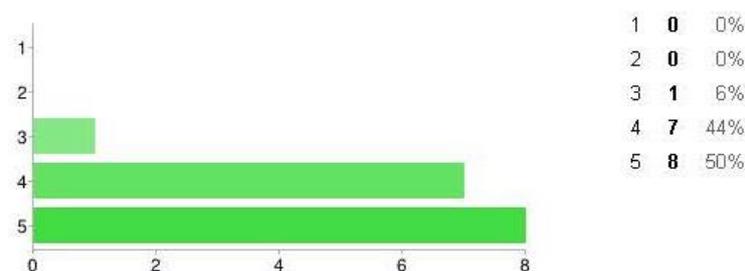
g. Permite a construção de uma identidade individual e coletiva. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



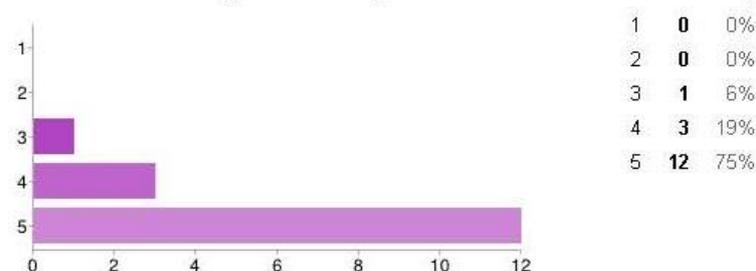
h. Permite a aprendizagem, a reflexão e o reajustamento de práticas. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



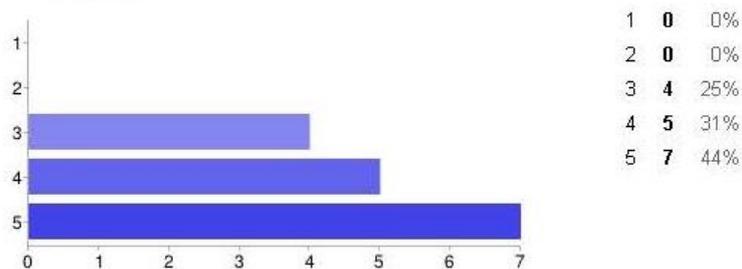
i. Aumenta a motivação na prossecução de metas comuns. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



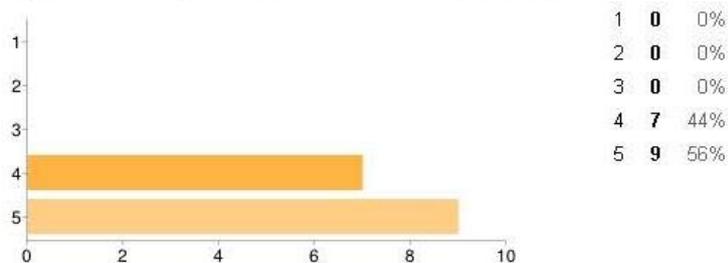
j. Exige paciência, respeito e compreensão entre os colaboradores. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



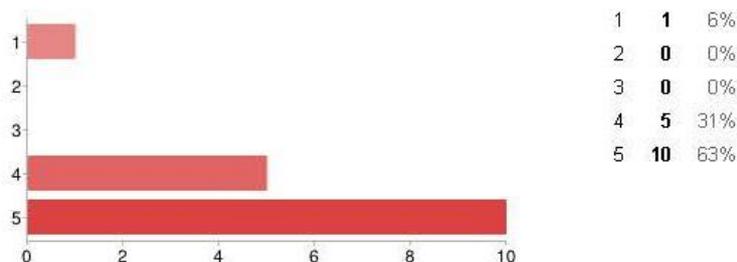
k. Facilita a inovação. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



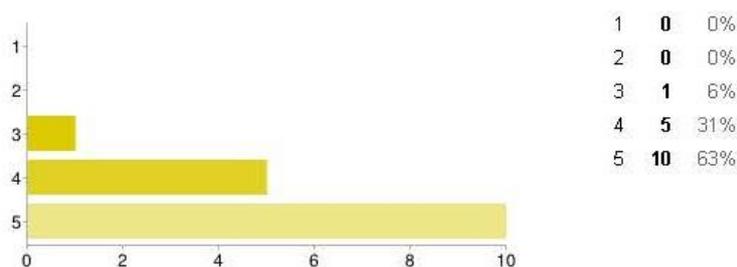
l. Permite a partilha de materiais, ideias e experiências. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



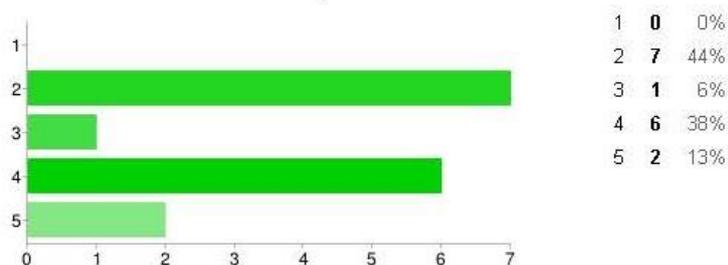
m. Permite a partilha de medos, ânsias e dificuldades enfrentadas na prática letiva. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



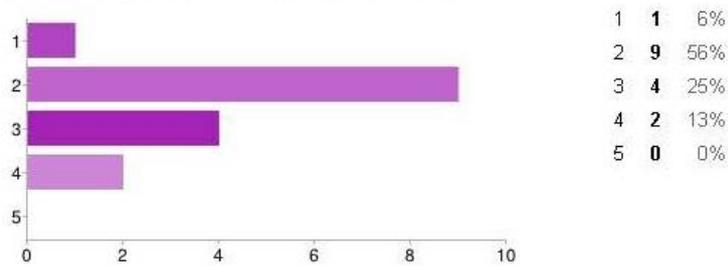
n. Permite a comunicação entre os diferentes membros da comunidade escolar. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



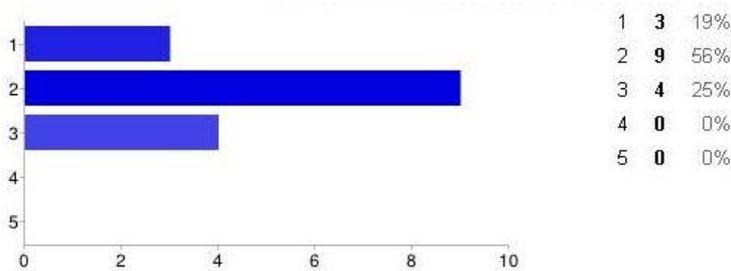
o. Expõe as fragilidades dos professores. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



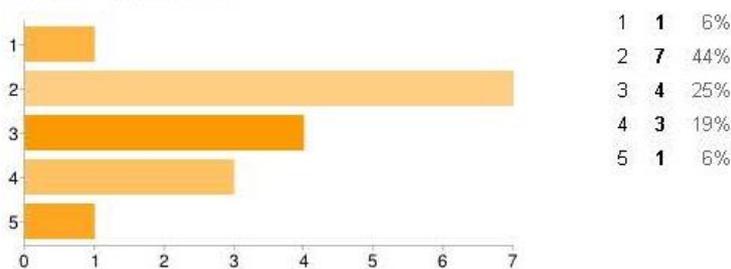
p. Permite a acomodação de alguns professores. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



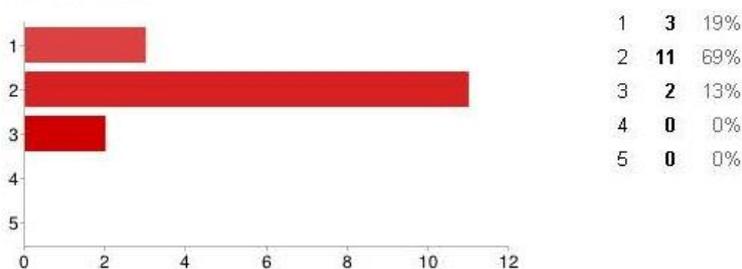
q. Valoriza apenas alguns professores em detrimento de outros. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



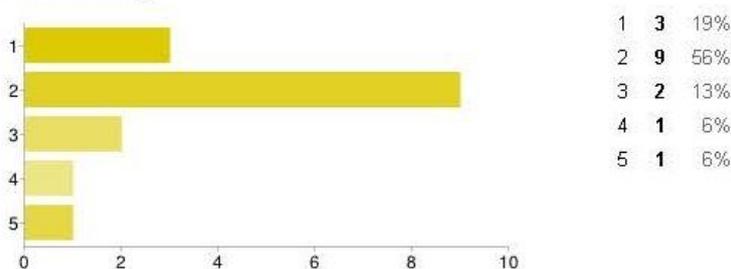
r. Aumenta a competitividade. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



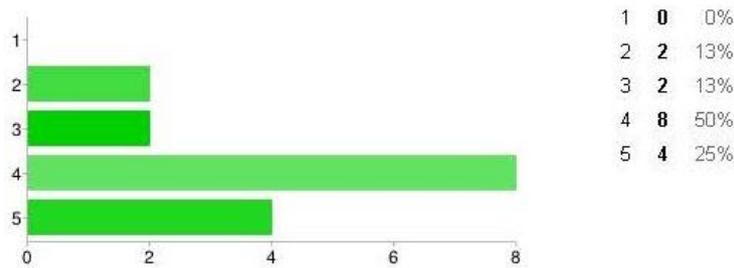
s. Inibe a criatividade. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



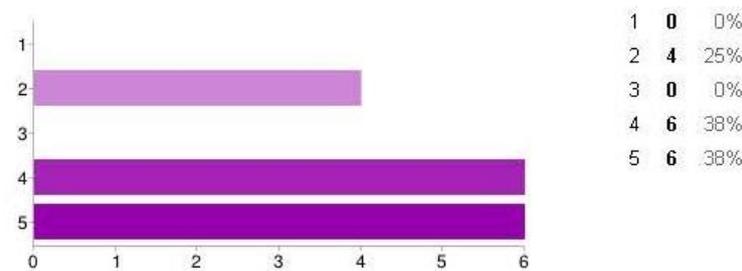
t. Retira tempo. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



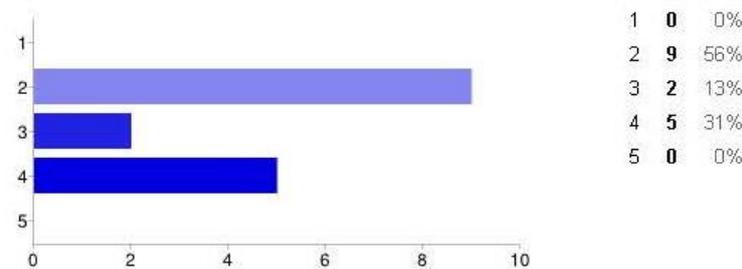
u. Exige esforço, energia e persistência. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



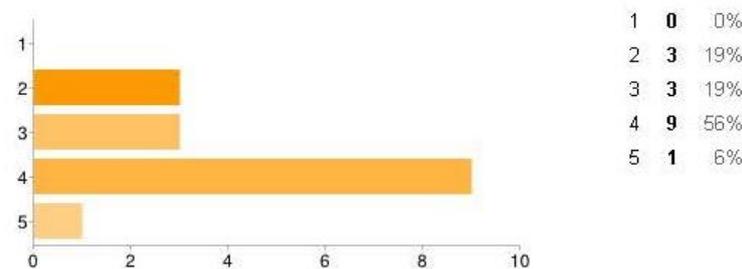
v. Necessita que os membros do grupo se envolvam de forma igual. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



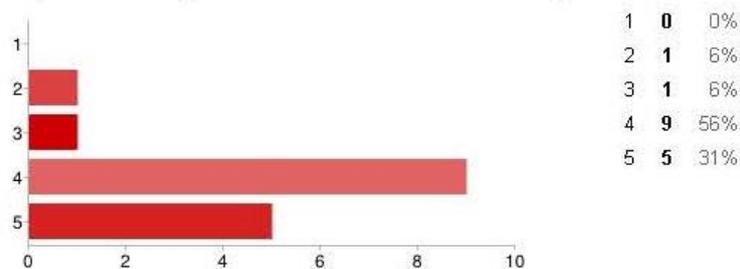
w. Necessita que os membros do grupo tenham experiência nesta forma de interagir. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



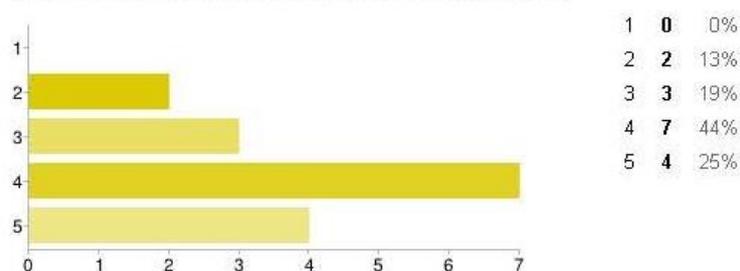
x. Necessita que os membros do grupo tenham competências comunicativas. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



y. Precisa de liderança partilhada entre os colaboradores. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]



z. Precisa de líderes que o incentivem e promovam. [15. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo.]

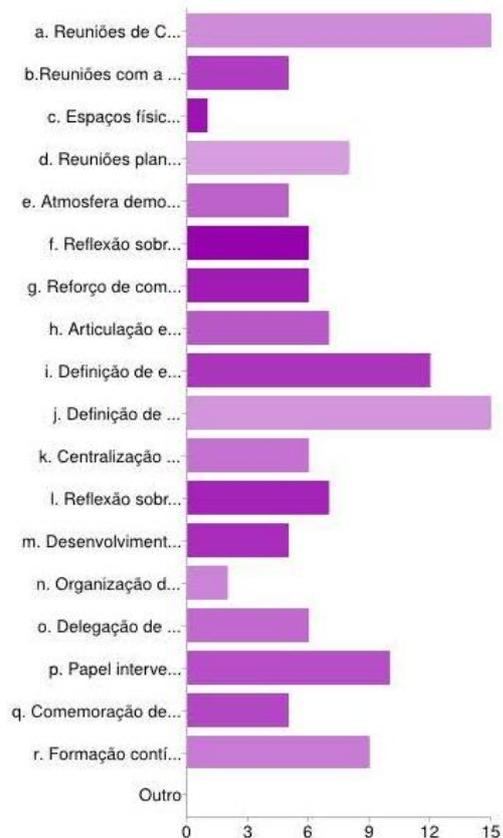


16. Seleccione as formas de trabalho colaborativo que realiza.



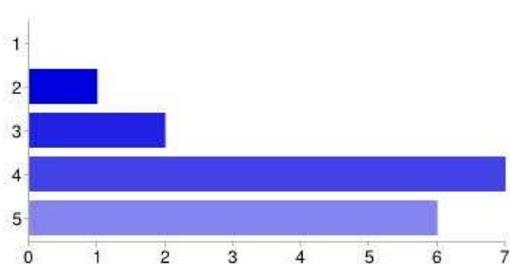
Forma de trabalho colaborativo	Count	Percentage
a. Observação de aulas dos colegas e posterior feedback	1	1%
b. Ensino cooperativo	4	3%
c. Construção de materiais de apoio à prática letiva	14	11%
d. Partilha de materiais e conhecimentos	15	12%
e. Partilha de responsabilidades	10	8%
f. Partilha de ideias e experiências; medos e frustrações	14	11%
g. Planificação de aulas	15	12%
h. Colaboração pontual em alguma atividade	14	11%
i. Apoio e ajuda mútua	14	11%
j. Diálogo reflexivo sobre práticas	13	10%
k. Reuniões para saber o que é necessário para ajudar os alunos a atingir o sucesso	14	11%
Outro	0	0%

17. Que estratégias são propostas pelo órgão de gestão para promover o trabalho colaborativo?



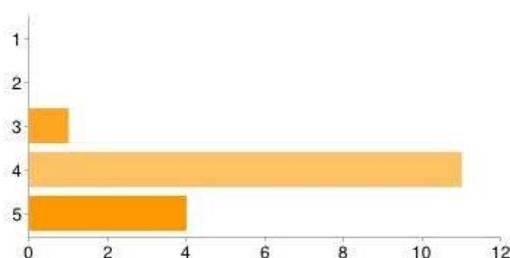
a. Reuniões de Conselhos de Turma regulares	15	12%
b. Reuniões com a duração até 1.30m	5	4%
c. Espaços físicos confortáveis	1	1%
d. Reuniões planificadas	8	6%
e. Atmosfera democrática onde há negociação	5	4%
f. Reflexão sobre a discrepância de atitudes a evitar	6	5%
g. Reforço de comportamentos que signifiquem o respeito pelas diferenças	6	5%
h. Articulação entre as várias disciplinas	7	5%
i. Definição de estratégias transversais a todas as disciplinas para promover aprendizagens significativas por parte dos alunos	12	9%
j. Definição de regras claras sobre os comportamentos aceitáveis e os não aceitáveis	15	12%
k. Centralização da discussão dos assuntos e construção de soluções	6	5%
l. Reflexão sobre o currículo e adequação do mesmo para diferenciar aprendizagens	7	5%
m. Desenvolvimento de atividades interdisciplinares	5	4%
n. Organização de subgrupos de docentes encarregados de preparar as atividades ou temas de análise para as reuniões	2	2%
o. Delegação de funções aos membros do Conselho de Turma	6	5%
p. Papel interventivo de todos os membros do Conselho de Turma	10	8%
q. Comemoração de acontecimentos sociais da escola e de sucessos das equipas de docentes	5	4%
r. Formação contínua nas modalidades de círculo de estudos e de oficinas de formação	9	7%
Outro	0	0%

a. Contribui para o desenvolvimento pessoal do docente. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



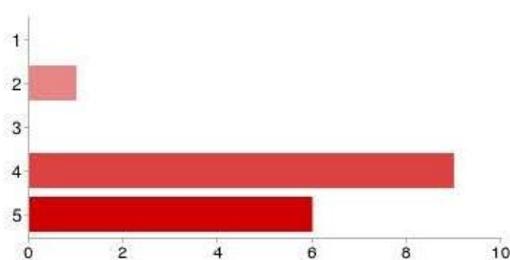
1	0	0%
2	1	6%
3	2	13%
4	7	44%
5	6	38%

b. Contribui para o desenvolvimento profissional do docente. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



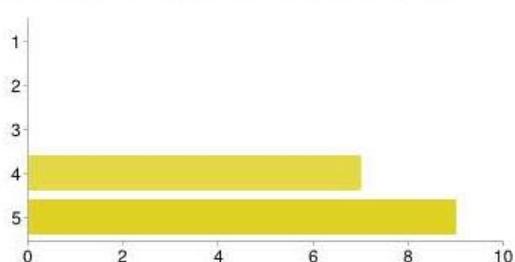
1	0	0%
2	0	0%
3	1	6%
4	11	69%
5	4	25%

c. Contribui para a satisfação profissional do docente. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



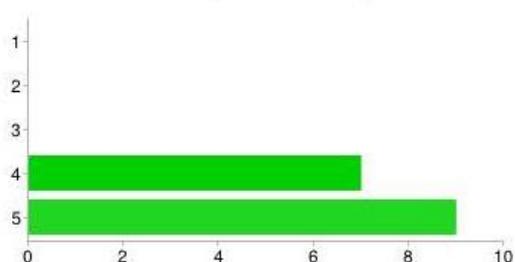
1	0	0%
2	1	6%
3	0	0%
4	9	56%
5	6	38%

d. Contribui para o sucesso escolar dos discentes. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



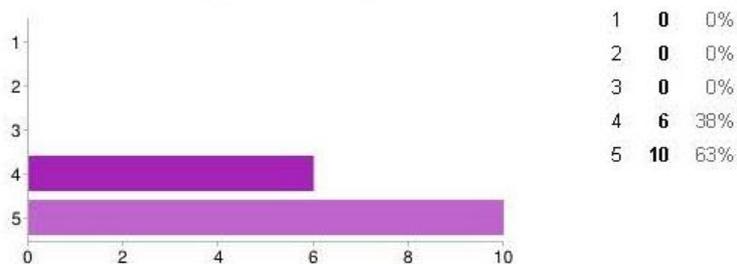
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	7	44%
5	9	56%

e. Contribui para o desenvolvimento de um clima organizacional saudável. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]

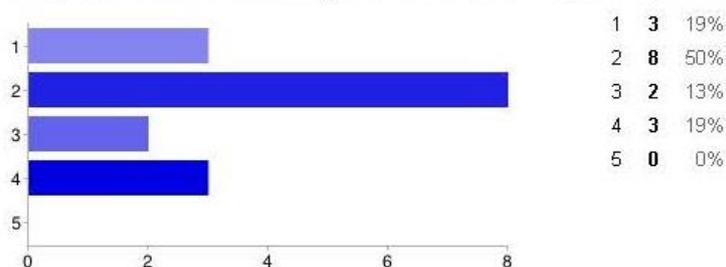


1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	7	44%
5	9	56%

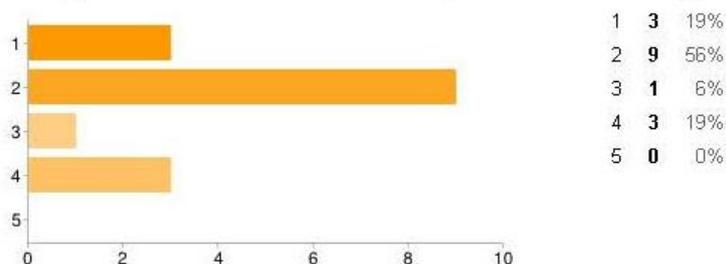
f. Contribui para a articulação de estrategias e modos de agir perante a turma. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



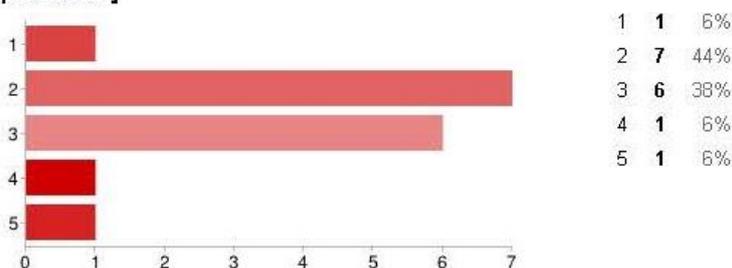
g. Revela as fragilidades do professor. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



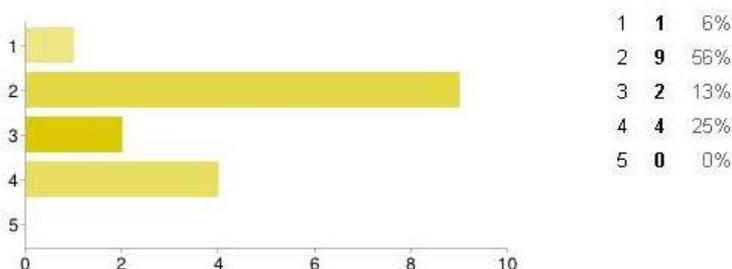
h. Revela a ineficácia profissional do professor. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



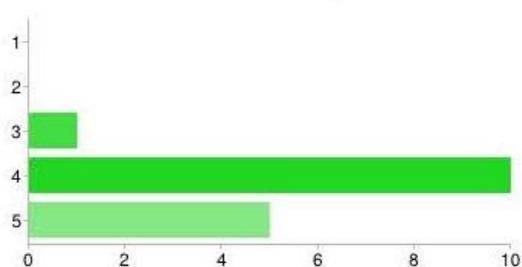
i. Faz com que alguns docentes se aproveitem do trabalho de outros professores. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



j. Reconhece o trabalho de alguns professores em detrimento de outros. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]

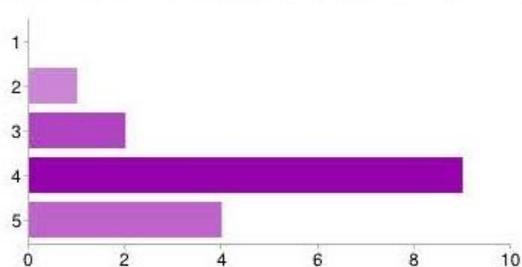


k. Encoraja a autorreflexão do professor. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



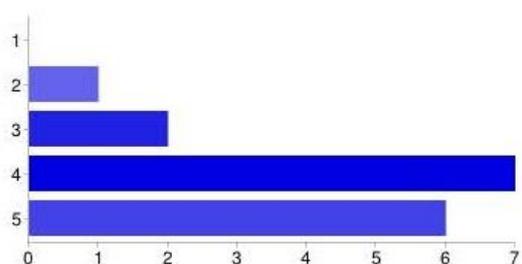
1	0	0%
2	0	0%
3	1	6%
4	10	63%
5	5	31%

l. Aumenta a capacidade de responder aos desafios da relação educativa. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



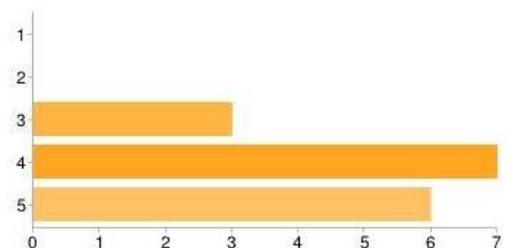
1	0	0%
2	1	6%
3	2	13%
4	9	56%
5	4	25%

m. Ajuda a resolver situações problemáticas de cariz pedagógico. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



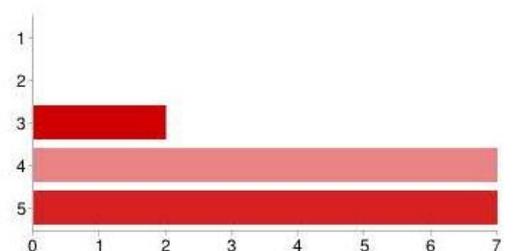
1	0	0%
2	1	6%
3	2	13%
4	7	44%
5	6	38%

n. Ajuda a resolver situações problemáticas de cariz disciplinar. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



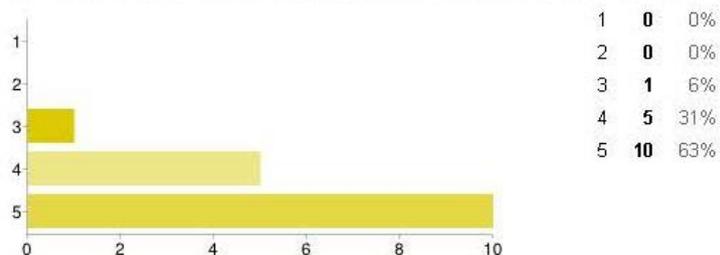
1	0	0%
2	0	0%
3	3	19%
4	7	44%
5	6	38%

o. Apoia o trabalho dos professores. [18. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o trabalho colaborativo que o Diretor de Turma poderá promover.]



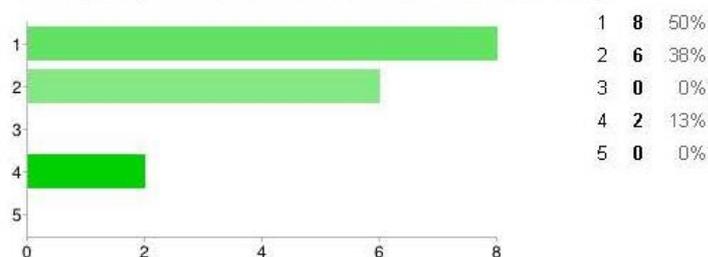
1	0	0%
2	0	0%
3	2	13%
4	7	44%
5	7	44%

"O papel do Conselho Executivo é essencial na implementação e disseminação do trabalho colaborativo". [19. Manifeste o seu grau de concordância em relação à seguinte afirmação.]

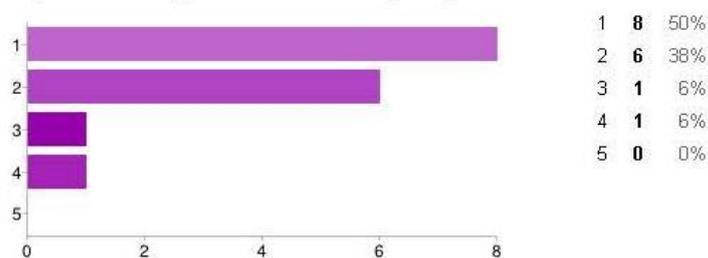


Parte III - Recetividade do Diretor de Turma no trabalho colaborativo

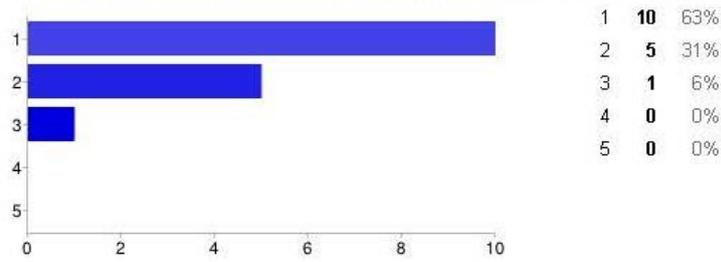
a. Não lhe reconheço vantagens. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



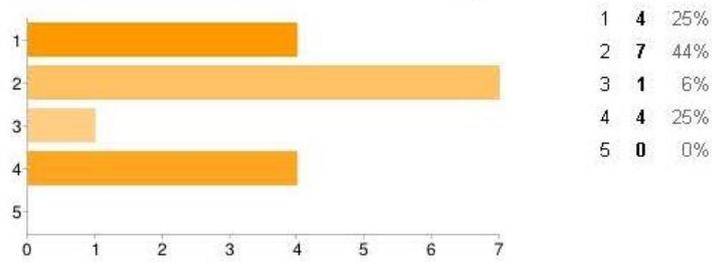
b. Receio ser diminuído do ponto de vista profissional. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



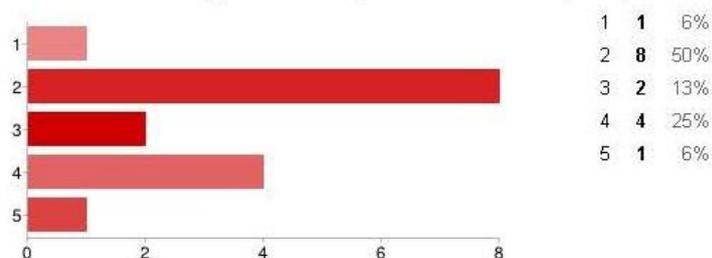
c. Não sou capaz de acompanhar a dinâmica do grupo. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



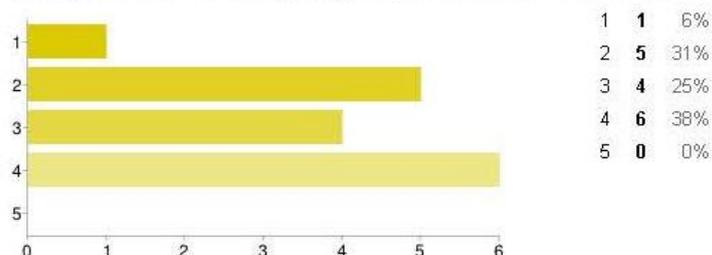
d. Não tenho tempo. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



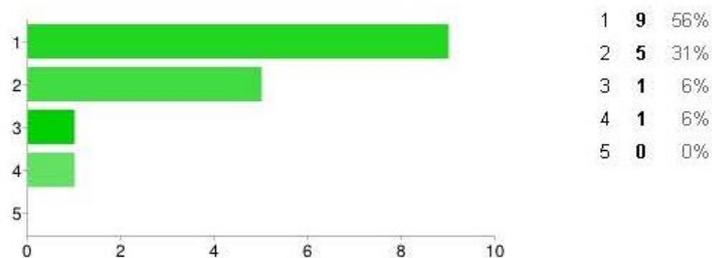
e. Os Conselhos de Turma não têm a duração necessária para o fazer. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



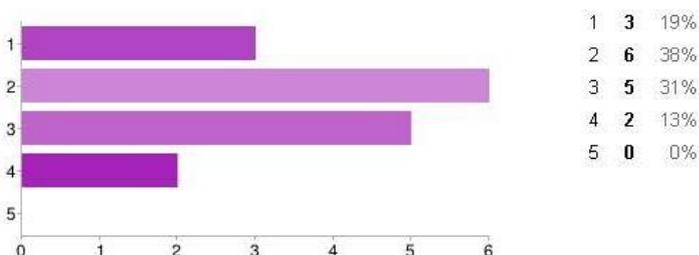
f. Não existe compatibilidade de horários. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



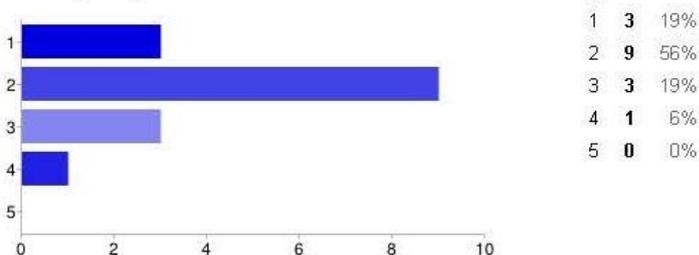
g. O trabalho não me interessa. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



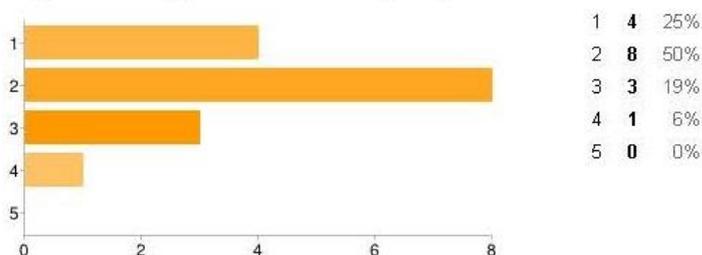
h. A criação do grupo não se fez com base na amizade entre os membros do grupo. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



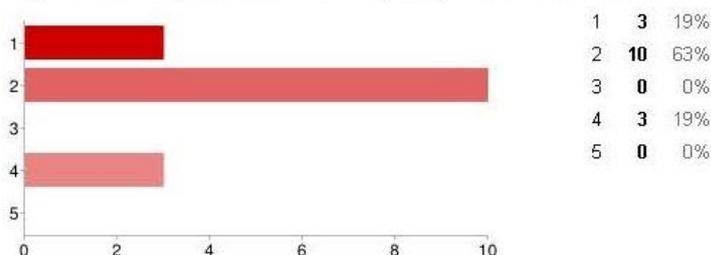
i. Não há negociação e diálogo. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



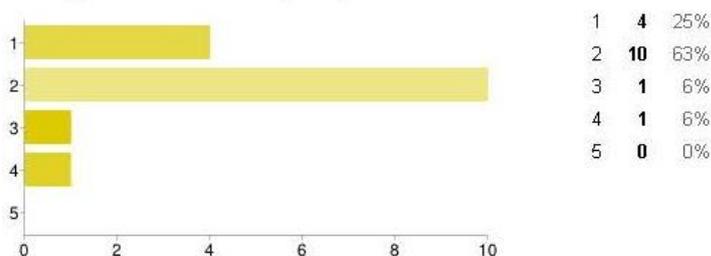
j. Não há respeito entre os diferentes membros do grupo. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



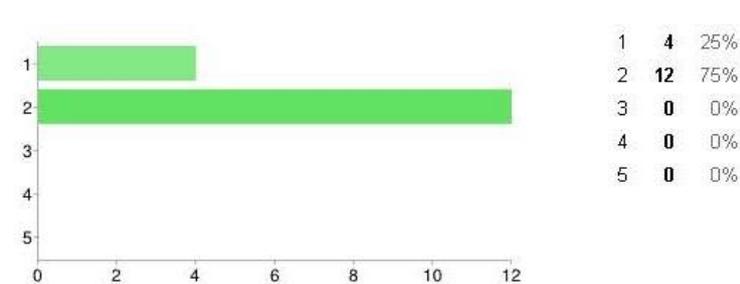
k. Não há partilha recíproca de ideias, experiências e materiais. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



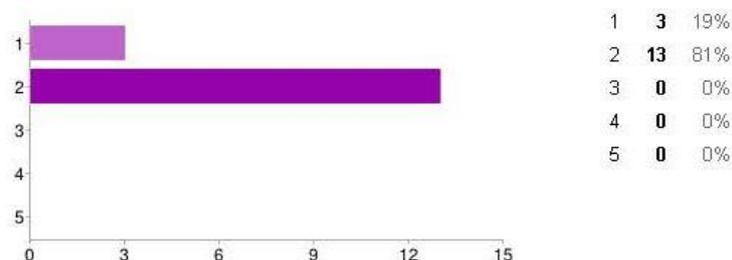
l. Não sabem aceitar os meus pontos de vista. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



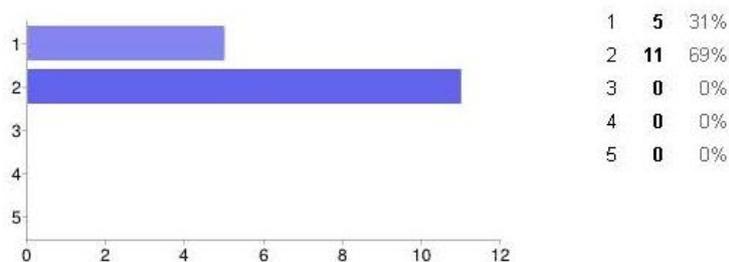
m. Não valorizam o meu contributo por mais singelo que seja. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



n. Podem percecionar-me como incompetente para gerir situações de indisciplina. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]



o. Podem perceber-me como um profissional ineficaz. [20. Manifeste a sua concordância relativamente às seguintes afirmações sobre o motivo pelo qual não se envolve em trabalho colaborativo.]

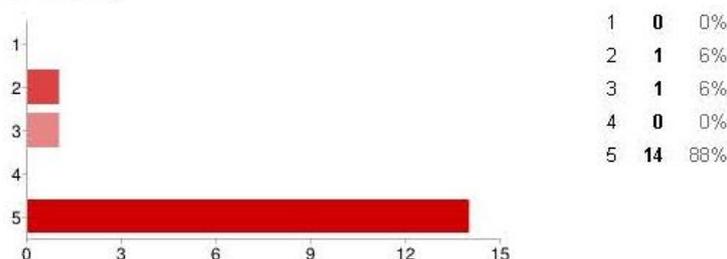


Parte IV - Papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo

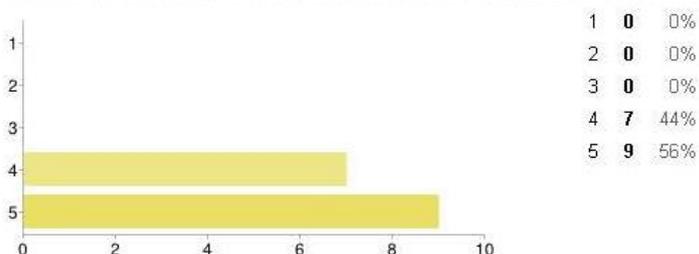
21. Promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma?



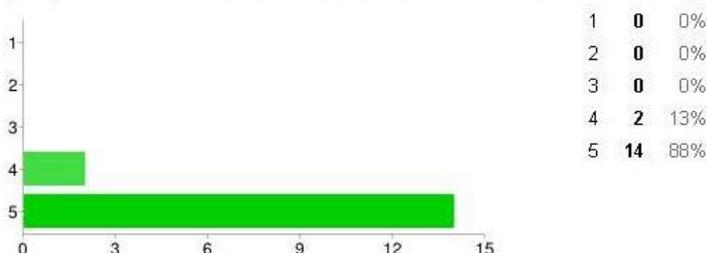
a. Planifica a sua reunião. [22. Selecione as situações em que promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma.]



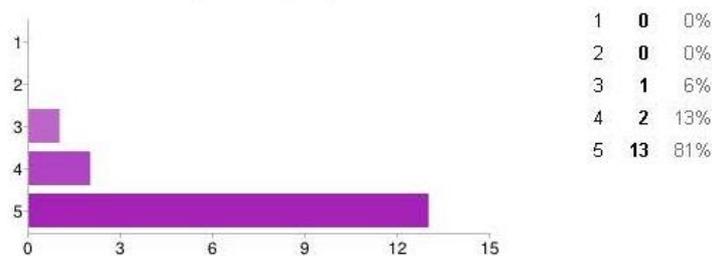
b. Conversa informalmente com os colegas partilhando/trocando informações pertinentes. [22. Selecione as situações em que promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma.]



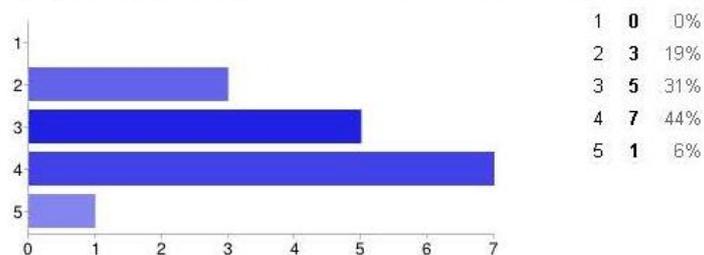
c. Reflete com os membros do Conselho de Turma sobre os resultados dos alunos. [22. Selecione as situações em que promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma.]



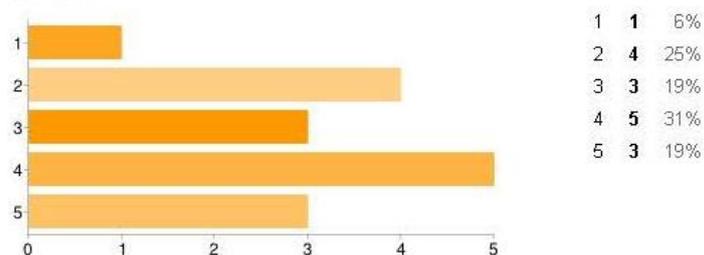
d. Concerta estratégias com os membros do Conselho de Turma para melhorar os resultados dos alunos. [22. Selecione as situações em que promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma.]



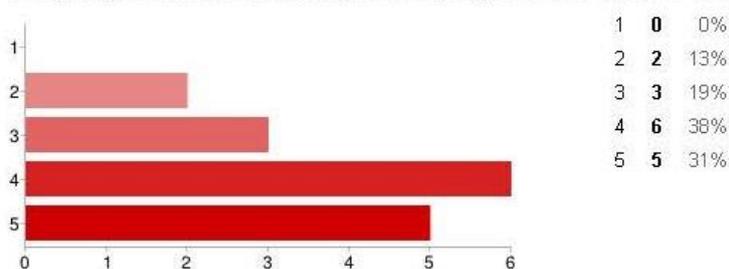
e. Planifica com os membros do Conselho de Turma atividades interdisciplinares. [22. Selecione as situações em que promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma.]



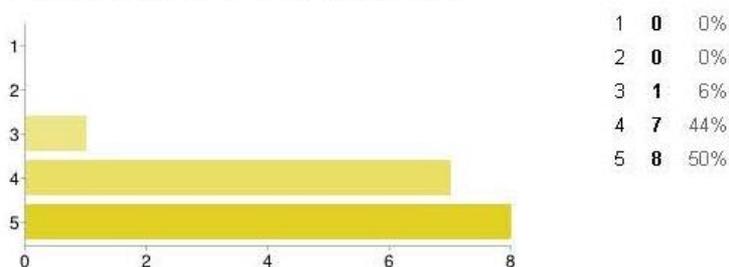
f. Marca uma reunião para auscultar o Conselho de Turma sempre que sentir que as estratégias definidas não estão a resultar. [22. Selecione as situações em que promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma.]



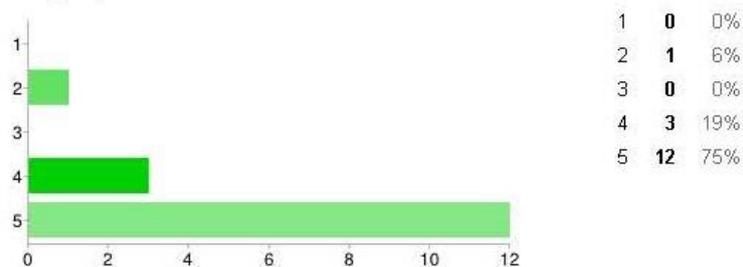
g. Marca uma reunião com os membros do Conselho de Turma para decidir sobre como resolver uma dada situação. [22. Selecione as situações em que promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma.]



h. Conversa com os colegas fora das horas de trabalho. [22. Selecione as situações em que promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma.]



i. **Elabora planos de recuperação em conjunto com os membros do Conselho de Turma. [22. Seleccione as situações em que promove o trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma.]**

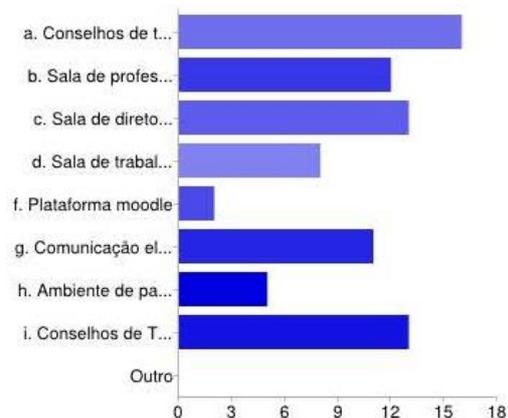


23. Como deve atuar o Diretor de Turma para desenvolver/ otimizar trabalho colaborativo dentro do Conselho de Turma?



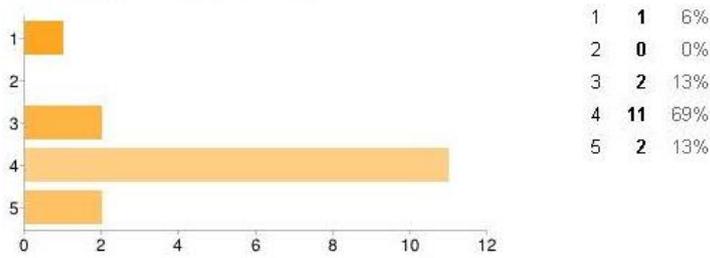
a. Partilhar / trocar experiências com os colegas do Conselho de Turma.	14	4%
b. Partilhar e trocar estratégias com os colegas de Conselho de Turma.	15	4%
c. Preparar as reuniões.	15	4%
d. Comunicar com clareza e autenticidade.	15	4%
e. Mostrar uma postura interessada, atenta e de escuta ativa.	15	4%
f. Aceitar a opinião dos outros.	16	5%
g. Impor a sua opinião.	0	0%
h. Respeitar.	15	4%
i. Apoiar.	14	4%
j. Mediar e clarificar situações procurando encontrar consensos.	15	4%
k. Definir de modo consensual comportamentos aceitáveis e comportamentos não aceitáveis por parte dos alunos.	15	4%
l. Envolver todos os professores nos problemas que afetam a turma para que se negociem soluções.	16	5%
m. Valorizar a importância de todas as disciplinas para o desenvolvimento global do aluno.	16	5%
n. Valorizar as intervenções de todos os membros.	16	5%
o. Delegar funções/papéis noutros membros Conselho de Turma se esses membros do Conselho de Turma estiverem motivados.	7	2%
p. Assumir uma liderança diretiva se os membros do Conselho de Turma não estiverem motivados.	11	3%
q. Articular procedimentos e métodos de trabalho.	13	4%
r. Valorizar o Plano de Turma.	15	4%
s. Fomentar um ambiente de tranquilidade e solidariedade.	15	4%
t. Elogiar e salientar aquilo que une os docentes do Conselho de Turma.	12	4%
u. Evitar criticar ou desvalorizar as ideias ou sugestões dos outros.	12	4%
v. Registrar as ideias e sugestões dos outros para posteriormente analisar a sua exequibilidade.	11	3%
w. Guardar os contactos dos colegas (telefone, telemóvel, email).	13	4%
x. Ser leal e franco.	14	4%
y. Não falar dos colegas ausentes.	10	3%
z. Evitar tratar dos diferentes assuntos com ligeireza.	9	3%
Outro	0	0%

24. Assinale os contextos em o Diretor de Turma pode utilizar algumas dessas estratégias de trabalho colaborativo.

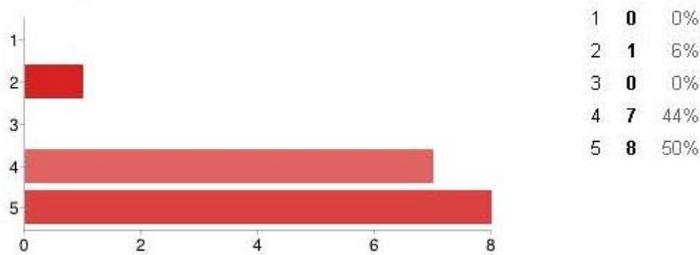


a. Conselhos de turma	16	20%
b. Sala de professores	12	15%
c. Sala de diretores de turma	13	16%
d. Sala de trabalho de professores da escola	8	10%
f. Plataforma moodle	2	3%
g. Comunicação eletrónica	11	14%
h. Ambiente de partilha on line (Skydrive, Google drive, dropbox)	5	6%
i. Conselhos de Turma extraordinários	13	16%
Outro	0	0%

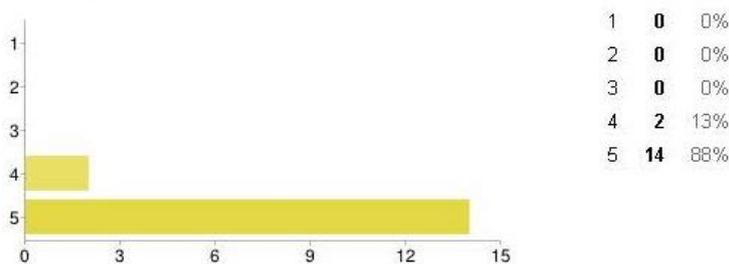
a. Certificar-se de que existem as condições para se realizar um trabalho colaborativo. [25. Manifeste a sua concordância sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no sei do Conselho de Turma.]



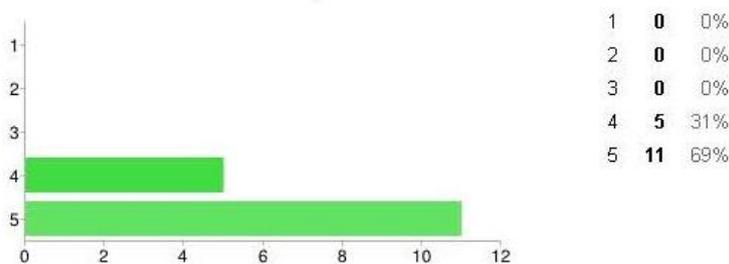
b. Envolver-se no trabalho com os membros do Conselho de Turma. [25. Manifeste a sua concordância sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no sei do Conselho de Turma.]



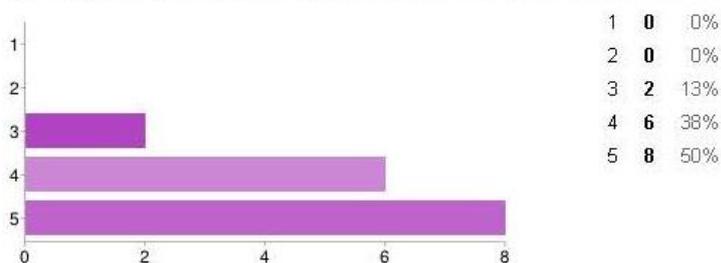
c. Tratar os membros do seu Conselho de Turma com respeito e paridade. [25. Manifeste a sua concordância sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no sei do Conselho de Turma.]



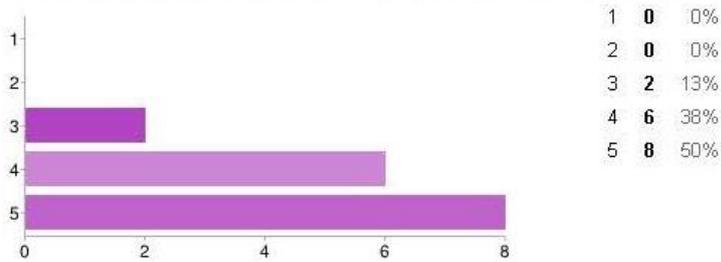
d. Dialogar e refletir em conjunto com os seus pares sobre o trabalho a desenvolver. [25. Manifeste a sua concordância sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no sei do Conselho de Turma.]



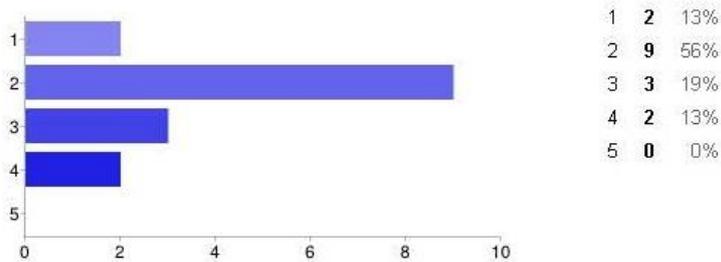
e. Avaliar o trabalho realizado. [25. Manifeste a sua concordância sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no sei do Conselho de Turma.]



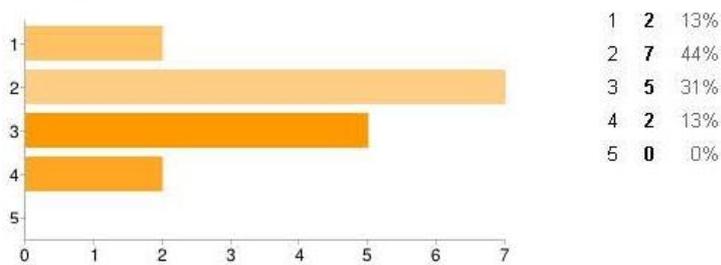
e. Avaliar o trabalho realizado. [25. Manifique a sua concordância sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no sei do Conselho de Turma.]



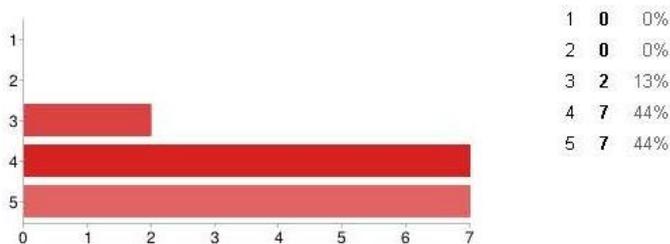
f. Observar aulas. [25. Manifique a sua concordância sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no sei do Conselho de Turma.]



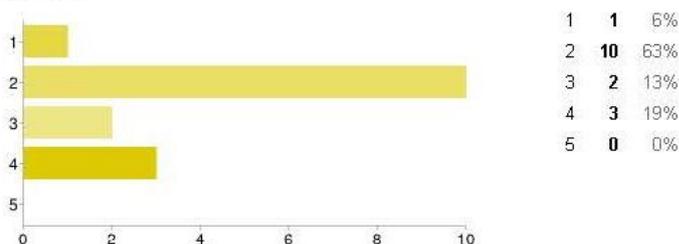
g. Aplicar inquéritos. [25. Manifique a sua concordância sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no sei do Conselho de Turma.]



h. Registrar as ideias e sugestões dos outros membros do Conselho de Turma. [25. Manifique a sua concordância sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no sei do Conselho de Turma.]



i. Organizar um Portfólio de ensino das diferentes disciplinas. [25. Manifique a sua concordância sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no sei do Conselho de Turma.]



26. Como divulgar a implementação de práticas colaborativas de sucesso nos Conselhos de Turma?



a. Formação sobre o que é colaborar.	8	20%
b. Apresentação de casos de bom funcionamento pelos próprios a pedido do órgão de gestão.	12	30%
c. Apresentação, por parte dos Coordenadores de Diretores de Turma, de situações que não se devam repetir a pedido do órgão de gestão.	10	25%
d. Distribuição periódica de materiais informativos.	10	25%
Outro	0	0%

Apêndice 7

Guião da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo de uma Escola Básica e Secundária

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo

A presente entrevista insere-se num estudo cujo título é “O papel supervisão do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico” e tem como objetivo a recolha da opinião do Presidente do Conselho Executivo sobre o tema em questão.

É de referir que os dados obtidos são confidenciais. Para além disto, poderá ter acesso aos resultados da investigação se essa for a sua vontade.

Todas as opiniões são válidas, pois não há respostas certas ou erradas. A confidencialidade das respostas é garantida.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Data:		Duração	
Título do Trabalho Projeto:	O papel supervisão do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico		
Objetivos da entrevista:	<ol style="list-style-type: none">1. Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre o trabalho colaborativo.2. Saber se o papel do Conselho Executivo é importante na disseminação e implantação do trabalho colaborativo.3. Compreender de que modo os diretores de turma se encontram recetivos ao trabalho colaborativo.4. Entender se o Diretor de Turma desempenha um papel importante na promoção do trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma.5. Conhecer as estratégias de trabalho colaborativo que o Diretor de Turma pode utilizar no Conselho de Turma.6. Identificar mecanismos usados pelo Diretor de Turma para promover e supervisionar o trabalho colaborativo no Conselho de Turma.		

Palavras-chave	ETAPAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
Parte I – Aceitação da entrevista			
	Validação da entrevista e motivação do entrevistado.	1-Validar a entrevista e motivar o entrevistado.	1- Pedir a colaboração do entrevistado; 2- Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista; 3- Garantir o anonimato das opiniões. 4- Asseverar o acesso aos resultados da investigação. 5- Solicitar autorização para gravar a entrevista.
Parte II – Opinião do Conselho Executivo sobre o Trabalho Colaborativo			
Opinião sobre o trabalho colaborativo	Opinião do Conselho Executivo sobre o trabalho colaborativo.	1-Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre o trabalho colaborativo.	6- O que entende por trabalho colaborativo? 7- Considera o trabalho colaborativo vantajoso? Porquê? 8- Que formas de trabalho colaborativo incentiva na sua escola? 9- Quais as estratégias que a escola dispõe para promover o trabalho colaborativo? 10- Em que medida o trabalho colaborativo pode facilitar o desenvolvimento profissional dos professores? E as aprendizagens dos alunos? E a melhoria da escola? Porquê? 11- Acha o papel do Conselho Executivo essencial na implementação e disseminação do trabalho colaborativo? Em que medida? 12- Como divulgar e disseminar práticas colaborativas de sucesso do Conselho de Turma? (Só se necessário).
Parte III - Recetividade dos Diretores de Turma no trabalho colaborativo			
Recetividade	III Opinião do Conselho Executivo sobre a aceitação do trabalho colaborativo por parte dos diretores de turma.	1- Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre a recetividade dos diretores de turma ao trabalho colaborativo.	13- Considera que os Diretores de Turma estão recetivos para trabalhar colaborativamente a favor de práticas eficazes? Em que medida?
Parte IV – Papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo			
Papel do Diretor de Turma	V Opinião do Conselho Executivo sobre o papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma.	1-Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre o papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo.	14- Em que medida o Diretor de Turma desempenha um papel importante na promoção do trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma? Porquê?

		<p>2- Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para dinamizar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma.</p> <p>3- Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre os contextos em que o Diretor de Turma pode usar algumas dessas estratégias de trabalho colaborativo.</p> <p>4-Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre as recursos/estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo exercido no seio do Conselho de Turma.</p>	<p>15- Quais as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para dinamizar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma?</p> <p>16- Em que contextos pode o Diretor de Turma utilizar algumas dessas estratégias de trabalho colaborativo?</p> <p>17- Que recursos/ estratégias pode o Diretor de Turma utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma?</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A entrevista termina aqui. Deseja acrescentar algo?

Obrigada pela colaboração.

Apêndice 8

Matriz de construção da Entrevista

Tema da questão	Categorias	Subcategorias	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVO DA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO	QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO
Validação da entrevista	I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.		Para esta categoria foram consultadas as seguintes fontes: Albarelo et al., 1997/2011 Bogdan e Bilken, 1994; Sousa, 2005/2009 Sousa e Baptista, 2011	I 1- Pedir a colaboração do entrevistado. 2- Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista. 3- Garantir o anonimato das opiniões. 4- Asseverar o acesso aos resultados da investigação. 5- Solicitar autorização para gravar a entrevista.	Legitimar a entrevista e despertar o interesse do entrevistado.		
Trabalho colaborativo	II Opinião do Conselho Executivo sobre o trabalho colaborativo	Definição Vantagens Formas de	Nesta categoria foram utilizadas as seguintes fontes: Antúnez et al., 2002 Boavida e Ponte, 2002 Day, 2004	II 6- O que entende por trabalho colaborativo? 7- Considera o trabalho colaborativo vantajoso? Porquê? 8- Que formas de trabalho	Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre o trabalho colaborativo. Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre as vantagens do trabalho colaborativo. Conhecer a opinião do		

		trabalho colaborativo	Farias, 2007 Hargreaves, 1998 Hargreaves, 2000	colaborativo incentiva na sua escola?	Conselho Executivo sobre as formas de trabalho colaborativo que incentiva na escola.		
		Estratégias de trabalho colaborativo que a escola dispõe.	Hord, 1986 Lima, 2000 Kruse e Louis, 2009	9- Quais as estratégias que a escola dispõe para promover o trabalho colaborativo?	Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre as estratégias que a escola dispõe para promover o trabalho colaborativo.	Quais estratégias de trabalho colaborativo existentes?	Caracterizar o trabalho colaborativo desenvolvido.
		Desenvolvimento profissional dos professores, das aprendizagens dos alunos e da melhoria da escola.	Marques, 2002 Martins e Ribeiro, 2009 Meirinho e Osório, 2006 Menezes e Ponte, 2009	10- Em que medida o trabalho colaborativo pode facilitar o desenvolvimento profissional dos professores? E as aprendizagens dos alunos? E a melhoria da escola? Porquê?	Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre o trabalho colaborativo enquanto facilitador do desenvolvimento profissional dos professores, das aprendizagens dos alunos e da melhoria da escola.		
		Papel do Conselho Executivo	Perkins-Gough, 2010 Peterson, 2009 Roldão, 2007	11- Acha o papel do Conselho Executivo essencial na implementação e disseminação do trabalho colaborativo? Em que medida?	Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre o seu papel na implementação e disseminação do trabalho colaborativo.	Como promover a sua implementação?	Promover a colaboração entre os docentes do Conselho de Turma.
		Estratégias de divulgação.	Sousa-Silva e Davel, 2007	12- Como divulgar e disseminar práticas colaborativas de sucesso do Conselho de Turma? (só se necessário.)	Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre como divulgar e disseminar práticas colaborativas de sucesso do Conselho de turma.	Como reforçar essa implementação?	Divulgar o trabalho colaborativo realizado no conselho de Turma.

Motivação para o trabalho colaborativo	III Recetividade	Recetividade dos Diretores de Turma ao trabalho colaborativo.	Antúnez et al., 2002 Marques, 2003	III 13- Considera que os Diretores de Turma estão recetivos para trabalhar colaborativamente a favor de práticas eficazes? Em que medida?	Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre a recetividade dos Diretores de Turma ao trabalho colaborativo.		
O papel do Diretor de Turma	IV Papel do diretor de Turma	Papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo. Estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para dinamizar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma. Contextos em que o Diretor de	Nesta categoria foram utilizadas também as seguintes fontes: Alarcão, 1996 Alarcão e Tavares, 1987/2003 Antúnez et al., 2002 Conquet, s/d Marques, 2003 Minicucci, 2001 Roldão, 2010 Vieira e Moreira, 2011	IV 14- Em que medida o Diretor de Turma desempenha um papel importante na promoção do trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma? Porquê? 15- Quais as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para dinamizar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma? 16- Em que contextos pode o Diretor de Turma	Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre o papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma. Conhecer a opinião do Conselho Executivo sobre as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para dinamizar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma. Conhecer a opinião do Conselho Executivo	Qual o papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico? Quais as estratégias de trabalho colaborativo existentes? Como promover a sua implementação? Quais os contextos em que se aplicam	Identificar o papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do 2º ciclo do ensino básico. Caracterizar o trabalho colaborativo desenvolvido. Promover a colaboração entre os docentes do conselho de Turma. Identificar os contextos em

		<p>Turma pode utilizar algumas dessas estratégias de trabalho colaborativo.</p> <p>Recursos / estratégias que o Diretor de turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do conselho de turma.</p>		<p>utilizar algumas dessas estratégias de trabalho colaborativo?</p> <p>17- Que recursos / estratégias pode o Diretor de Turma utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma?</p>	<p>sobre os contextos em que o Diretor de Turma pode usar algumas dessas estratégias de trabalho colaborativo.</p> <p>Conhecer a opinião do Conselho de Executivo sobre os recursos / estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma.</p>	<p>essas estratégias?</p> <p>Como reforçar essa implementação?</p>	<p>que ocorre.</p> <p>Divulgar o trabalho realizado no Conselho de Turma.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------

Apêndice 9

Matriz de análise de conteúdo da entrevista

Tema da questão	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
Validação da entrevista	I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.		"sim".		I 1- Pedir a colaboração do entrevistado. 2- Informar sobre o temas e os objetivos da entrevista. 3- Garantir o anonimato das opiniões. 4- Asseverar o acesso aos resultados da investigação. 5- Solicitar autorização para gravar a entrevista.
Importância do trabalho colaborativo	II Opinião do Conselho Executivo sobre o trabalho colaborativo	Definição	"pressupõe o contrário do individualismo"; "tem de estar predisposta a dar um contributo dentro de um grupo para que o resultado final desse grupo seja superior à soma das partes"; "regras"; "avaliação"	"...no fundo é o contrário do individualismo"... mas o trabalho colaborativo pressupõe o contrário do individualismo, ou seja, a pessoa tem que estar predisposta a dar um contributo dentro de um grupo para que o resultado final desse grupo seja superior à soma das partes"... "Para trabalhar nesse âmbito tem de haver regras ... explícitas...e uma	II 6- O que entende por trabalho colaborativo?

				avaliação constante do desenvolvimento desse trabalho” “O professor tem de trabalhar com os seus pares num espírito de cooperação”	
		Vantagens	“Há vantagens”, “porque o resultado final é sempre superior ao trabalho individual”; “para além da aprendizagem, há uma componente que é a da relação interpessoal”	“Há, há vantagens. Também tem algumas desvantagens, mas há muitas vantagens nesse tipo de trabalho, exatamente, porque o resultado final é sempre superior ao trabalho individual e há uma componente, para além da aprendizagem, há uma componente que é da relação interpessoal, porque ... nas escolas ... não avaliamos essa componente da relação interpessoal, mas ela é muito importante. não é apenas a aprendizagem que interessa ... a componente interpessoal também e deveria ser avaliada.”	7- Considera o trabalho colaborativo vantajoso? Porquê?
		Formas de trabalho colaborativo	“ao nível do grupo disciplinar”; “troca de experiências; “a troca de materiais”; “aproveita[r] o trabalho de alguns colegas”; “discutir”; “melhorar”; “partilha”	“Nós aqui tentamos fazer isso ... que é desencadear esse tipo de trabalho ao nível do grupo disciplinar” “O nosso Projeto Educativo já aponta para algumas delas, com particular destaque para a troca de experiências no próprio grupo, a troca de materiais. Não... compreendo porque ... não se aproveita o trabalho de alguns colegas para discutir com ele, melhorar e o aplicar e isso é uma forma de enriquecer o trabalho em vez de estarem todos a fazer a mesma coisa. Se houver partilha ... há um enriquecimento.”...	8- Que formas de trabalho colaborativo incentiva na sua escola?
		Estratégias de trabalho colaborativo que a escola dispõe.	“conhecer”, “ter passado por uma experiência dessa”; “no horário tem algum tempo”; “nessa reunião [de grupo]”; “noutras reuniões” e “fora das reuniões”	“conhecer, ter passado por uma experiência dessas... ver quais são as dificuldades.. .. se o professor já tiver essa experiência com certeza muitos dos	9- Quais as estratégias que a escola dispõe para promover o trabalho

		Desenvolvimento profissional dos professores, das aprendizagens dos alunos e da melhoria da escola.	“componente da aprendizagem e a componente social”	<p>problemas já não vão acontecer.”</p> <p>“No horário tem algum tempo...são duas horas semanais para as pessoas se encontrarem, mas o trabalho colaborativo não passa apenas por isso... isso é uma forma de impulsionar. ... Deve acontecer nessa reunião, noutras reuniões e fora das reuniões.”</p> <p>“Absolutamente,... há pouco referi isso mesmo, que havia uma componente da aprendizagem e a componente social. Não sei qual delas é a mais importante. Eu acho que são as duas importantes. E o trabalho colaborativo vai nesse sentido, se não tivermos competências no domínio social dificilmente conseguiremos trabalhar em grupo.”</p>	colaborativo?
		Papel do Conselho Executivo	“sim, alguém tem que impulsionar e alguém tem que avaliar”; “é importante que se promova, que se incentive e que se avalie...permanentemente para que se introduzir as alterações que são necessárias”; “sem que também se mude o grupo de trabalho permanentemente”	<p>“Sim, alguém tem que impulsionar e alguém tem ...de avaliar. No caso dos professores quem deve fazer essa avaliação, com maior incidência, é o delegado de grupo e o próprio coordenador de departamento dada a proximidade”... “mas é importante que se promova, que se incentive e que se avalie...permanentemente para introduzir as alterações que são necessárias e neste tipo de trabalho há sempre alterações a fazer, nem que seja ajustar o grupo de trabalho, dar outro tipo de tarefa. Quando falo em ajustar o grupo de trabalho é no sentido de ver em cada momento se é preferível ter um grupo homogéneo, ver se é preferível ter um grupo heterogéneo. Fazer toda essa</p>	<p>10- Em que medida o trabalho colaborativo pode facilitar o desenvolvimento dos professores? E as aprendizagens dos alunos? E a melhoria da escola? Porquê?</p> <p>11- Acha o papel do Conselho Executivo essencial na implementação e disseminação do trabalho colaborativo? Em que medida?</p>

		Estratégias de divulgação.	de “trabalho que é feito ... em cada grupo disciplinar”; “forma partilhada, ... negociada ... discutida ... longas discussões ... diferentes formas de ver o problema ... participação efetiva”	avaliação permanente e introduzir as alterações necessárias sem que também se mude o grupo de trabalho permanentemente, porque isso aí é contraproducente. ...Tem de haver uma continuidade”... “Todo trabalho que promovemos na escola pressupõe um trabalho colaborativo. Quando o conselho pedagógico define determinadas tarefas, um exemplo, definição de critérios de avaliação dos alunos,... isto é um trabalho que é feito no grupo...em cada grupo disciplinar e, portanto, esse trabalho tem de ser feito de uma forma partilhada, tem de ser negociada, tem de ser discutida e desse grupo sairá uma proposta ... que antecede longas discussões e diferentes formas de ver o problema” “Queremos é que haja uma participação efetiva, que cada um dê o seu contributo, uns mais válidos outros menos válidos”	12- Como divulgar e disseminar práticas colaborativas de sucesso do Conselho de Turma? (só se necessário.)
Motivação para o trabalho colaborativo	III Recetividade	Recetividade dos Diretores de Turma ao trabalho colaborativo.	“só pouco conseguirá fazer”; “tem de ser um trabalho de equipa”	“... É dos cargos mais importantes na escola, no entanto, ... só pouco conseguirá fazer. Tem de ser um trabalho feito por equipa, pela instituição ... tem de ser um trabalho de equipa... tem de ser o diretor de turma, todos os professores, os órgãos da escola. Todos têm de estar virados para esse paradigma...A partir do momento em... que o conselho de turma aposta nesse tipo de trabalho colaborativo, naturalmente, o diretor de turma poderá ter uma ação, poderá ter uma mais valia”...	III 13- Considera que os Diretores de Turma estão recetivos para trabalhar colaborativamente a favor de práticas eficazes? Em que medida?

<p>O papel do Diretor de Turma e a promoção do trabalho colaborativo</p>	<p style="text-align: center;">IV</p> <p>Papel do diretor de Turma de</p>	<p>Papel do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo</p> <p>Estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para dinamizar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma.</p> <p>Contextos em que o Diretor de Turma pode utilizar algumas dessas estratégias de trabalho colaborativo.</p>	<p>“É o responsável pela turma, alunos e professores”; “preside as reuniões..., portanto, ele tem condições ...para promover esse tipo de trabalho”</p> <p>“discir”; “refletir”; “planificação”; “reflexão”</p> <p>“horas...pré-definidas”; “trabalho em grupo”; “em pequenos grupos”; “reunião”; “fora dessa reunião”; “novas tecnologias”; “investigação individual”; “conversas...em salas de professores, corredores, ...muitos contactos...informais”</p>	<p>“...É o responsável pela turma, alunos e pelos professores que lecionam a essa turma. Preside as reuniões do conselho de turma, portanto, ele tem condições acrescidas para poder promover esse tipo de trabalho e poderá ser um coordenador dessa equipa de trabalho, portanto, por força do cargo, ele poderia digamos que implementar e supervisionar, mas só, continuo a dizer, não consegue fazer nada.”</p> <p>“Discutir e refletir” “Planificação e de reflexão”</p> <p>“Os professores têm horários ...desfasados...têm dificuldade de se encontrar fora daquelas horas que já estão pré-definidas, mas isso também depende um pouco da vontade depois dos professores, porque se não conseguirem encontrar-se todos poderão encontrar-se em partes; o próprio trabalho colaborativo pressupõe também isso, que é trabalho em grupo, em pequenos grupos e depois daí há de haver a oportunidade de se encontrar no grande grupo... A reunião que está estabelecida no horário seria um daqueles momentos</p>	<p style="text-align: center;">IV</p> <p>14- Em que medida o Diretor de Turma desempenha um papel importante na promoção do trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma? Porquê?</p> <p>15- Quais as estratégias que o Diretor de Turma pode utilizar para dinamizar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma?</p> <p>16- Em que contextos pode o Diretor de Turma utilizar algumas dessas estratégias de trabalho colaborativo?</p>
--------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Recursos / estratégias que o Diretor de turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do conselho de turma.</p>	<p>“estratégia em conjunto”; “refletir”; “avaliar”</p>	<p>para se encontrarem todos e darem conta do trabalho feito em pequenos grupos, fora dessa reunião...Não podemos pensar que o trabalho colaborativo só vai acontecer naquela reunião, há sempre espaço para isso, é preciso é que haja vontade e imaginação e podem partilhar de tanta maneira, agora com as novas tecnologias, então, podem partilhar mesmo em casa, a qualquer hora. É preciso é que haja também essa vontade e que haja também... essa ideia saída da reflexão ...que formas e que disponibilidade as pessoas tinham... ...Carece de muita investigação individual, de muitas conversas até em salas de professores, corredores, muitos contactos entre, informais até, entre colegas... Não se pode esperar apenas em reuniões formais para fazer esse trabalho”...</p> <p>“O diretor de turma é sempre um coordenar....ele é sempre o responsável...por via do cargo que ocupa...vai ter que definir... uma estratégia em conjunto, não é ele sozinho. ...Vai primeiro refletir sobre a oportunidade de implementar esse sistema,... avaliar das dificuldades do implementar e definir como é que vai implementar, como é que vai ser avaliado, porque a avaliação não é feita pelo diretor de turma,... é por todos e cada um avalia o seu trabalho e reflete sobre o seu rendimento, pensar como vai ser feito esse tipo de avaliação ... e definir, pode ser o diretor de turma ou não, ...quem é que deve supervisionar</p>	<p>17- Que recursos / estratégias pode o Diretor de Turma utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do Conselho de Turma?</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

				esse tipo de trabalho. Pode esse trabalho recair no diretor de turma ou não, é o grupo de trabalho que depois tem de decidir”	
--	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Anexo

Anexo 1

Modelo de Validação da formação enviado, através do Sipe, para a Direção Regional de Educação da RAM



VALIDAÇÃO DE ATIVIDADES FORMATIVAS

- Curso / Módulos de Formação -

(Formulário de requerimento)

Val A_{CM}

1. IDENTIFICAÇÃO DA ENTIDADE QUE SOLICITA A VALIDAÇÃO DA ATIVIDADE FORMATIVA

Designação

Endereço

Localidade

Telefone

Fax

E-mail

Responsável da Formação a contactar

2. DESIGNAÇÃO DA ATIVIDADE FORMATIVA

O trabalho colaborativo entre o diretor de turma e o conselho de turma na prática letiva

3. CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE FORMATIVA

3.1. Área de formação (1)

A B C D

3.2. Duração

N.º total de horas

0 | 2 | 5

3.3. Data de realização (e respetivo horário)

1, 8, 15 e 22 de fevereiro e 1 de março de 2014

das 9h às 14h

3.4. Destinatários

Professores de todos os grupos de recrutamento do 2º ciclo do ensino básico

(1) Áreas de formação:

A. Ciências da especialidade que se relacionem com as áreas curriculares vigentes nos vários níveis de educação e ensino;

B. Ciências da Educação;

C. Prática / Investigação pedagógico-didática nos diferentes domínios da docência;

D. Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural.

4. JUSTIFICAÇÃO DA AÇÃO (Fazer referência às razões que levam a Entidade a solicitar a validação da atividade formativa. Entre as múltiplas razões, podem ser consideradas: a natureza ou particularidades do Projeto Educativo de Escola; a introdução de medidas inovadoras na organização Escola; problemas/situações existentes em contexto escolar/comunidade envolvente; o número de docentes com determinadas necessidades de formação a nível organizacional e/ou a nível funcional, etc.)

Nos dias de hoje assiste-se e afirma-se a necessidade de mudar o ensino. Entre a retórica contraditória do poder administrativo e a opinião pública, os professores surgem como os responsáveis últimos dessa mudança profícua. Sendo assim, faz-se a apologia do trabalho colaborativo entre docentes como uma das soluções para, em última instância, melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Todavia, a palavra colaboração tem um significado abrangente que necessita ser explicitado, pois apesar de parecer senso comum muitas vezes confunde-se com outros conceitos e olvidam-se os requisitos necessários para que possa ocorrer. Ora, a formação proposta reveste-se de pertinência, pois vai ao encontro dos objetivos definidos no Projeto Educativo da Escola.

5. Objetivos (Gerais / Específicos)

1. Conhecer o enquadramento teórico-normativo legal em vigor para o ensino básico (a nível regional e nacional).

1.1- Conhecer as atribuições e competências do diretor de turma.

1.2- Identificar atribuições cujo seu desempenho encontre obstáculos.

1.3- Propor estratégias para superar esses obstáculos.

1.4- Conhecer as qualidades do diretor de turma.

2. Conhecer o conceito de colaboração

2.1- Inventariar as vantagens do trabalho colaborativo.

2.2- Inventariar as desvantagens do trabalho colaborativo.

2.3- Conhecer formas de colaboração

2.4- Conhecer os requisitos necessários para que se possa implementar eficazmente

2.5- Identificar os contextos em que se pode dinamizar.

2.6- Enumerar estratégias que o diretor de turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do conselho de turma .

2.7- Identificar formas de divulgar o trabalho colaborativo bem-sucedido na escola.

6. CONTEÚDOS

1- Enquadramento teórico-normativo legal em vigor para o ensino básico (a nível regional e nacional):

1.1- Atribuições e competências do diretor de turma.

1.2- Qualidades do diretor de turma.

2- Definição de colaboração.

2.1- Vantagens do trabalho colaborativo

2.2- Desvantagens do trabalho colaborativo

2.3- Formas de colaboração.

2.4- Requisitos para que se possa implementar.

2.5- Contextos em que se pode dinamizar o trabalho colaborativo.

2.6- Estratégias de supervisão que o diretor de turma pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do conselho de turma do 2º ciclo.

2.7- Formas de divulgar o trabalho colaborativo bem-sucedido.

7. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO (Especificar a componente prática da atividade formativa)

As atividades a realizar na ação de formação decorrem em 25 sessões presenciais e pressupõem trabalho de grupo e individual.

Os formandos irão proceder:

- ao preenchimento de questionários on-line onde manifestarão a sua opinião sobre os temas em análise;

- à leitura de documentos;

- à discussão e reflexão dos temas apresentados;

- à apresentação de conclusões de acordo com a literatura apresentada;

- ao registo das conclusões do grupo na plataforma Moodle (numa disciplina que será criada para o efeito) para se proceder à partilha das mesmas.

8. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

1. Critérios de avaliação

. Assiduidade - 10%

. Pontualidade - 5%

. Tarefas realizadas nas sessões presenciais - 60%;

capacidade de reflexão crítica - 10%

uso correto da língua portuguesa (oral e escrita)- 5%

qualidade, rigor, correção e adequação do trabalho realizado - 10%

participação oportuna e de qualidade - 10%

responsabilidade e envolvimento- 10%

cumprimento das tarefas propostas - 10%

sociabilidade - 5%

. Trabalho final (questionário na plataforma Moodle) - 25%

2. A avaliação será realizada numa escala de 1 a 10 valores, convertida numa avaliação qualitativa, de acordo com a seguinte escala: Excelente - de 9 a 10 valores;

Muito Bom - de 8 a 8,9 valores;

Bom - de 6,5 a 7,9 valores;

Regular - de 5 a 6,4 valores;

Insuficiente - de 1 a 4,9 valores.

O certificado indicará os dois tipos de avaliação (quantitativa e qualitativa).

9. MODELO DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO (A efetuar pelo formador e pelos formandos)

No final da formação:

- Os formandos irão avaliar a intervenção do formador e o funcionamento da formação, utilizando um questionário individual (segundo modelo proposto pela DRE);
- O formador irá avaliar os formandos e o funcionamento da ação de formação.

10. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

Despacho 8/SERE/89

Decreto-Lei n.º 172/91

Portaria n.º 921/92

Decreto Regulamentar de 10/99 e 137/2012

Decreto Legislativo Regional 21/2006/M

Regulamento Interno da Escola

Portaria 970/80

Marques, R. (2002). O diretor de turma e a relação educativa. Lisboa: Editorial Presença.

Boavida, A & Ponte, J. P.(2002) Investigação colaborativa:potencialidades e problemas. APM.

Roldão, M.C.Colaborar é preciso. DGAE

Kruse & Louis, Building a collaborative culture in the schools

Menezes & Ponte (2009), Investigação colaborativa de professores e ensino de matemática. Caminhos para o desenvolvimento profissional.

Marques, R.(2002) Motivar os professores. Lisboa: Editorial Presença

Daminami. Sem reuniões a escola não existe! Não tem como! Estudo de caso de uma escola colaborativa. UFP

Roldão, M. C.(2010) Construção de Planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional. Universidade de Aveiro.

11. SÍNTESE DO CURRÍCULO DO(S) FORMADOR(ES)

(Identificar o Formador e destacar a formação que o habilita a assegurar a presente atividade formativa)

Isabel Maria Algarvio Maia

- Licenciada em Ensino de Português e Inglês pela Universidade de Évora

- Pós-graduada em Ciências de Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

- Mestranda em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

12. TERMO DE RESPONSABILIDADE

O Presidente (Diretor) / Delegado Escolar / Representante legal da entidade que solicita a validação declara assumir inteira responsabilidade pela veracidade das informações contidas no presente formulário.

NOME XXXXXXXXXX

FUNÇÃO *Diretor*

DATA / /

ASSINATURA _____