

FÁTIMA MARIA RIBEIRO DA SILVA

**A (RE)ORGANIZAÇÃO NO CONSELHO DE TURMA:
UMA MEDIDA PARA O SUCESSO DAS
APRENDIZAGENS DOS ALUNOS**

Orientadora: Maria Fernanda Lopes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2014

FÁTIMA MARIA RIBEIRO DA SILVA

**A (RE)ORGANIZAÇÃO NO CONSELHO DE TURMA:
UMA MEDIDA PARA O SUCESSO DAS
APRENDIZAGENS DOS ALUNOS**

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Lopes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2014

Eles não sabem que o sonho
é uma constante da vida
tão concreta e definida
como outra coisa qualquer,
como esta pedra cinzenta
em que me sento e descanso,
como este ribeiro manso
em serenos sobressaltos,
como estes pinheiros altos
que em verde e oiro se agitam
como estas aves que gritam
em bebedeiras de azul.
(António Gedeão)

Dedico este trabalho a todos que acreditaram em mim

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Fernanda Lopes pelo seu apoio ao longo deste trabalho.

À Marília, pela tranquilidade e ajuda que me transmitiu, pela disponibilidade, pelo apoio, incentivo e partilha, pelos conselhos, pela sua grande amizade e valor humano extraordinário.

À Alexandra pelo incentivo, apoio, partilha, pela completa disponibilidade, grande amizade e valor humano extraordinário.

À Aida, grande amiga de todas as horas, minha mentora e consciência, que me acompanhou passo a passo ao longo desta caminhada, pela paciência, incentivo e disponibilidade e pelo seu valor humano extraordinário.

À Nelma pela enorme amizade, pela colaboração, apoio e incentivo, pela completa disponibilidade ao longo deste trabalho e valor humano extraordinário.

Às minhas queridas filhas, Aida Maria e Ana Helena por serem quem são, que me amam incondicionalmente e que sempre me apoiaram.

Aos meus pais, que foram sempre um exemplo e acreditaram que eu poderia ir mais longe.

Resumo

Este trabalho de projeto destina-se a uma reflexão sobre a renovação dos Conselhos de turma (CT) da escola, como momentos de reunião privilegiados para as práticas colaborativas entre os professores, visando a gestão e adequação dos currículos das disciplinas ao contexto das turmas.

O questionamento subjacente à reflexão sobre o percurso profissional conduziu à identificação da situação problema e à formulação da questão de partida: como desenvolver o trabalho colaborativo de articulação curricular entre as disciplinas de Ciências Físico-Químicas (CFQ), Ciências Naturais (CN), Geografia e Língua Portuguesa (LP), que assegure a construção do Projeto Curricular de Turma (PCT) / Plano de Trabalho da Turma (PTT), numa turma do sétimo ano?

Com este projeto pretende-se analisar as práticas colaborativas de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP, conducentes à construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.

A análise de conteúdo efetuada às entrevistas permitiu constatar que o trabalho colaborativo de articulação curricular não está implementado nos CT.

Tendo por base o referido, propõe-se como plano de intervenção uma oficina de formação que tem como objetivo a supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo de articulação curricular, constituindo um testemunho vivo de melhores práticas dentro do CT conducentes a um refletido PCT / PTT.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Trabalho colaborativo, Articulação curricular, Projeto Curricular de Turma (PCT), Sucesso das aprendizagens

Abstract

This research project is intended to reflect on the renewal of the board of school class as privileged moments of meeting for collaborative practices among teachers, aimed at management and appropriateness of the curricula of disciplines in the classes context.

The underlying reflection on the career questioning, led to the identification of problem situation and formulation of the initial question: how to develop collaborative work of curriculum articulation between the disciplines of Physical and Chemical Sciences, Natural Sciences, Geography and Portuguese Language, which ensures the construction of the Class Project Curriculum / Draft Working Class, in a seventh year class?

With this project we intend to examine the collaborative practices of curriculum articulation between the disciplines of Physical and Chemical Sciences, Natural Sciences, Geography and Portuguese Language, leading to the construction of the Class Project Curriculum / Draft Working Class, in a seventh year class.

Content analysis of the interviews conducted, have revealed that the collaborative work of curriculum articulation is not implemented on the classes board.

Based on the above, it is proposed as an intervention plan, a workshop training which aims to pedagogical supervision and collaborative work of curriculum articulation, constitute a living testimony of best practices within the class council leading to an advised Class Project Curriculum or Draft Working Class.

Keywords: Pedagogical supervision, Collaborative work, Curriculum articulation, Class Project Curriculum, Successful learning

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Abreviaturas

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da formação contínua

CEF – Curso de Educação e Formação

CFAPR – Centro de Formação Aurélio Paz dos Reis

CFQ – Ciências Físico – Químicas

CN – Ciências Naturais

CPCJ – Comissão Protetora de Crianças e Jovens

CT – Conselho (s) de turma

DT – Diretor(a) de turma

E1 – Entrevistado 1

E2 – Entrevistado 2

E3 – Entrevistado 3

E4 – Entrevistado 4

GESCOM – Grupo de Gestão de Conflitos

LP – Língua Portuguesa

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PIEF – Projeto Integrador de educação e formação

PMSE – Projeto Mais Sucesso Escolar

PTT – Plano de Trabalho da Turma

Índice geral

Introdução.....	1
Parte I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	7
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	8
1.1. Narrativa autobiográfica.....	8
1.1.1. A história inicial e a família.....	10
1.1.2. O percurso como aluna.....	10
1.1.3. A universidade e a sua travessia	11
1.1.4. O primeiro ano de lecionamento e as primeiras conquistas	12
1.1.5. O estágio e os primeiros desencantos	14
1.1.6. Os anos de grandes reflexões, desde 1991 a 1997	16
1.1.7. A passagem do Eu solitário ao Eu solidário	23
1.1.8. Do balanço do percurso docente à proposta de uma escola que pensa em cada um	27
2. Situação problema	28
2.1. Identificação e definição do problema	29
2.2. Justificação da escolha.....	30
3. Questões e objetivos de investigação	40
3.1. Questão de partida	40
3.2. Subquestões.....	40
3.3. Objetivo geral	41
3.4. Objetivos específicos.....	41
Parte II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	42
1. Supervisão Pedagógica	43
1.1. Modelo(s) de supervisão: perspetivas e limitações	43
1.2. Objetivos da supervisão	46
1.3. Supervisão colaborativa	49
2. Trabalho colaborativo.....	52

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

2.1. A escola e a mudança	52
2.2. Escola reflexiva, uma escola colaborativa e aprendente.....	55
2.3. Individualismo e individualidade	58
2.4. Colaboração e colegialidade.....	61
2.5. Comunidades de aprendizagem	65
3. Gestão curricular.....	69
3.1. O currículo.....	69
3.2. Gestão pedagógica e curricular	73
3.3. Autonomia das escolas e o desenvolvimento curricular.....	77
3.4. Articulação curricular e a construção do Projeto Curricular de Turma.....	80
3.5. Sucesso das aprendizagens dos alunos.....	87
Parte III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	94
1. Metodologia	95
1.1. Caraterização do contexto.....	101
1.2. Plano de resolução.....	102
1.2.1. Áreas.....	104
1.2.2. Objetivos específicos	108
1.2.3. Ações a desenvolver.....	109
1.2.4. Espaços.....	111
1.2.5. Recursos	111
1.2.6. Calendarização.....	111
1.2.7. Avaliação	113
Síntese Reflexiva.....	115
Fontes de consulta.....	123
1. Bibliográficas.....	123
2. Eletrónicas	130
3. Legislação.....	131

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

APÊNDICES	i
I. Guião das entrevistas aos professores das disciplinas de: CFQ, CN, Geografia e LP de turmas do 7ºano.....	ii
II. Entrevista aos professores E1, E2, E3 e E4	vi
III. Análise de conteúdo das entrevistas.....	xv
IV. Relatório final do formador, adaptado do documento do CFAPR.....	xxix
V. Grelha de avaliação dos portfólios individuais, adaptado do documento do CFAPR	xxxii
VI. Parâmetros de avaliação da oficina de formação, adaptado do documento do CFAPR	xxxv
VII. Questionário da avaliação da formação, adaptado do documento do CFAPR..	xxxvi

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Índice de quadros

Quadro1 – Temas, categorias e subcategorias da análise das entrevistas

Quadro 2 – Áreas e objetivos

Quadro 3 – Atividades da oficina de formação

Quadro 4 – Sessões da oficina de formação

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Índice de figuras

Figura 1 – Órgãos da escola e a gestão curricular. Fonte: Adaptado de Morgado (2011).

Figura 2 – A função do DT no domínio do desenvolvimento curricular. Fonte: Adaptado de Roldão (2007).

Figura 3 – A ação do DT em articulação com os processos de desenvolvimento curricular. Fonte: Adaptado de Roldão (2007).

Figura 4 – O PCT. Fonte: Adaptado de Carvalho e Porfírio (2004).

Figura 5 – Áreas de intervenção.

Introdução

Observando o mundo atual, a globalidade, a mobilidade, os avanços científicos e tecnológicos, um mundo em que os conhecimentos se tornam temporários e transitórios, vislumbra-se uma mudança quase sem inversão (Hargreaves, 1998).

A crise económica expandiu-se numa crise de empregabilidade, em particular nos jovens, fomentou a competitividade e esquecendo que todo o ser humano possui talentos, emoções e sentimentos, originou uma imensa crise de valores na sociedade (Guerra, 2001).

Assim, advogam Hargreaves e Earl e Ryan (2001)

O nosso futuro assemelha-se como um livro em branco. Pode ser de grande inovação; de estilos de vida diversos e de realização pessoal [...] de pessoas a viver e a trabalhar em conjunto em comunidades de diferença. Ou pode ser um futuro de divisões e desespero em que os bem sucedidos são seduzidos por [...] consumismo artificial, enquanto que os mal sucedidos se encontram condenados ao desemprego [...] ou trabalho não especializado que lhes oferece poucas escolhas reais. (p.11-12)

Relativamente à educação Hargreaves (1998) refere “ Como todos os momentos de crise económica, os tempos actuais de competitividade global estão a originar um imenso pânico moral sobre a maneira como estamos a preparar as gerações do futuro” (p.5).

As escolas viram-se obrigadas a corresponder ao desafio da competitividade, visando a produção de jovens “ máquinas” que vão no encaço do mercado de trabalho, tal como engrenagens e peças suplentes. Hargreaves (1998) contrariando essa tendência, advoga “As escolas não são empresas. As crianças não são produtos. Os educadores não agem normalmente no sentido da obtenção do lucro” (p.25).

O futuro da humanidade pede uma sociedade que se enriquece não pela especificidade, mas antes na diversidade, “ Hoje percebemos com mais clareza que a diferença não deve ser apenas respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo” (Freire & Gadotti & Guimarães, 1995, p.7).

A educação é uma tomada de consciência e um processo permanente de reflexão crítica sobre a realidade, é a esperança de um futuro de plena igualdade. A instrução é a maior ferramenta que podemos dar ao jovem. Freire, (2000a) advoga, com ela, a liberdade e a justiça. Os professores são os obreiros desta construção, que segundo o autor (*idem*) se produz na escola, na sala de aula, assim “ As nossas escolas serão lugar de trabalho. Os nossos filhos e as nossas filhas aprenderão desde cedo trabalhando. [...] Todos estudarão ao trabalhar” (pp.70-71). Sabendo que o aluno transporta consigo um conhecimento já adquirido em função da sua vivência, é fundamental que o professor, ao ensinar, potencie e estabeleça uma troca de experiências, por meio da elaboração de um conhecimento conjunto (*idem*).

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

A função do professor consiste em focar o processo de ensino - aprendizagem na sala de aula, assegurando que o abrange com todos os alunos, contemplando a diversidade de cada um. Tarefa árdua que necessita de entusiasmo, paixão e empenho, mas também da colaboração dos pares do CT, incentivo e motivação das lideranças de topo e corresponsabilização das famílias.

As sociedades estão sempre a exigir que as escolas mudem, o que tem consistido num verdadeiro atropelo à sua missão fundamental, o ensino (Nóvoa, 2009; Hargreaves, 1998). Viver e exercer uma profissão como a docência, nos nossos dias, significa conviver com as exigências de mudança permanente (Hargreaves, 1998). A mudança necessita de um ponto de partida, e este consiste na compreensão dos motivos e das missões que os professores trazem para a escola. Quando as mudanças ignoram as crenças e os sentidos de missão dos professores, constituem estratégias com elevados custos e fracos níveis de concretização (Goodson, 2008).

Freire (1997a) assume que, para o professor, a primazia do seu trabalho consiste em corresponder às necessidades dos alunos, colocando o seu enfoque no ensino em sala de aula, no qual "a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança" (p.161).

A par destas mudanças estão também outras transformações mais profundas, que incidem sobre os modos de trabalho dos professores, sobre o ensino praticado na sala de aula e como este é definido e organizado na escola (Hargreaves, 1998; Goodson, 2008). Confinar o conhecimento profissional apenas ao âmbito do terreno prático não é a estratégia pretendida para promover os padrões de profissionalismo, requer-se uma visão mais ampla (Goodson, 2008).

O profissionalismo dos docentes é complexo, não tem um carácter definitivo e não existe nenhum modelo absoluto que o contemple. Cada professor tem de construir um profissionalismo pessoal embutido na sua história de vida, na sua formação, no seu contexto e individualidade (Goodson, 2008; Nóvoa, 2009). Uma grande vertente desse profissionalismo é aprendida, construída e sustentada no ambiente da escola. O "profissionalismo dos docentes e o seu empenhamento são como uma delicada ecologia natural e o papel das reformas e da mudança deveria consistir em construir ambientes sustentáveis em que tal profissionalismo pudesse continuar a florescer" (Goodson, 2008, p. 132).

Segundo Alarcão e Canha (2013) e Alarcão e Tavares (2010) não basta assegurar a supervisão da prática pedagógica em contexto de estágio e na formação inicial de professores, a sua incidência deve ser mantida de uma forma continuada e em contexto escolar. Colaboração e supervisão são complementares e articuláveis, pelo que a

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

supervisão reconfigura-se, como dispositivo de desenvolvimento profissional, associado a lógicas de colaboração. A supervisão pedagógica orienta a prática dos professores, promove a reflexão sobre a ação e, tendo como aliada a colaboração, consegue em conjunto uma dinâmica que as transforma em instrumentos de grande valor para a organização escolar. Este conjunto pode ser sublimado quando incorpora o conceito de “escola reflexiva” (Alarcão, 2000). A supervisão, a colaboração e a reflexividade, tornam-se mais-valias da escola, e, quando colocadas em prática e assumidas pela organização potenciam a sua melhoria, conduzindo à qualidade das aprendizagens dos alunos (Alarcão & Canha, 2013).

As necessidades dos professores estarem preparados para o imprevisto e acompanharem a mudança requer um processo de contínuo desenvolvimento, práticas reflexivas, supervisão pedagógica e modos de trabalhar colaborantes. Sobre a colaboração como estratégia potencialmente eficaz para o desenvolvimento de todos os implicados, esta vai muito além da simples cordialidade e benevolência, pressupõe a realização, em grupos de trabalho, de estratégias que promovem melhores práticas de ensino e a resolução conjunta dos problemas nas turmas (Alarcão & Canha, 2013).

Indo ao encontro do trabalho colaborativo, Alarcão e Tavares (2010) referem que “a aprendizagem individual ganha novos contornos e novas dimensões, se enriquecida pelo grupo” (p.138), numa comunidade impulsionada pela mestria de líderes, “ não apenas com uma capacidade para influenciar os outros”, mas com “um compromisso pessoal e a capacidade de manter viva a motivação para continuar a reflectir” (p.139).

Colocando em prática estas dimensões, surge uma escola dirigida por um contextualizado Projeto Educativo (PE) e alicerçada no espírito de comprometimento entre todos os colaboradores. Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2010) a escola assume-se como uma comunidade “ pensante e criadora de condições de formação e qualificação” (p.137). O seu PE é um “projecto de toda a escola, revelador de um pensamento sistémico baseado no confronto de ideias e no diálogo construtivo que dinamiza e consolida as comunidades” (*idem*, p.136).

As inovações nos currículos, a existência de metas detalhadas em termos de aprendizagens e a prestação de contas são realidades com que os professores se devem identificar e lidar. “ O reconhecimento de que os docentes são aprendizes sociais desloca a nossa atenção, não apenas para a sua capacidade de mudar, mas também para os seus desejos de mudança” (Hargreaves, 1998, p.12).

A escola defronta-se com graves problemas que são o insucesso e o abandono escolar. Pretendendo-se um ensino para todos, os professores devem assumir um papel ativo nos processos de gestão curricular das turmas, que promovam o sucesso escolar e no

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

qual o currículo é o instrumento para esse fim (Leite, 2003). É mediante o PE da escola que o currículo deve ser instituído. Pelo que afirma Roldão (2000a) é “ o currículo que legitima socialmente a escola [...] a quem a sociedade remete a “passagem” sistemática (das) aprendizagens tidas como necessárias” (p.17).

Tem-se verificado que, perante os alunos com insucesso escolar são viabilizadas estratégias, irrefletidas e empobrecedoras, que os remetem para percursos diferenciados “sob a capa da adaptação curricular” ou da “vocação prática”. Estas turmas que consistem nos “caixotes do lixo” da escola continuam a ser o foco de alunos com reduzidas aprendizagens e reduzidas expectativas futuras (Azevedo, 2013, p.46).

Assim, pretende-se que ao nível do CT, os professores, numa assumida liderança, autonomia e responsabilidade possam gerir núcleos de aprendizagem mútua, realizando em equipa uma eficaz adequação curricular, no contexto das turmas, visando o sucesso das aprendizagens dos alunos (Alarcão & Tavares, 2010).

A adaptação e gestão curricular, indo ao encontro das necessidades dos alunos, não propiciam que as desvantagens sociais e culturais de muitos deles, sejam acentuadas ao terminar a escolaridade (Azevedo, 2013).

Envolver todos os professores, através de uma liderança repartida em que todos são intervenientes, desenvolver formações que vão de encontro às necessidades dos professores da escola, partilhar boas práticas e promover a articulação entre os grupos disciplinares e diretores de turma (DT) são medidas que podem tornar o trabalho dos professores mais eficaz.

O CT é um dos locais propícios à prática do trabalho em equipa. É no seu interior que se podem desenvolver culturas colaborativas, quando se planificam conjuntamente atividades letivas para a mesma disciplina/ano. É o lugar por excelência para o trabalho conjunto dos professores que lecionam a mesma turma. Nesta estrutura de ensino podem ser produzidos muitos dos recursos didáticos a utilizar. Para além disso, é no CT que devem ser regulados os instrumentos e critérios de avaliação e analisadas as situações que tenham dificultado as aprendizagens.

Neste estudo, intitulado **A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos**, pretende-se: analisar as práticas colaborativas de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP, conducentes à construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.

Assim, pretende-se conhecer: i) as práticas supervisivas e as práticas colaborativas que existem no CT entre os professores destes grupos disciplinares; ii) a opinião de cada docente face ao trabalho colaborativo e às dificuldades observadas; iii) o modo como utiliza

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

o trabalho colaborativo de articulação curricular; iv) como faz a articulação curricular no PCT / PTT e (v) os contributos para as aprendizagens dos alunos.

Pretende-se, também, gerar culturas reflexivas e núcleos de comunidades de aprendizagem, capazes de motivar e conduzir para a mudança, promovendo a melhoria das práticas dos professores.

De acordo com as orientações metodológicas, organizou-se o trabalho em três momentos que se complementam e se consolidam. No primeiro, partindo da narrativa reflexiva autobiográfica e da capacidade que ela possui de desencadear a autoformação e a redefinição da prática docente, foi estruturado o problema de investigação, a questão de partida e as subquestões, bem como os objetivos geral e específicos do presente projeto.

A questão de partida deste trabalho é, a seguinte:

Como desenvolver o trabalho colaborativo de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP, que assegurem a construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano?

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

- Supervisão Pedagógica na qual se abordou: i) modelo(s) de supervisão: perspectivas e limitações; ii) objetivos da supervisão e iii) supervisão colaborativa.

- Trabalho colaborativo onde se desenvolveram as temáticas: i) escola e a mudança; ii) escola reflexiva, uma escola colaborativa e aprendente; iii) individualismo e individualidade; iv) colaboração e colegialidade e v) comunidades de aprendizagem.

- Gestão curricular na qual se descreveu e definiu: i) currículo, ii) gestão pedagógica e curricular, iii) autonomia das escolas e o desenvolvimento curricular; iv) articulação curricular e o PCT e v) sucesso das aprendizagens dos alunos.

Pretendeu-se conceber um projeto renovador das práticas pedagógicas, através do trabalho colaborativo de articulação curricular no CT para a construção do PCT / PTT e visando o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Para dar resposta às questões de investigação e para dar cumprimento ao objetivo geral, a terceira parte foi estruturada com base nos princípios subjacentes à metodologia de projeto. Como se trata de uma investigação qualitativa, foi feita a recolha de dados através de entrevistas, aplicadas a um professor de cada uma das quatro disciplinas: CFQ, CN, Geografia e LP.

Tendo em consideração a análise de conteúdo das respostas às entrevistas foi formulado um projeto de intervenção que irá ser desenvolvido na escola, sob a forma de uma oficina de formação, destinada aos professores de CFQ, CN, Geografia e LP, visando a

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

melhoria e o aprofundamento das práticas supervisivas, colaborativas de articulação curricular entre os docentes dos CT dos sétimos anos.

Acredita-se na importância de se criarem nas escolas, equipas de trabalho, visando a melhoria das práticas docentes, numa mudança progressiva de mentalidades e alteração de práticas individualizadas que ainda vigoram na maioria dos professores.

A concluir o trabalho de projeto é apresentada uma síntese reflexiva onde se responde aos objetivos da investigação, à consecução desses objetivos e às limitações da investigação.

Neste trabalho foram seguidas as Normas da American Psychological Association (APA), adotadas pela bem como as Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (aplicáveis às Dissertações de Mestrado) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Despacho nº 101/2009, de 26 de maio de dois mil e nove).

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

Parte I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu “caminho” que ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também. (Freire, 2000a, p.97)

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

1.1. Narrativa autobiográfica

Um dos grandes marcos no que diz respeito à educação do século XX foi a expansão da escola de massas, colocando o ensino público como um bem obrigatório e ao acesso de todos. “ Ao ganhar a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social” (Nóvoa, 2009, p.73).

Iniciado o século XXI, constata-se que o ensino público não foi capaz de garantir iguais oportunidades para os jovens à saída da escola, pelo que “a defesa de uma educação pública depende, hoje, de uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. Em vez da homogeneização que caracterizou a escola do século XX” (Nóvoa, 2009, p.85).

A massificação da escola implicou e implica nos seus agentes mais diretos, os professores, um grande profissionalismo e crença na melhoria do ensino que realizam na sala de aula, capaz de fazer face a alunos de uma maior diversidade de contextos culturais e sociais (Formosinho, 2009). Por outro lado, está-se a viver uma profunda crise de valores que partindo da sociedade, atingiu as escolas, refletindo-se na formação e educação dos jovens e que carece de solução (Guerra, 2001).

A formação dos jovens desenvolve-se e consolida-se através da inter-relação entre a família, escola e restante comunidade. Quando as famílias se desresponsabilizam da educação dos jovens, remetendo-a para a escola, esta torna-se uma missão hercúlea. O professor não é um missionário, é um profissional da educação com amplas funções, dentro da escola e cuja finalidade é proporcionar o melhor ensino possível aos alunos (Lima, 1996; Nóvoa, 2009).

O profissionalismo dos professores constrói-se numa constante formação e aprendizagem, com os demais e em função dos contextos vividos. Para além da formação técnica e pedagógica exigida, existe a dimensão afetiva, que lhes permite viver a escola com entusiasmo e dedicação. No entanto, a enorme responsabilidade exigida sobre a sua pessoa pode refletir-se no seu percurso profissional e na sua predisposição para evoluir. Assume Day (2001) que

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. (p.16)

Nesta profissão tão particular e sensível, cada um percorre não só individualmente, como coletivamente variados caminhos recheados de situações e problemas; neles,

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

desenvolve ações, métodos e tece reflexões a partir dos dados recolhidos. Posteriormente, fruto desta dinâmica, surgem novas dúvidas, que carecem de respostas, reproduzindo-se assim o ciclo anterior. Paralelamente formam-se as memórias, que são um legado intemporal que merece ser registado e conhecido pelo coletivo. O sujeito tem oportunidade de ao reencontrar-se com as vivências passadas, reconstruir-se nesse presente e projetar-se a partir daí para a construção do seu futuro. Nesta linha de orientação, a narrativa produz uma terapia de reconciliação com o antecedido, um amadurecimento no ato do presente, podendo produzir novas perspetivas para o amanhã (Nóvoa, 1988). O método autobiográfico assume-se atualmente, de vital importância para a construção de uma identidade profissional. Nesta trajetória urge repensar as questões da formação, acentuando a ideia de Nóvoa (1988) de que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (p.116).

Pode parecer contraditória a utilização da perspetiva autobiográfica na busca de um sentido, por meios de narrativas, no entanto é exatamente por meio dela que procuramos encontrar e explicitar um entendimento interno e um sentido ampliado para o ser e estar no mundo com os nossos saberes-fazer. Neste grupo de profissionais partilham-se os questionamentos em relação aos projetos de trabalho específicos e, também, os desencantos decorrentes de uma prática rotineira e instrumental. Deste modo compreender, escutar e partilhar os momentos difíceis, passados e até já ultrapassados, torna-se num fator comum que aproxima o grupo, permitindo um sentido de pertença à humanidade, com as suas dúvidas, desejos, alegrias, frustrações e conquistas. De acordo com Ferrarotti (1979), “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (p.26).

As possibilidades dos estudos sobre biografias e histórias de vida dos professores são várias, o que permitiu realçar duas delas, que me tocaram particularmente. Uma primeira, que na perspetiva de Goodson (1992) consiste em dar voz aos professores permitindo que estes possam representar-se a si mesmos, gerando uma força de resistência às novas políticas educativas designadamente uma contra-cultura, opositora ao poder institucionalizado. Uma segunda, consiste no recuperar integralmente do esquecimento a que são votadas as vidas das mulheres. Nesta direção, partilhada por Nelson e Perrot, (citados em Bueno, 2002), argumenta-se que muitas das recentes análises sobre as mulheres no magistério, têm o seu enfoque no processo de feminização, em detrimento da análise das suas experiências pessoais como mulheres. Assim, o trabalho de pesquisa e reflexão sobre as histórias de vida das professoras desencadeia um tipo de análise que conduz segundo Bueno e Catani e Sousa e Souza (1993) a “um processo de desconstrução

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história” (p.307).

Permiti-me principiar um movimento de retorno, assumir o que fui, visitar episódios, analisá-los passados anos, reencontrar muitas imperfeições e refletir sobre quem sou hoje. Respeitando os erros pessoais, reconciliando-me mais uma vez com o passado, estou ciente que essas análises e reflexões foram alavancas geradoras das mudanças no que sou hoje.

As reflexões críticas que vão acompanhando este texto são fruto de uma consciência muito mais amadurecida e de uma nova visão mais alargada sobre a profissão. No entanto, não existo isoladamente e nada, sou sem os demais, por isso acredito que muitas das emoções vividas poderão ser comungadas por outros, permitindo-se ao leitor rever-se ou não nelas. Ao longo deste relato os medos assumidos, em momentos chave, vão ficando mais frágeis e ténues e a vontade de ir mais além ganha forças para desabrochar. Possam estas páginas ser portadoras de alguma orientação para o ser-se professor neste início do séc. XXI. E, acrescentava Freire (2000b) “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente” (p.20).

1.1.1. A história inicial e a família

Nasci única filha de um casamento tardio. O meu pai tinha regressado da Venezuela onde esteve emigrado cerca de vinte anos, e sendo órfão de pai, numa família numerosa, não frequentou a escola para além do segundo ano e escrevia e lia com bastante dificuldade. A minha mãe, filha mais nova de nove irmãos, estudou até ao quarto ano, mas como se dizia pouco dotada para os estudos, acabou por ir aprender o ofício de costureira e fez disso o seu ganha-pão. Fui desde o início da minha existência uma menina muito amada pelos pais e restante família. “Um milagre”, diziam todos, “primeira filha, tão saudável e perfeita”. Refere Dominicé (1985), sobre o lugar da família nas memórias, “aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (p.56).

1.1.2. O percurso como aluna

A minha mãe desde cedo depositou em mim muitas expectativas, possíveis e alcançáveis e aos quatro anos iniciei a minha escolaridade na creche do Colégio Nossa Senhora da Conceição em Espinho. Até à quarta classe, a aprendizagem foi bem sucedida. O meu desempenho escolar era motivo de orgulho e de elogios por parte da professora,

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

apesar de ser referida como uma menina com a “cabeça na Lua”. Apreciava os trabalhos das aulas e como era muito extrovertida, contava em casa tudo o que tinha feito na escola. Aprendi nesses quatro anos a desenvolver um grande respeito pelos professores, a ser responsável e cumpridora das tarefas escolares.

A passagem para o quinto ano de escolaridade foi contudo traumatizante. Nesta nova escola comecei a sofrer represálias dos alunos mais turbulentos. Muito assustada sabia que não tinha ali a proteção dos pais, a organização, a educação e o respeito entre colegas de classe, que conhecia no colégio, para cair numa perfeita anarquia, saída da revolução.

Alguns professores eram bastante estranhos, surgiam a lecionar sem manuais ou fichas de apoio. As aulas de Educação Física devem ter sido tão irrelevantes, já que não guardo delas memórias.

A passagem para o sétimo ano foi mais estimulante, a escola secundária era bem organizada. A exceção foi o professor de Matemática que lecionou cerca de 30 aulas, faltava por períodos de duas semanas, realizava testes sem avisar e não foi um elemento que se empenhasse em desenvolver com eficácia as aprendizagens dos alunos, que nunca sabiam quando iam ter aulas e o que era esperado deles.

No ano seguinte, fui transferida para a outra escola da cidade, onde permaneci até vir a concluir o ensino secundário. A dificuldade da Matemática permanecia e acompanhou-me até ao 11º ano, tendo nesse ano ocorrido uma viragem surpreendente. A Matemática viria a transformar-se numa disciplina para a qual passei a sentir-me muito motivada, apreciando os desafios de cada aula. Acredito que os vários professores que tive, entretanto, foram contribuindo com a sua sensibilidade e profissionalismo para esta mudança e a semelhança que encontrei em todos foi: gostarem de dar aulas, gostarem dos alunos, serem cumpridores, assíduos, organizados e muito dedicados.

Sobre a primeira grande decisão no meu percurso escolar, foi tomada aos catorze anos no momento da matrícula no décimo ano em Científico-Naturais. Apesar de toda a minha facilidade e afinidade decorrer na área das Humanístico-Naturais, acontece, que eu a considerava pouco estimulante, pois não se apresentava tão desafiadora e inovadora em termos de conhecimentos.

1.1.3. A universidade e a sua travessia

Frequentei não o curso que pretendia, Biologia, por não ter média de entrada no Porto e Aveiro, mas a minha segunda opção, Química, que mais uma vez não era exatamente uma área na qual tinha mais facilidade e que exigia muita compreensão e interpretação. Foi na Faculdade de Ciências do Porto que fiz a minha licenciatura, não nos

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

quatro anos previstos mas em seis. O início foi tão difícil que poderia ter sido devastador e ter-me levado a desistir desse curso. Não tive hipóteses de o fazer pois em casa, foi-me feito um ultimato: “ acabas esse curso e depois vês se queres tirar outro, se não o fizeres em quatro anos fazes em mais”. Com isto, não me restou senão desvencilhar-me. Às vezes faltava às aulas e ia dar um passeio pela cidade, mas logo sentia um misto de arrependimento e esperava pelas colegas para copiar os apontamentos. Mas o mais significativo desta passagem pela faculdade foi a má preparação do corpo docente para receber os alunos do primeiro ano. As aulas práticas não estavam ajustadas às diferentes experiências de cada aluno, tal como o referiam as alunas do terceiro ano. Pressupunha-se que todos os alunos tinham os conhecimentos necessários. Os assistentes não iam de encontro às dificuldades que observavam, simplesmente diziam o que fazer e o resto era uma descoberta nossa, baseada em tentativas e erros. Entretanto viria a escolher a via educacional no terceiro ano, sentindo ter feito a escolha certa. Os dois anos que se seguiram viriam de encontro ao meu sonho de ter uma profissão de que realmente gostasse e a possibilidade de ser professora de CFQ entusiasmou-me. No sexto ano de frequência do curso, com duas disciplinas em atraso concorri a miniconcursos e a experiência foi conclusiva, iria sem dúvida dedicar-me ao ensino.

1.1.4. O primeiro ano de lecionamento e as primeiras conquistas

Da análise do livro de Nóvoa (1992) sobre as investigações do ciclo de vida dos docentes só, recentemente, com Huberman e Shapira (1985), o destino profissional, bem como as determinantes desse destino passou a constituir motivo de interesse para melhor se compreender. Segue-se, nesta reflexão, a trajetória proposta no texto “ O ciclo de vida profissional dos professores” de Huberman (1992), no qual se desenvolve a temática da “carreira”. Sobre este aspeto Nóvoa (1992) coloca as seguintes questões:

Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes? [...] Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situações de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das suas aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam? As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? [...] As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? (pp.35-36)

Costumo referir que a minha primeira experiência como professora merece estar emoldurada na galeria pessoal dos momentos felizes. Fui lecionar Matemática ao quinto e sexto ano numa escola da periferia de Vila Nova de Gaia. Os alunos que conheci eram na sua maioria muito educados e respeitadores dos professores e dos seus progenitores. Para além de frequentarem a escola, auxiliavam a família, em casa, nos trabalhos agrícolas,

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

sendo que muitos faziam um grande esforço para se manterem acordados nas aulas da manhã e realizarem as tarefas escolares.

Foi imediato, nesse primeiro ano, sentir o quanto estava aquém dos outros professores não só em psicologia dos jovens e adolescentes, procedimentos disciplinares a ter na sala de aula e no desconhecimento da documentação necessária, como nos poucos recursos didáticos que possuía. Também sentia grande preocupação com a responsabilidade que me coube, integrar a equipa-escola, ser eficaz, sensível, sensata e dedicar-me muito para além do que tinha conhecido nas teorias da universidade. Curiosamente, a delegada da disciplina não terá refletido sobre o meu total desconhecimento da prática docente, sendo que fui eu própria a pedir-lhe material para as aulas e só então fui inteirada da existência dos dossier de grupo dos vários anos letivos. É de referir igualmente a minha profunda ignorância quando me coube fazer uma ata de grupo, pois não sabia utilizar uma linguagem clara, sucinta e dar relevo aos assuntos que eram realmente importantes, sendo que esta ocorrência foi objeto de riso nessa reunião. Mas não houve recriminação nem discriminação pela minha inexistente experiência, uma colega bastante mais experiente sentou-se ao meu lado e, tratando-me até com carinho, procedeu à correção do documento e explicou-me as formalidades que nele deveriam constar. Como ainda não tinha realizado o estágio integrado faltava-me essa competência técnica, a qual só desenvolveria dois anos mais tarde, já como DT.

Sobre as questões da avaliação, elaborei, sozinha, os testes escritos, as grelhas de correção e critérios de correção. Estou certa que os resultados percentuais que obtive eram muito baixos, o que me surpreendeu, porque pensava que as aulas estavam a decorrer muito bem. Como a professora que substituíra regressou no início do segundo período, a direção da escola deu continuidade ao meu trabalho, tendo-me mantido com o lecionamento de uma turma e completando as restantes horas com aulas de apoio à disciplina de Matemática. Permanecia praticamente todo o dia na escola, o que foi muito importante pois permitiu-me observar e conhecer outros professores, ouvir as suas histórias e até ser ajudada pelos DT e professores de Matemática.

Entretanto, entreguei-me de corpo e alma àquela única turma, eram os meus meninos, quase que uns irmãos mais novos, eram o meu prémio, sentia um grande carinho por eles e envaidecia-me com os seus progressos, o que me fazia sentir muito válida e necessária.

Foi também neste ano que ocorreu o meu primeiro contato com alunos portadores de algum défice cognitivo. Lembro-me do Carlos, era oriundo de uma família desfavorecida e como a maioria dos alunos trabalhava nos campos. O professor de LP dessa turma e que era também o DT, pediu-me mais do que uma vez para assistir às minhas aulas e

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

confidenciou-me que eu trazia alegria e entusiasmo para a sala. Se entretanto observou algo de negativo não mo disse, apenas me destacou os aspetos positivos possivelmente para que eu não ficasse constrangida. Este tipo de supervisão e acompanhamento deveria ter sido feito com alguma regularidade, nomeadamente pela delegada de grupo de forma a verificar os aspetos científico e pedagógicos que eu utilizava.

Comecei a perceber que, na escola, podia encontrar excelentes pessoas entre professores e funcionários e com essa certeza foi fortalecida uma sensação que ainda agora perdura. Todos os anos, quando se aproxima o primeiro dia de aulas sinto um entusiasmo muito próximo daquele que senti pela primeira vez que lecionei.

No início de uma carreira ocorre a chamada fase de “exploração”. Na opinião de Watts, Field e Fuller, (citados em Huberman, 1992), esses primeiros contactos com as situações da sala da aula serão muito semelhantes entre os professores. O confronto do sujeito com variados aspetos: i) a complexidade, emergente, da situação profissional, envolta em toda a variedade de tarefas; ii) a relação pedagógica que se quer sustentar por vezes tão afastada do ideal de harmonia e respeito mútuo e iii) a incerteza sobre si próprio, sobre o que deve e pode fazer, parece assemelhar-se a um período de “sobrevivência”. Por outro lado, numa vertente de satisfação fala-se de “descoberta”, exaltação e entusiasmo em ter de assumir tal gama de responsabilidades que constituem um desafio que se quer levar a bom termo (Huberman,1992).

1.1.5. O estágio e os primeiros desencantos

Realizei o estágio integrado na Escola Secundária Alexandre Herculano, na cidade do Porto no ano letivo de 89/90, e este teve lugar num período especial pois tinha-me casado havia cerca de quatro meses e estava a vivenciar momentos de grande instabilidade que de imediato vieram a resultar numa separação de cinco meses. Nesse ano coube-me lecionar uma turma do oitavo e outra do nono ano e assistir em conjunto com as colegas de estágio às aulas da turma do 11º ano da professora orientadora.

Esse tempo de aprendizagem foi bem-vindo pois referenciou-me sobre os erros que cometi no ano anterior, algo fundamental que resulta da observação de outros desempenhos para além do meu, da vontade em mudar, de reflexão conjunta e da implementação de boas práticas letivas. É de salientar que, desde o início, entre nós, estagiárias, criou-se um clima de grande companheirismo, do qual resultou uma amizade que perdurou anos. Talvez pela existência desta cumplicidade e carinho que tínhamos umas pelas outras, do mútuo auxílio para ultrapassarmos os momentos pessoais mais delicados e

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

da partilha de material, o estágio decorreu sem grandes problemas num ambiente harmonioso.

No entanto, a seriedade das sessões de estágio assustava-me porque nada era feito ao acaso, e o improviso podia não resultar, era por isso determinante que soubesse encadear os temas, dominasse, o melhor possível, os conhecimentos científicos e pedagógicos, atuasse com imparcialidade e honrasse os compromissos éticos com os colegas e alunos. Decorriam, fruto das nossas visões e opiniões muito pessoais, grandes discussões pois, muitas vezes, não partilhávamos em unísono a opinião da orientadora. No entanto, escutávamos atentamente as observações que nos fazia pois sabíamos que eram verdadeiras e bem intencionadas.

O estilo de supervisão desenvolvido pela orientadora assumiu-se numa linha do tipo diretivo. As suas preocupações centravam-se em dirigir as orientações das ações, estabelecer critérios e condicionar as atitudes das três estagiárias. As tarefas eram preparadas em conjunto e pretendiam-se diversificadas. Não se atendia ao contexto particular de cada turma, tudo era planeado nos mesmos moldes e existia pouco espaço para a criatividade. As aulas seguiam um padrão pré-estabelecido, idêntico ao seguido pela professora orientadora. Os objetivos estavam previamente traçados e consistiam em aulas experimentais sempre que possível, mantendo os alunos interessados e bem comportados e, como consequência, a obtenção de bons resultados nas avaliações. Tornava-se mais valorizado o produto final do trabalho desenvolvido, sempre acompanhado dos materiais produzidos (dossier de planificações, fichas formativas, fichas sumativas, e outro material), em prol dos processos geradores do conhecimento. A participação na da Festa do Natal foi uma determinação da própria orientadora, pois segundo ela, deveríamos estar preparados para fazer de tudo um pouco. O nosso envolvimento com a comunidade escolar, que podia ser muito mais diversificado e propiciador de novas aprendizagens, foi relegado para segundo plano e as nossas reais potencialidades não foram aproveitadas.

Indo ao encontro de Alarcão e Tavares (2010) as situações de supervisão

têm como objectivo a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional; procuram desenvolver gradualmente no professor a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para que a relação com os seus alunos vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem destes. (p.71)

A observação das aulas era sistemática. O que inicialmente seria um grande constrangimento, no meu caso, rapidamente se ultrapassou porque me sentia perfeitamente à vontade. Fui conhecendo em mim um potencial de sensibilidade para cativar a atenção dos alunos e uma destreza inata para o improviso. Esta característica foi-me também apontada, mas não nos moldes de uma potencialidade a desenvolver, pelo contrário, deveria investir sim, nos aspetos menos positivos da minha ação. As reflexões decorridas

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

das observações das aulas tinham essencialmente dois aspetos, ou eram tecidos elogios ao trabalho desenvolvido ou o oposto, quando o resultado não era o desejável. Aí, a orientadora ouvia os pareceres das outras duas estagiárias, assumia a reflexão do que tinha observado e apresentava as suas orientações. A autorreflexão não era cultivada e este processo de desenvolvimento e construção da nossa aprendizagem não nos envolvia como gostaríamos. Ocorriam constrangimentos e não existia abertura para o debate e negociação. A orientadora também não cultivou a nossa autonomia, manteve-se no centro do processo e assumiu as tomadas de decisão. Ora, segundo Alarcão (1996)

O supervisor reflexivo é o formador que, detentor das três atitudes básicas [...] (abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo), analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação, não só ao nível técnico e prático, mas também crítico e emancipatório, para ser agente do desenvolvimento autonomizante do professor. (p.45)

Igualmente, faltava-lhe a humildade para se tornar um “suporte auxiliar” da construção da ação profissional dos demais, retirando-se do centro desse processo quando não necessária, de acordo com uma estratégia de “andaimação”. Assim, advoga Vasconcelos (2007)

Recorrendo à imagem dos andaimes, este processo implica erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja “pronto”, isto é até, que o andaime se torne desnecessário. A supervisão deixa de ser relevante quando o indivíduo ou o grupo se tornam capazes de funcionar autonomamente. (p.18)

Ainda sobre a entrada na carreira, referida em Huberman (1992), no caso do ensino, a exploração permitida ao professor iniciante está muito condicionada às decisões do professor orientador não lhe sendo fácil o acesso ao trabalho de outros e à descoberta de outras realidades para além do estritamente permitido. Ao pretender-se um comprometimento definitivo com a carreira docente, caberá ao indivíduo avançar nessa “exploração”.

1.1.6. Os anos de grandes reflexões, desde 1991 a 1997

Por estar grávida, nesse ano de 1990, não segui a normalidade do concurso pós-estágio, em vez disso concorri apenas a miniconcursos para ficar colocada perto de casa.

Durante os dois anos seguintes, continuei em regime de miniconcurso em diferentes escolas. A nível profissional as minhas prioridades consistiam na adaptação ao contexto escolar, em dar cumprimento às planificações das disciplinas que lecionava e em criar um bom clima na sala de aula.

Logo nesse ano letivo de 1990/1991, lecionei na Secundária Dr. Manuel Laranjeira em Espinho, coube-me turmas do oitavo, nono e décimo ano e duas direções de turma. Durante o estágio não tinha tido orientações para o cargo de DT e, mais uma vez, foi o

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

acompanhamento da coordenadora dos DT que me possibilitou desempenhar este cargo com menos dificuldade e com uma razoável destreza. Recorria exaustivamente a este elemento para esclarecimentos vários, sobre legislação, documentação, orientação das reuniões de CT e verificação das atas. Tornei-me mais atenta e disponível com os alunos. Desenvolvi-me profissionalmente e pessoalmente, ao escutar alunos, professores e pais, ao aconselhar e estar próxima dos encarregados de educação para transmitir, sem os melindrar, as informações menos agradáveis sobre os seus educandos bem como lidar com a insatisfação e frustração de alguns pais.

Paralelamente, observei que naquela escola existia uma hierarquia entre os professores. Pensava que, mesmo assim, todos eramos iguais aos olhos dos superiores, mas vim a verificar que não o eramos. Foi assim que, como DT, tive que conversar com uma colega de trabalho sobre os seus constantes atrasos às aulas, bem como lembrar-lhe que estava a marcar faltas aos alunos que, por virtude dos seus atrasos, não compareciam à aula. A colega não reconheceu o seu comportamento, pois acreditava estar absolutamente correta quanto ao seu procedimento. Ao aconselhar-me com a coordenadora foi-me pedida muita sensatez, tratava-se de uma professora da “casa”, muito respeitada e no que dizia respeito aos alunos, independentemente dos atrasos da professora, estes deveriam ser sempre assíduos e pontuais às suas aulas. No desenrolar desse ano letivo a colega em questão deixou de me falar.

O meu primeiro contacto com uma turma indisciplinada teve também lugar nesse ano. Relembro o desabafo de uma funcionária quando me viu no início de outubro a dirigir-me para essa turma “ai coitada, a professora vai ter esta turma? É que é uma turma de desporto e são só rapazes, e assim grávida, eles vão pô-la doente”. Esse confronto viria a tornar-se uma vitória para os professores e alunos e o que à partida parecia ser muito difícil, fez-me verificar que é possível alterar um veredicto. Acredito que o ser humano em crescimento e em ambiente saudável desabrocha numa variedade de emoções. Os momentos na aula devem ser aproveitados, não só para as aprendizagens inerentes à disciplina, mas igualmente para a formação da personalidade do aluno e do professor. Nesta linha, tornar-se-á mais fácil conseguir que os jovens acreditem no seu percurso escolar.

Posteriormente em 1991/1992, concorri pela última vez a miniconcursos e fui colocada na Escola Preparatória Sá Couto, da minha cidade. Lecionei o quinto e sexto ano, nas disciplinas de CN e Matemática. Nesses tempos, era regra que os professores destacados e os mais novos ficassem com os horários da tarde, que contemplavam as turmas de maior insucesso e de comportamentos difíceis, e isso aplicou-se no meu caso. As turmas que iria lecionar eram maioritariamente constituídas por alunos do bairro piscatório. Mais uma vez, nada me impediu de trabalhar com o entusiasmo e alegria que me

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

caracterizavam. As minhas habilidades pedagógicas eram nessa altura ainda escassas. Sendo que muitos dos meus alunos eram filhos de pais pescadores e oriundos das camadas sociais menos favorecidas culturalmente e economicamente, recorri ao improvisado, segui as orientações do manual e das planificações fornecidas, observei os trabalhos dos pares e conversei com os professores mais experientes e dinâmicos.

Nesse tempo, com apenas dois anos de experiência após o estágio, continuava insegura das minhas capacidades em relacionar-me com os encarregados de educação. Novamente com o cargo de DT, carecia de respostas mais adequadas para poder melhorar o meu desempenho. A necessidade de formação contínua, nessa área, continuava a ser uma lacuna que até hoje não pude colmatar.

Entretanto, já tinha concorrido para conseguir efetivar. O resultado assustou-me, pois tinha sido colocado na Escola Secundária de Castelo de Vide, local muito distante de casa. Novamente em regime de destacamento, fiquei na mesma escola do ano anterior. Dois meses após essa data estava a decorrer o meu divórcio. Totalmente independente, acreditava ser capaz de educar uma filha e orientar uma casa contando com a ajuda dos meus pais. Tal como refere Dominicé (1985) “a família é muitas vezes um lugar de confronto. Obriga a oposições para nos afirmarmos e alcançarmos os nossos fins. Dela emanam modelos de papéis sociais e a imposição de normas de conduta de que é preciso libertarmo-nos para melhor conseguirmos tomar a vida nas nossas mãos” (p.59).

No ano de 1993/1994, efetivei em Armamar. Tendo sido destacada lecionei na Escola Secundária de Arcozelo a poucos quilómetros de casa. Tinha um mau horário, muitas turmas, com aulas a iniciarem-se de manhã cedo, muitos tempos sem aulas, e as restantes a prolongarem-se até ao final da tarde. Lecionava CFQ em turmas dos oitavos e nonos anos e Matemática numa turma do sétimo ano. Nesse ano não desenvolvi laços de amizade com os colegas da escola, trabalhei isoladamente dos colegas de disciplina e sempre que terminavam as aulas regressava para o conforto do lar e para perto da minha filha.

Relativamente ao envolvimento da personalidade no profissionalismo Josso (1987) aponta

Na totalidade das narrativas, as perdas e ganhos de qualquer natureza e amplitude mostram que o sujeito entra em contenda com uma dupla lógica: a da individualidade que procura exprimir-se e a da colectividade que exige em nome de normas e impõe em nome de regras do jogo; mas também entre o que o sujeito pensa que se espera dele para ser reconhecido e aquilo que acredita querer ser ou tornar-se para ser autenticamente ele próprio. (p.44)

A profissão de professor é eminentemente emocional. Considere-se a variedade e multiplicidade de funções e papéis geradores de novas identidades, como o alargamento do campo de ação para temáticas que ocorrem na vivência desta atualidade, a diversidade

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

própria de uma escola de massas, inclusiva e multicultural, os constrangimentos face às opiniões dos encarregados de educação, da sociedade, dos *media* e dos órgãos de tutela. O professor obtém nesta profissão estímulos e desencantos, propiciando-se a sua vulnerabilidade face às situações instáveis da vida escolar e aos juízos de valor dos outros.

Vivenciei, ao longo destes anos, variadas emoções nos alunos: o medo, demonstrado através de situações novas como ter que responder a alguma atividade e apresentar algum trabalho; a alegria, que traz inquietação, movimento e entusiasmo e por último a cólera, que tem o poder de, ao ser verbalizada e acionada diante da turma, poder produzir desgastes físicos e emocionais em todos.

A minha vida pessoal, sempre muito dividida entre a família e a profissão, poderia ter afetado o meu desempenho em sala de aula pelo que Dominicé (1985) refere que particularmente

para as mulheres, a autonomia face ao meio familiar interage fortemente com a maneira como são resolvidos os conflitos de papéis. Como escreve uma delas: “Creio que sou mãe e profissional. Os valores ancestrais que a minha mãe me transmitiu, vivem em mim e governam-me; mas o desejo de participação social e a preocupação com o desenvolvimento pessoal, apoquentam-me. E durante estes anos não tenho feito senão esforçar-me pela coexistência (mais ou menos harmoniosa) destes valores em mim”. (p.57)

O período do começo da carreira é considerado particularmente sensível na vida do professor, pelo que pode deixar marcas profundas na sua biografia. Trata-se de um tempo em que ocorrem sentimentos opostos que vão desde o desejo de cumprir as tarefas escolares com que se comprometeu, à alegria que decorre das pequenas conquistas quando bem-sucedidas. Durante estes anos surgem receios variados, como: não conseguir afirmar-se perante os alunos, não ser reconhecido pelo seu trabalho e ser questionado pelas suas práticas. Por isso, estes são motivos suficientes para que neste período, seja realizado o acompanhamento destes pelos colegas mais experientes, delegados, coordenadores e pelos que acumulam reduções na sua carga horária e, por isso mais disponíveis (Huberman, 1992).

No ano letivo de 94/95, efetivei numa escola Secundária de S. João da Madeira e como professora destacada, fui colocada na Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira em Espinho, onde já tinha lecionado em 90/91. As turmas eram do oitavo, nono e 11º ano, as aulas decorriam dentro da normalidade e tinha um bom relacionamento com os alunos. Praticamente todas as turmas apresentavam alunos com um perfil interessado e com bom comportamento, exceto a turma do 11ºano da opção Desporto.

Ao fim de cerca de cinco anos, seria de esperar que começasse a entrar na fase dita de “estabilização”, também designada de “comprometimento definitivo” e da “tomada de responsabilidade”. Tal não me aconteceu.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Era a primeira vez que lecionava o 11ºano, o que se traduziu em muito trabalho para produzir material para as aulas. Recorria ao dossier do grupo e a uma colega de outra escola. Curiosamente verificava que num grupo tão grande, ninguém se preocupava em trabalhar em conjunto, em estabelecer, concretamente, o que se pretendia que os alunos soubessem efetivamente e quais os conteúdos mais relevantes e aqueles mais sumários. Parecia que todas estas dúvidas ficavam esclarecidas com a leitura e concretização da planificação. Mais tarde vim a saber que havia troca de material entre um número reduzido de elementos do grupo, possivelmente ligados entre si por vários anos de trabalho comum. Como não decorreu um trabalho conjunto, não tive com quem discutir como melhorar os resultados dos alunos, em particular nessa turma de desporto de trinta e um elementos. A referida turma cativava pela sua simpatia, mas os alunos na sua grande maioria, não se identificavam com a disciplina em questão nem constataavam a utilidade dos conhecimentos que viriam a adquirir e os resultados académicos eram muito sofríveis.

Já quase no final do ano letivo, após a realização das provas globais e durante a reunião para se elaborarem os critérios de correção, verifico que várias resoluções possíveis para os exercícios não iriam ser minimamente pontuadas, encabeçava esta decisão uma das colegas mais conceituadas do grupo. Permiti-me apresentar outras possibilidades de resposta, mas não foram consideradas exequíveis com o nível de exigência de um complementar e não me deram mais explicações. Senti-me em pânico, os meus alunos iriam ser penalizados por minha culpa. Para além de eu ter a certeza que estes critérios de correção estavam a ser impostos sem a menor sensibilidade sobre o trabalho que eu tinha desenvolvido, senti um grande constrangimento em pedir outra opinião e apercebi-me que algo estava a acontecer. Não me tinha enganado, foi difícil e pesaroso. A mesma professora, com mais vinte anos do que eu e muito mais experiente, quis conversar comigo particularmente. Nesse encontro fui questionada sobre ter avaliado, em períodos anteriores, com classificação inferior a dez, alunos, explicandos dessa professora, ter-me atrasado em cumprir as planificações e, o mais grave, ter lecionado o 11ºano com pouco grau de exigência. A mesma referiu que os meus alunos iriam obter maus resultados nas provas e, portanto feitas as médias, as classificações finais iriam ser inferiores às do terceiro período, o que iria provocar uma grande celeuma se os encarregados de educação se envolvessem. Fiquei desolada e só então me apercebi que estes comentários tinham fundamento porque pois a professora revelou-me ser explicadora de um pequeno grupo de alunos meus e era conhecedora desde o início do ano letivo do trabalho que eu tinha desenvolvido. Foi em reunião de grupo que toda a situação foi exposta, defendi-me dizendo que ao serem conhecedoras das minhas falhas ao longo de tanto tempo deveriam ter-me chamado, trabalhado em conjunto comigo, até porque os principais prejudicados iriam ser os alunos,

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

mas que, pelo contrário, deixaram que o meu trabalho fosse levado até ao fim, com os problemas a agudizarem-se. Para quê? O que é que pretendiam? Julgar-me? Classificar-me como professora de segunda?

Graças à delegada de grupo, que me conhecia bastante bem não só por ter sido durante alguns anos minha professora, mas também por ser pessoalmente minha amiga, os meus argumentos foram determinantes para a minha defesa e toda a acusação apesar de muito séria, teve o seu revés. Houve uma reunião com os elementos da direção da escola, da qual foi lavrada uma ata e esses mesmos elementos fizeram-nos refletir sobre as necessidades de interajuda para com as professoras menos experientes e sobre o trabalho em equipa. Ainda no seguimento deste processo de hétero-crítica do qual fui alvo, foi-me aconselhado prestar esclarecimentos junto dos alunos sobre o meu grau de exigência durante aquele ano letivo, e salientar que os mesmos podiam estar seguros da sua frequência com sucesso no 12ºano desta disciplina. Para isso deveriam continuar interessados e estudiosos para conseguirem colmatar as lacunas, resultado da minha falha como professora, e assim obterem bons resultados. Os alunos sabiam que alguém tinha andado a dizer que eu não sabia ensinar e riram-se “ó professora, isto é verdade?”. Ficaram também admirados com as classificações das provas globais, que eram inferiores aos resultados a que estavam habituados ao longo do ano, mas não se mostraram desapontados comigo e apenas um encarregado de educação apresentou recurso na minha disciplina. Apesar de me sentir muito dececionada comigo própria e insegura com o meu trabalho, sabia que era eu que tinha que mudar, tornar-me disponível para trabalhar em grupo e pedir orientações aos meus pares.

Nos anos de 95/96 e 96/97, destacada na Escola Básica do segundo e terceiro ciclo Sá Couto, lecionei como única professora a disciplina de CFQ em turmas dos oitavos e nonos anos. Apesar do entusiasmo com que inicio sempre um novo ano letivo, a desestruturante experiência que tinha tido em 94/95 tornava-me insegura. Como solução, tive o bom senso e a racionalidade de procurar a orientação da minha antiga professora e delegada de grupo que concordou em ajudar-me. Assim, quinzenalmente reuníamos, dando lugar a uma real e efetiva supervisão durante o tempo que se achou necessário. Com esta supervisão e colaboração crescia a minha segurança e uma certeza em realizar um adequado ensino - aprendizagem.

Finalmente, com o apoio e partilha de reflexões, considerei ter iniciado a fase da estabilização. Em termos gerais, “trata-se de uma viagem de longo curso”, uma tomada de consciência que cabe inteiramente ao indivíduo. No caso do ensino, esta etapa pode ser comparada ao assumir uma identidade por vontade própria e, em simultâneo, permitir a identificação com um grupo profissional. Podem-se desenvolver aspetos emocionais

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

significativos: “prazer”, “paixão” e “humor”, sentimentos de confiança, de liberdade e espontaneidade, que, quando acompanhados de consolidação pedagógica, conduzem a um maior bem-estar do docente. Huberman (1992) aponta

a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente. Os estudos de Fuller (1969) e de Burden (1971), por exemplo, evocam um sentimento de confiança e de “conforto” [...] as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objectivos didácticos. (p.40)

Foi nesta mesma escola e durante dois anos que tive o meu primeiro contacto com uma aluna invisual. Tudo era novo e desafiante, a adaptação dos trabalhos da aula à aluna não teriam sido possíveis sem o acompanhamento da professora do ensino especial, a qual sugeria estratégias e recursos para o leccionamento das aulas. Lembro-me de utilizar balões para explicar a mudança de forma dos materiais no estado gasoso e de interpretar gráficos recorrendo a bordados feitos em cartão com fios de lã. Mas, estando sozinha na aula para trabalhar com aquela aluna, o que era absorvente e monopolizador da atenção para com os demais alunos, estes apresentaram um civismo que era de louvar. A turma compreendida esta necessidade de ajuda muito específica e não se sentia lesada com a situação.

Na mesma turma encontrava-se uma outra aluna, nascida surda, que desde cedo, com a ajuda de terapeutas, foi desenvolvendo a fala. Também com esta aluna tinha que me esforçar por falar sempre virada para ela e verificar se o vocabulário específico da disciplina era equivalente aos conceitos que já tinha adquirido. Realmente era uma turma muito particular e, não tendo frequentado qualquer formação destinada à deficiência visual e auditiva verifiquei que o trabalho realizado foi muito enriquecedor, exaustivo e gratificante. Estas duas jovens viriam a concluir, no ano seguinte o nono ano, sendo que a aluna invisual enveredou pela área de Científico-Naturais e fez uma licenciatura em Medicina Veterinária.

A presidente do Conselho Diretivo desta Escola Básica, sempre confiou no meu trabalho, apesar de ter conhecimento do ocorrido na outra escola. Concordava quando lhe fazia um pedido para aquisição de material ou para a realização de uma atividade em parceria com outra disciplina. Verifiquei que a mesma apostava numa escola mais inclusiva, dinâmica, moderna e atual, ao serviço de um maior número possível de alunos na qual se devia investir não só financeiramente, mas também, em recursos humanos. Como o terceiro ciclo só se tinha iniciado em 94/95, era exigido muito trabalho de modo a que a comunidade educativa não ficasse aquém das restantes escolas secundárias do concelho.

Os poucos elementos do terceiro ciclo, cerca de dez professores, partilhavam entre si essa vontade em crescer como comunidade. No entanto, podíamos verificar que o corpo docente do segundo ciclo não tinha essa visão alargada. Segundo Freire (1994) a “tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto exige amorosidade, criatividade,

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

competência científica, mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (p.10).

Na sua maioria, os professores mais velhos, praticamente a poucos anos da reforma, encontravam-se acomodados à sua posição, às tarefas exigidas e a uma certa rotina. Existia uma certa desconfiança sobre outros projetos e novas realidades. Talvez acreditassem que a escola não seria tão bem sucedida com o terceiro ciclo ou que faltasse experiência aos novos professores. Paralelamente, temiam que os alunos mais velhos corrompessem os mais novos. Também as atividades que se realizavam eram objeto de dúvidas e discussão, como exemplo a visita de estudo a uma central hidroelétrica, que parecia demasiado exaustiva e desnecessária; a organização de desfiles de moda que temiam tornar-se um desperdício de tempo necessário ao estudo e uma festa de finalistas do nono ano, que, ao não abranger os alunos do segundo ciclo, não era uma atividade de toda a comunidade. As atividades culturais que se realizavam pontualmente à noite também tinham muito pouca adesão. A rotina instalada durante anos estava a ser abalada por outros ventos e, no entanto, muitos dos elementos docentes permaneciam pouco permeáveis à mudança. Pareceu-me que a maioria do corpo docente do segundo ciclo já não investia na sua formação.

1.1.7. A passagem do Eu solitário ao Eu solidário

No ano de 97/98, integrei-me como professora do quadro na Escola Básica e Secundária Domingos Capela em Silvalde, na altura ainda uma Escola Básica do segundo e terceiro ciclo, e na qual leciono há 17 anos.

Era notória a diferença cultural entre os alunos da cidade de Espinho e a destes alunos, pertencentes a um contexto social frágil, a famílias com poucos recursos económicos e de baixa escolaridade.

Desde o início comecei a travar comigo própria uma batalha, necessária para me adaptar a esta realidade, que não era comum nas escolas em que tinha lecionado. Fazia agora parte de uma comunidade educativa que colocava a sua primazia na promoção diária e contínua, quer nas aulas quer no recreio, do saber ser e saber estar dos alunos. Como diretora de turma, a tarefa era muito mais delicada e complexa: ser ouvinte, conselheira, mediadora de conflitos, assertiva e simultaneamente muito sensível de modo a envolver com subtilidade e também frontalidade, os encarregados de educação, sendo que alguns apenas sabiam assinar.

Mas, compensando a dificuldade que era e ainda é lecionar nestas turmas, os órgãos de topo e intermédios primavam em liderança. Deparei-me de imediato com professores de um raro, senão ideal, profissionalismo que de tudo faziam para cativar os

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

alunos e restante comunidade educativa. O elitismo não fazia aqui qualquer sentido, os alunos eram exatamente o fruto da educação que recebiam em casa e a mudança só podia ser possível com um esforçado trabalho em equipa, destacando-se o trabalho excepcional dos elementos da direção e dos DT. Muito me esforcei com estes alunos, que de tudo faziam para manter nas aulas as posturas irreverentes e até muito pouco educadas a que estavam habituados. Estou desde então envolvida numa caminhada pessoal e profissional sobre o que é ser-se professor em toda a sua amplitude e particularmente junto dos mais desfavorecidos. Também Freire (1999) refere

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar colectivamente da construção de um saber, que vai para além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe tornar-se em sujeito da sua própria história. (p.16)

Sendo que eu, anteriormente, vinha a trabalhar a exigência comigo própria para depois a exigir encontrava-me muito vinculada ao cumprimento dos programas e dependente das diretrizes do delegado de grupo e agora necessitava de muito mais aconselhamento.

A direção da escola era muito particular, estava atenta ao trabalho de todos os elementos, mas ia mais além, mantinha a porta do gabinete aberta para receber os desabafos dos professores e dos alunos. Também, se necessário, solicitava a presença de algum dos seus elementos às salas para que, nesse contexto, fosse maior a proximidade, com os alunos, tornando-se melhor conhecedora das situações de conflito, de insucesso escolar e até da falta de assiduidade. Toda esta envolvência, procura de consensos, maior atenção, sensibilidade e grande disponibilidade para com o(s) aluno(s), era comum entre os demais docentes, em particular entre mais antigos, que, talvez pelos anos de trabalho em comum partilhavam dos sonhos da direção.

Segundo Alarcão (2003), uma escola eficaz implica que a organização se enquadra numa visão de liderança com um projeto assumido por todos, que respeita as divergências de cada parte (ter um papel, ter voz e ser responsável), tornando-se presente e representada nos órgãos de decisão e possuir uma capacidade real de negociação e de diálogo. A liderança é um fenómeno de influência interpessoal. Também nas organizações educativas, a liderança tem vindo a adotar um papel de crescente relevo sendo apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade.

Como tudo era diferente, muito mais completo, enriquecedor e sólido, relativamente às escolas onde tinha lecionado! O ambiente entre os colegas era fraterno e contagiante, o espírito de missão, interajuda e partilha de experiências existia, realmente. A então colega de grupo era bastante acessível, sensível, atenta e forneceu-me não só material de trabalho,

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

como dava e ouvia as sugestões para os planos das aulas e como colocar em prática as atividades que pensávamos em conjunto.

Também na fase da diversificação, se propicia por um lado, uma série de experiências pessoais, e o professor pode tornar-se contestatário de tudo aquilo que até ao momento aceitou de forma passiva. Parece ser nesta fase que os professores se assumem como mais dinâmicos, geradores de inovação e motivados para trabalhar novas aprendizagens e aceitarem outros desafios. Daí considerar-se esta a fase a mais promissora (Huberman,1992).

Um novo rumo, o da liberdade com muita responsabilidade era-me agora permitido, quando em vários anos anteriores não havia grande lugar para a criação e inovação; aqui era-nos aconselhado a lecionar de uma forma mais simples os conteúdos menos relevantes.

Como no grupo de CFQ fomos sempre um número reduzido de professores – dois, máximo três – a relação que nos esforçávamos por desenvolver baseava-se no respeito pelas opiniões e trabalhos individuais de cada um, a partir daí aferíamos o que era necessário fazer e reforçar, sempre atentos em servirmos o melhor possível uma causa comum, promover junto dos alunos sólidos valores pessoais e sociais e aprendizagens significativas. Assente nesta visão partilhada, reforçaram-se os laços humanos e com muita dedicação e profissionalismo construímos uma escola que faz a diferença. Ao fim de dez anos, sabemos que antigos alunos tinham concluído licenciaturas em Educação Física, Engenharia Civil, Enfermagem, Fisioterapia, Economia e em Belas Artes e muitos outros que não prosseguiram os seus estudos, destacam as significativas experiências que os ajudaram a tornar-se adultos conscientes e pais zelosos.

Paralelamente, vivenciei a partir de 2008, o novo período da avaliação do desempenho docente com serenidade, no entanto, observei o quanto este processo veio a desmembrar a coesão que se tinha como certa no corpo docente da escola. Estes quatro anos primaram por um grande afastamento dos ideais em que muitos profissionais de grande valor acreditavam. Instalou-se uma competição entre os professores em particular entre os que são mais ambiciosos em termos de progressão na carreira, decorreram muitos dissabores e desentendimentos que condicionam o ambiente de colegialidade que conhecia. A tendência ao corporativismo torna-se um constrangimento à partilha de recursos materiais e oportunidades de progressão (Alves & Machado, 2010).

A avaliação do desempenho deverá ser entendida como uma melhoria para o exercício profissional, contribuindo para a reflexão sobre a prática, ou seja, para uma autocrítica do trabalho do professor, sendo que o ponto de partida deverá ser uma autoavaliação das práticas que cada professor implementa. Porque avaliar é uma tarefa complexa, o avaliado deve reconhecer todo o profissionalismo e qualidade ao avaliador.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

(*idem*, 2010). É igualmente necessário que o avaliador possua uma elevada capacidade para: escutar, clarificar, encorajar, ajudar a encontrar soluções, dar opiniões, revelar empatia pelas circunstâncias e pelo próprio avaliado, características estas, que pressupõem um indivíduo com uma elevada inteligência emocional. Para o sujeito-avaliado e de acordo com Alves e Machado (2010)

O avaliador considera-se como um seu “amigo crítico”, porque: compreende e reconhece, respeita a pessoa, age como um “aliado” que, através de uma atitude crítica construtiva, ajuda o professor a tomar consciência dos fundamentos da sua ação e a compreender o processo que conduz aos efeitos observados. (p.9)

Não se pode conceber uma avaliação que não seja acompanhada de uma real e eficaz supervisão. Como se poderá deduzir, a avaliação dos professores não é uma tarefa fácil, isolada, que apenas diz respeito à interação avaliador-avaliado, é muito mais abrangente, porque requer reflexão sistemática, partilha de informação e busca de negociação e consensos.

Atualmente somos duas professoras de CFQ a exercermos funções na escola. O meu relacionamento inicial com esta colega de longa data era distante em termos pessoais, mas no que dizia respeito à partilha de saberes, materiais e conjugação de esforços, funcionamos sempre solidárias. Com o passar dos anos propiciaram-se outras circunstâncias de aproximação e confiança das quais foi surgindo uma maior reciprocidade de afetos. Neste amadurecimento pessoal, fomos conhecendo melhor até sermos as amigas que somos hoje. A pessoa que é, credível, conscienciosa e crítica da minha pessoa e profissionalismo, exerce sobre mim, uma saudável influência.

O que sou, hoje, devo em grande parte à formação que tive nesta escola, mas não esqueço as inúmeras lições que recebi de outras situações e pessoas em outras escolas e em outros tempos. Também os elementos da direção foram exímios ouvintes e mentores, deles recebi lições de vida patentes nos relatos das suas experiências como profissionais e pessoas. Apesar de já ter ocorrido mudanças na direção, os seus novos elementos continuam atentos aos demais professores, respeitando a individualidade de cada um, e elevando o que de melhor somos e podemos fazer. Valorizo o grande valor humano e profissional da anterior diretora, aposentada há já três anos, que acreditou naquela escola, naqueles alunos, tendo sido capaz de passar esse testemunho a quem trabalhava com ela.

Continuo firme nas minhas convicções: orientar e dinamizar aulas onde os alunos também se divirtam a aprender. Fazê-los sentirem-se úteis e necessários para o desenvolvimento da sua comunidade. Crescer e aprender com eles, aproveitando os conhecimentos que decorrem do dia-a-dia e relacionando-os com os conteúdos da disciplina. Preparar a gradual autonomia dos jovens, exigir bons resultados quando se

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

acredita que eles podem fazer mais e melhor e refletir sobre o ensino que se tem e como o melhorar em conjunto com os demais professores do CT.

Ao concluir esta narrativa posso afirmar que não sou a mesma pessoa que a iniciou e tal como salienta Freire, (1997a), "Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente" (p.55). Verifiquei passo a passo, o quanto me estou a tornar mais crítica e consciente das minhas falhas e potencialidades. Certa de que sou um ser em evolução, permaneço mais ativa do que nunca ao atrever-me a uma travessia inédita, como a frequência de um mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Estou determinada em valorizar-me pessoalmente, através da valorização profissional. Fruto de muitos anos de dedicação e depois de reconhecer, nesta narrativa, as transformações que ocorreram em mim e nas relações que desenvolvo com os outros, estou recetiva a outras caminhadas no domínio da minha autoformação.

1.1.8. Do balanço do percurso docente à proposta de uma escola que pensa em cada um

No nosso país a formação inicial dos docentes está essencialmente voltada para o saber académico e é escassa na preparação para as reais necessidades das escolas e dos alunos (Alarcão, 2000). O alargamento das tarefas e funções dos docentes obriga-os a agirem numa nova estrutura pedagógica na qual também são tutores e educadores de valores e comportamentos, aspetos não contemplados na sua formação académica (Formosinho, 2009). Na realidade, os docentes apenas foram preparados para ensinar num local: a sala de aula. Por outro lado, esta visão limitada do papel do professor na escola nunca foi realmente encarada pelos governantes, que não observam a escola como um verdadeiro centro de formação permanente. As escolas deverão, portanto, tornar-se centros educativos integrados no seu contexto e na sua realidade, e, como tal, serem promotoras de uma formação diversificada e pluridimensional quer para os que ensinam quer para os que aí aprendem. Na vertente da autonomia das escolas, deve ser promovida uma formação mais reflexiva e centrada no percurso, fazendo aproximar os programas de formação das reais necessidades dos aprendentes do que resultará um incremento na qualidade do corpo docente.

Simultaneamente, como pessoas e como professores, todos somos diferentes, e qualquer tentativa de homogeneizar tende a conformar, a conservar e a gerar conflitos. Pelo contrário a aceitação da heterogeneidade torna-se muito mais favorável à criatividade, à transformação e à cooperação. Nessa visão, seremos mais próximos, na medida em que somos, paralelamente, profissionais em condições de igualdade de oportunidades. Um

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

vezes como observadores, supervisores, avaliadores e outras vezes como observados, supervisionados e avaliados. Potencialmente envolvidos e colaboradores, num processo de desenvolvimento contínuo, que se caracteriza pela complexidade, pela intervenção democrática e multiforme e pela exigência profissional e cívica, desempenharemos com maior satisfação a nossa profissão.

Acredita-se que a supervisão, a partilha e o acompanhamento dos colegas, em especial dos mais novos, ao serem realizadas desde o início, reforçam os laços de solidariedade, confiança e derrubam muitas barreiras como a desconfiança no processo avaliativo e a frustração, por não se alcançar o que parecia ser merecido. Crê-se que a articulação do currículo das várias disciplinas do sétimo ano, nas várias turmas, promove a melhoria do desempenho profissional, conduz a melhores práticas educativas e a uma maior satisfação pessoal, para o professor e alunos.

Os docentes das escolas deste agrupamento, em particular os das disciplinas de CFQ, CN e Geografia, apesar de terem muitos pontos comuns no currículo do sétimo ano, ainda continuam a desenvolver o seu trabalho de uma forma estanque. Simultaneamente, pela especificidade de muitos termos técnicos próprios destas disciplinas, o trabalho de interdisciplinaridade com a disciplina de LP é muito pontual, realizando-se um real trabalho colaborativo entre estas disciplinas na elaboração das fichas de trabalho/formativas e fichas de avaliação o resultado será muito mais gratificante. Consequentemente, para os alunos, decorre um maior estímulo para a leitura dos manuais e de outros documentos escritos, melhorando-se a interpretação escrita e oral, o que se traduz na consolidação das aprendizagens. Pretende-se um real protagonismo do CT na articulação da ação dos professores, em particular nestes três vértices: conteúdos dos currículos, estratégias na sala de aula e produção de material pedagógico.

Propõe-se uma reflexão sobre esta temática, assente no trabalho de supervisão e interdisciplinaridade entre estas quatro disciplinas nos CT do sétimo ano de escolaridade. O plano de melhoria proposto, reverte numa mais-valia para os docentes e num real enriquecimento do PCT, recentemente designado PTT.

2. Situação problema

Numa investigação, a formulação do problema realiza-se, regra geral, previamente, como pode surgir espontaneamente no decurso da investigação. Segundo Coutinho (2013) “o problema tem a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise” (p.49), mas vai mais além, na medida que: i) centra a investigação numa área específica; ii) orienta e dá coerência ao projeto; iii) delimita o estudo; iv) conduz a

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

revisão da literatura de encontro à questão central; v) introduz um referencial para a produção escrita do projeto e vi) remete para a recolha dos dados adequados.

O problema deve ser definido dentro da maior especificidade de modo a conter os aspetos cruciais do estudo, ao indicar claramente, o que se estuda – o objeto da investigação; com quem se vai realizar – os sujeitos da investigação e como se estuda o problema – a definição das variáveis. Segundo MacMillan e Shumaker (citados em Coutinho, 2013) a avaliação dos problemas em investigação obedece a critérios vários: exequibilidade, relevância, clareza, fornece pistas para a investigação, faz referência à população ou amostra a investigar e explicita com clareza as variáveis a investigar.

2.1. Identificação e definição do problema

Sabe-se que ensinar não se pode confundir com instruir, isto é, o novo professor não se pode limitar à mera aquisição e transmissão de informação. O conceito de educação está associado à ideia de mudança, numa ação comandada pelo próprio indivíduo, alicerçada na sua autonomia, na qual o ser humano, permanentemente, vai aprendendo a ser e a tornar-se, uma pessoa, na sua totalidade (Day, 2001).

A cultura de trabalho em células (cada um dentro da aula, com a sua turma), aliada às pressões das rotinas e à necessidade de resposta rápida aos problemas contribui para que muitas vezes nem se tenha noção do trabalho do(s) outro(s), perdendo-se muito do potencial humano que existe na própria escola (Hargreaves, 1998; Bolívar, 2012). Na realidade, numa “nova escola” surgem desafios à criatividade de todos os seus atores, na qual se destaca o do trabalho de equipa, como peça fundamental para o sucesso da planificação e desenvolvimento do PCT / PTT.

Os CT renascem deste modo com um papel principal na construção de uma articulação da ação dos diferentes elementos. É ao nível do PCT / PTT, enquanto instrumento de gestão pedagógica da turma, que se promove, principalmente, a cultura reflexiva de ensinar e fazer aprender, a qual é valorizada pelo trabalho colaborativo entre os professores (Alarcão & Canha, 2013). Ao repensar-se sobre a construção do PCT / PTT e os modos de trabalho colaborativo, propicia-se no aluno uma visão interdisciplinar e integrada dos saberes.

Consideram-se as palavras-chave: supervisão pedagógica, trabalho colaborativo, articulação curricular, PCT e sucesso das aprendizagens, elementos fundamentais para o desenvolvimento da investigação sobre o trabalho colaborativo de articulação curricular no CT. Verifica-se que as mesmas palavras-chave se relacionam com a construção de um real e contextualizado PCT / PTT, capaz de promover o sucesso das aprendizagens dos alunos.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Bolívar (2012) vem defender que certos processos da escola parecem estar na base da melhoria do ensino e das aprendizagens, como sendo: i) desenvolvimento cooperativo dos professores, ii) envolvimento nas decisões da instituição, iii) estratégias de coordenação, iv) aproveitamento da investigação e reflexão colegial e planificação colaborativa, entre outros.

A escolha desta problemática é dirigida à criação de soluções e formas que permitam apoiar e facilitar o modo de trabalho colaborativo entre os professores no CT e o processo da gestão curricular na elaboração do PCT / PTT, possibilitando uma reflexão sobre as práticas ligadas à resolução dos problemas detetados. Advoga o autor (*idem*) " que a solução está na construção de espaços de ensino e aprendizagem partilhados [...] como contextos para a formação e melhoria" (p.175). O problema que emerge da reflexão autobiográfica descreve-se assim: verifica-se que é escasso o trabalho colaborativo de articulação curricular entre os professores de CFQ, CN, Geografia e LP no CT, na elaboração do PCT / PTT nas turmas dos sétimos anos.

Pretende-se conhecer as opiniões de quatro professores que lecionam, cada um, as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP, em turmas dos sétimos anos, sobre o trabalho colaborativo de articulação curricular nos CT, e os contributos para o processo de ensino - aprendizagem.

Assim, este trabalho procura dar resposta às questões formuladas, fundamentando-se num enquadramento teórico adequado, de apoio à reflexão sobre os temas abordados, os quais por sua vez irão desenvolver e consolidar o estudo empírico e possibilitar outros olhares sobre a realidade da escola.

2.2. Justificação da escolha

A precariedade familiar, social e económica de muitos alunos implica que estes, ao entrarem na escola, estejam em desvantagem relativamente aos outros. Não se pretende que ao longo da sua escolaridade este desnível seja ainda mais acentuado por contínuas reprovações, pelo que, a escola deve ter um olhar mais atento e um processo de ensino/aprendizagem mais eficaz. Para dar resposta a esta diversidade a escola tem que comungar uma aprendizagem constante, na qual, também aprende com os alunos (Guerra, 2001).

A massificação do ensino traduziu-se na expansão da rede escolar (Formosinho, 2009), quer isto dizer que passaram a existir mais escolas secundárias em zonas suburbanas, como é o caso desta escola. Com o alargamento da rede escolar torna-se mais heterogéneo o contexto geográfico e social dos alunos inseridos na escola. A relação da

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

escola com a comunidade discente é muito diferente daquela, que ocorria num tempo em que só alguns alunos continuavam o seu percurso escolar para o terceiro ciclo. Nesta heterogeneidade, o rumo aponta para um processo de diversificação curricular nos processos de organização pedagógica.

Apesar dos docentes estarem cada vez mais alertados para o cultivo de um profissionalismo alargado, serem sensíveis e determinados nas relação com os encarregados de educação, procurarem junto dos DT aconselhamentos diversos, manifestarem as suas preocupações junto dos órgãos de direção e colocarem em prática um conjunto de medidas que visam cativarem e motivarem os alunos para a escola, raramente o fazem com os outros professores do CT ou do grupo disciplinar.

Considerando que o exercício de uma ação profissional implica um processo de auto e heteroformação, não é surpreendente que a aprendizagem cooperativa/colaborativa se constitua uma mais-valia para a aprendizagem em vários domínios. Assume Roldão (2007), sobre o trabalho colaborativo, que este “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27).

A este nível, as reuniões de CT decorrem o mais funcionalmente possível, na medida que não podem demorar mais que uma hora e meia, quando são meras reuniões intercalares e duas horas quando são de final de período. Sendo que as turmas são constituídas por 28 a 30 alunos, o tempo dedicado a cada aluno não pode ultrapassar os dois minutos uma vez que a ordem de trabalhos é clara e concisa nas suas orientações. A primeira reunião do início do período escolar inclui os seguintes pontos, na ordem de trabalhos: 1) Caracterização específica da turma; 2) Perfil educacional da turma (diagnóstico da turma no domínio das aprendizagens, atitudes, comportamentos e situações especiais); 3) PTT: 3.1) Estratégias a implementar pelo CT, no domínio da formação pessoal e social e no domínio cognitivo; 3.2) Instrumentos de avaliação; 3.3) Articulação entre disciplinas e/ou Educação para a cidadania; 3.4) Atividades de enriquecimento curricular e 3.5) Planificação da Educação para a cidadania.

Apesar do DT ter realizado previamente os pontos 1 e 3.5, que apresenta na reunião, verifica-se, na prática que o CT torna-se um mero ouvinte das decisões do DT, aceitando as suas propostas. A análise e discussão dos pontos 2 e 3.4 é feita em colaboração entre os professores e, relativamente aos restantes pontos, fazem-se quase que cópias de outros PCT / PTT. No que diz respeito ao ponto 3.4, aí pontualmente, verifica-se que surgem atividades que de facto promovem competências a serem desenvolvidas

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

transversalmente, nos alunos, e até algum trabalho de colaboração entre os docentes, mas de duração limitada no espaço e no tempo.

Urge que numa escola que evolui para se tornar uma comunidade aprendente seja eliminado o individualismo que ainda subsiste e que os professores reconheçam a importância do trabalho em colaboração, a partir do qual o desenvolvimento da qualidade do ensino é transformador da qualidade das aprendizagens. Paralelamente, a autonomia atribuída à escola permite-lhe maiores poderes e responsabilidades que assegurem um bom nível de educação a todos os alunos (Bolívar, 2012).

Nesta continuidade Guerra (2001) acredita que “A didáctica dedicou-se mais aos processos de ensino do que aos de aprendizagem. Falou-se mais da qualidade do ensino do que da qualidade da aprendizagem. Por outro lado, nunca se fala da aprendizagem dos professores e da escola (p.11).

Se escola mantiver uma gestão sem uma responsabilização por todos assumida, se os DT não encabeçarem uma mudança na coordenação, se não existir uma reflexão partilhada entre todos os professores nos diversos CT, a missão da escola não se concretiza.

Pelo contrário “Desde que todos se interessem e se comprometam com uma escola melhor, teremos seguramente uma sociedade melhor” (Guerra, 2001, p.16).

Assim, só com uma verdadeira união de esforços dos docentes será concebido um real PCT / PTT que vá de encontro às reais necessidades dos alunos, permitindo-lhes um adequado percurso escolar de modo a conseguirem concluir a sua escolaridade com sucesso.

Devido a diversos constrangimentos, muitos deles inerentes a individualidade de cada um mas também aos laços de afeto que se estabelecem entre os professores, será possível uma inteira colaboração entre os profissionais do ensino, nesta escola? Será que todos os professores estão dispostos a aprender em conjunto? Estarão os professores verdadeiramente interessados em explorar as potencialidades do trabalho colaborativo? Como promover entre os pares de trabalho do CT um verdadeiro trabalho reflexivo e de equipa? Como abordar efetivamente a articulação e planificação entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP? Apesar de a interdisciplinaridade ser referida no documento do PCT / PTT, será que ela é concretizada em toda a sua plenitude? Será que existe, de facto, essa articulação entre as áreas disciplinares? Será que é apenas uma articulação fragmentada e esporádica?

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar as práticas colaborativas de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP, conducentes à construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Deste modo, tendo por base a questão de partida e subquestões formuladas, procedeu-se à recolha de dados a partir das entrevistas estruturadas com base no guião (cf. Apêndice I). O guião inicia-se com a apresentação da questão de partida e do objetivo geral, para seguidamente se desdobrar em subquestões de investigação; objetivos específicos; blocos de questões a colocar aos entrevistados e objetivos das questões.

Seguidamente procedeu-se às entrevistas que foram feitas a quatro professores que lecionam cada um as disciplinas de CFQ, CN, Geografia, e LP, em turmas do sétimo ano (cf. Apêndice II).

A análise dos dados, segundo Myers (citado em Coutinho, 2013) é entendida como “diferentes abordagens à recolha de interpretação de dados em estudos qualitativos” (p.216) e porque incide sobre “palavras” designa-se por *análise textual*.

No plano qualitativo, produz-se uma grande quantidade de informação descritiva que tem que ser organizada e reduzida, de maneira a facilitar a descrição e interpretação dos dados, pelo que se realiza a sua *codificação*.

Neste estudo o método de análise de conteúdo foi o utilizado para a obtenção de conhecimento, na medida que permite tratar de forma metódica as informações ricas pela sua relevância e complexidade. Bardin (2011) refere-o como “técnica de análise das comunicações” (p.33). Construído a partir de técnicas que possibilitam analisar de forma sistemática um corpo de texto “permite desvendar e aprofundar a ocorrência de palavras /frases/ temas considerados “chave” que possibilitam uma comparação posterior” (Coutinho, 2013, p.217).

O tipo de análise de conteúdo segue a via das categorias pré-definidas. As unidades de análise apresentam-se nesta análise sobre a forma de unidades de registo. Segundo Bardin (2011) a unidade de registo surge como “unidade de significação a codificar ao segmento do conteúdo a considerar como unidade base” (p.130), aqui obtida, a partir da unidade de contexto. Realizada a enumeração, que consiste na contagem das unidades de registo, atendeu-se a uma série de aspetos: presença de elementos; ausência de elementos; frequência; intensidade; direção; ordem de aparição e co-ocorrência.

A interpretação dos dados requer um olhar atento aos marcos teóricos, na medida que são estes que estruturam e dão significado ao estudo, fazendo a ligação entre os dados e a fundamentação teórica. No campo da interpretação podem ser recolhidas outras significações, igualmente verdadeiras e que vão para além das significações mais explícitas.

Para facilitar o tratamento da informação da análise das entrevistas (cf. Apêndice III) construiu-se o quadro abaixo (cf. Quadro 1) no qual se apresentam os temas, categorias e subcategorias decorrentes da análise.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Quadro 1- *Temas, categorias e subcategorias da análise das entrevistas*

Tema	Categorias	Subcategorias
Dados biográficos do entrevistado	Idade	Caraterização
	Formação Inicial / Especializada	Grau académico, Caraterização
Experiência profissional	Anos de docência	Caraterização
	Experiência colaborativas	Colaboração
Supervisão pedagógica	Definição de supervisão	Observação, Coordenação, Gestão
	Supervisão no CT	Órgãos de gestão intermédia, Reuniões
	Dificuldades na implementação das práticas supervisivas no CT	Divergências, Dificuldades, Órgãos de gestão intermédia, Liderança, Conflito
Trabalho colaborativo	Estratégias de trabalho colaborativo no CT	Necessidade de formação, Estratégias, Monitorização, Adaptações curriculares, Colaboração, Calendarização de reuniões do CT
	Dificuldades no trabalho colaborativo no CT	Constrangimentos, Colaboração, Articulação, Estratégias, Mudança, Gestão de tempo, Gestão de recursos, Interdisciplinaridade
Articulação curricular	Conhecimento do currículo do sétimo ano	Interdisciplinaridade, Conteúdos curriculares, Planificação, Articulação, Necessidades de formação
	Articulação curricular das disciplinas de CFQ, CN e Geografia na construção do PCT / PTT nas turmas do sétimo ano	Interdisciplinaridade, Conteúdos curriculares, Planificação, Articulação, Órgãos de gestão intermédia, PCT / PTT, Alunos, Melhoria das aprendizagens, Colaboração, Necessidades de formação
	Dificuldades da articulação curricular na construção do PCT/PTT nas turmas do sétimo ano	Constrangimentos, Articulação, Estratégias, Mudança, Gestão de tempo, Gestão de recursos, Partilha de materiais, Interdisciplinaridade, Individualismo, Colaboração, PCT / PTT
	Articulação curricular entre a LP e as disciplinas de CFQ, CN e Geografia na construção do PCT / PTT nas turmas do sétimo ano	Interdisciplinaridade, Conteúdos curriculares, Planificação, Articulação, Órgãos de gestão intermédia, PCT / PTT, Colaboração, Necessidades de formação, Melhoria das aprendizagens, Alunos
Construção do PCT / PTT e aprendizagem dos alunos	Contributos do trabalho colaborativo de articulação curricular	Interdisciplinaridade, Conteúdos curriculares, Planificação, Articulação, Órgãos de gestão Intermédia, PCT / PTT, Colaboração, Necessidades de formação, Sucesso das aprendizagens, Alunos
	Trabalho colaborativo de articulação curricular para o sucesso das aprendizagens dos alunos	Interdisciplinaridade, Conteúdos curriculares, Planificação, Articulação, Órgãos de gestão Intermédia, PCT / PTT, Colaboração, Necessidades de formação, Sucesso das aprendizagens, Alunos

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

A partir dos temas aqui referidos procedeu-se a uma análise descritiva dos dados obtidos, enquadrados nas respetivas categorias e subcategorias e que permitem a obtenção de respostas às questões e ainda a fundamentação com vista à construção da oficina de formação apresentada na Parte III deste trabalho.

Dados biográficos dos entrevistados

Como existe um número reduzido de turmas, por ano letivo nesta escola, cabe geralmente a um único professor o lecionamento de todas turmas desse ano de escolaridade, daí, o número de entrevistados ser tão reduzido. Os quatro professores entrevistados são licenciados. Destes, dois são do quadro da escola e os outros dois são contratados. Os três primeiros: entrevistado 1 (E1), Entrevistado 2 (E2) e Entrevistado 3 (E3) optaram por licenciaturas no ramo educacional e o último Entrevistado (E4) enveredou por um percurso diferente, tendo, posteriormente, entrado na carreira docente.

Os dois primeiros, E1 e E2, encontram-se segundo Huberman (1989) numa fase de estabilização que “acompanhando passo a passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo de pleno agrado, por aqueles que a vivem” (p.41).

Os dois últimos, E3 e E4, mais experientes estão mais próximos da fase de diversificação, pelo que o mesmo autor (*idem*) refere que “o desejo de “maximizar” a prestação em situação em sala de aula conduz a uma tomada de consciência mais aguda dos factores institucionais que contrariam esse desejo, levando à tentativa de fazer passar reformas mais consequentes” (p.41). Estes, mais motivados, mais dinâmicos, serão mais empenhados nos seus grupos profissionais e estão aptos a procurar novos desafios. Na opinião de Cooper (citado em Huberman, 1989) “o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência” (p.81).

Experiência profissional

Todos os professores têm uma razoável experiência no campo do ensino, sendo que o E1, será o menos experiente.

Relativamente às iniciativas de trabalho colaborativo Lima (2002), refere “Na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas [...] a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente” (p.46). Todos os entrevistados

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

acreditam ter algumas experiências neste domínio, apesar de na realidade confundirem colaboração com uma cooperação muito pontual.

Supervisão pedagógica

A supervisão é o tema nuclear da análise de conteúdo, a partir do qual se enriquecem os seguintes, e que constitui a chave para o segundo tema, o trabalho colaborativo.

Nesta perspetiva, a supervisão proporciona o crescimento profissional no qual cada professor "aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho" (Alarcão, 2000, p. 18).

Na opinião de Vieira (1993) o processo de supervisão da prática pedagógica requer: i) consciencialização sobre a sua essência e teorias que a sustentam e sobre quem a realiza; conhecimento sobre o processo; ii) análise das práticas de supervisão; iii) experimentação das práticas de supervisão e iv) monitorização e avaliação dessas práticas.

Verificou-se que os professores E1 e E2 evidenciam desconhecimento sobre o significado de supervisão pedagógica e processos de supervisão, remetendo-o para o DT e para o cumprimento de normas da direção.

Pelo contrário, E3 e E4 estão em sintonia com as vantagens da observação de aulas, numa vertente de formação reflexiva, na qual: i) ganha-se consciência da sua prática pedagógica; ii) desenvolvem-se capacidades de descrição e interpretação; iii) relacionam-se e diagnosticam-se problemas pedagógicos e iv) reflete-se sobre o processo ensino/aprendizagem (Alarcão, 2000).

Apesar da necessidade desta outra visão e olhar "amigo", "crítico" e "regulador", é referido o mal-estar, que ainda subsiste pela exposição das suas práticas e competências ao olhar crítico dos seus pares, implicando sérios riscos para a sua autoestima pessoal e profissional. Daí, estar-se ainda longe de ver generalizada a prática de uma reflexão na ação e sobre a ação no decurso dos processos de ensino - aprendizagem, indispensável ao crescimento pessoal e profissional do professor. Neste sentido Vieira (1993), advoga que "a relação entre supervisão, observação e didática, de tipo construtivo, configura um processo formativo integrado e contínuo de desenvolvimento profissional" (p.42).

Trabalho colaborativo

A maioria das respostas vai ao encontro da necessidade de práticas colaborativas, que apesar de tão necessárias são difíceis de conseguir, devido sobretudo ao fator tempo e aos poucos momentos para esse trabalho conjunto. Lima (2002) refere sobre esta temática que "os professores não têm tempo nem estímulo para tal"; "não colaboram mais entre si,

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

porque não possuem o tipo de ligações pessoais que favoreceriam a interacção colegial nas escolas”; “existem departamentos onde, apesar de uma presença considerável de laços de amizade, os professores interagem muito pouco sobre assuntos profissionais; “é necessário ter-se em consideração as condições organizacionais (por exemplo, os horários, a carga de trabalho, [...] e estruturais (a organização departamental, as limitações espaciais e as divisões institucionais entre os campos do conhecimento” (pp.181-182).

Igualmente Day (2001) advoga que

os maiores problemas com os quais os professores se defrontam para se envolverem nos tipos de interacção contínua essencial para ir ao encontro das necessidades de aprendizagem e de realização dos alunos individuais continuam a ser o tempo, a disposição e o apoio. (p.309)

Deriva da análise das entrevistas a necessidade de se realizar, em conjunto, a planificação e adequação de estratégias para as turmas.

Ao nível das estratégias de intervenção para dar cumprimento ao trabalho colaborativo, Lima (2002) indica a necessidade de novas

políticas visando a dissolução ou a flexibilização das fronteiras interdepartamentais [...] organização de programas de formação e de acção direccionadas para o reconhecimento e para a aceitação, pelos actores escolares, da diversidade existente no seu local de trabalho, no pressuposto que isto incrementaria os níveis de confiança entre os membros do corpo docente. (p.183)

Parece ser óbvia, a importância e responsabilidade das direcções escolares, dos coordenadores de grupo, delegados dos grupos disciplinares e DT em fomentar as oportunidades de interacção no interior das suas organizações, visando a comunhão de valores entre os membros do corpo docente.

De tudo o que foi referido urge promover formas de relacionamento mais sustentadas e mais espontâneas na escola. No caso deste recém-mega agrupamento, como escola de grande dimensão, a necessidade deste espírito colaborativo é vital no combate ao individualismo, o qual a manter-se implica que se ignore o trabalho dos pares.

Articulação curricular

Sobre este tema, verifica-se que todos os entrevistados não parecem estar muito “confortáveis” ao serem indagados sobre o que conhecem dos outros currículos, mesmo até sobre as disciplinas possíveis para a articulação curricular. Esta realidade torna-se contraditória, pois por um lado apesar de trabalharem com os mesmos alunos, desconhecem as potencialidades do entrecruzar dos currículos.

Sobre a questão da LP, língua materna utilizada em todas as disciplinas, alguns referem que não é observada qualquer articulação.

Segundo Morgado (citado em Morgado, 2011) “o currículo, enquanto projecto, exprime uma arte de construir intenções, construção, essa que deve ser regida

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

colegialmente, sem contudo deixar de ser permeável a conflitos e tensões, uma vez que deve constituir-se num documento de confluência” (p.394).

Visando uma resolução, Roldão (1999) refere que a própria escola pode propor um plano de interformação, gerido pelos professores, para levar a cabo um debate conjunto de temáticas curriculares, uma adequação de estratégias para os alunos dos diferentes ciclos, e complementaridade das áreas curriculares das várias disciplinas e projetos integradores relacionados com a comunidade.

Construção do PCT / PTT e aprendizagem dos alunos

O PCT / PTT, título e tema para que conflui a análise de conteúdo é uma estratégia de trabalho que processa prodígios, pois tem o poder de transformar o insucesso em sucesso das aprendizagens.

Surge como um “instrumento de renovação pedagógica da prática escolar, destinado a proporcionar ferramentas ao professorado e uma visão diferente dos conteúdos em diversas áreas do currículo” (Gimeno, citado em Morgado, 2011, p.396).

Deve ser assumido como uma real construção dos professores, com o objetivo de partilhar e fixar critérios comuns e recorrendo a modelos metodológicos que alicerçam os processos de ensino-aprendizagem. Assim, como consequência de ações curriculares concretas e de práticas docentes nelas implícitas, o projeto torna-se mobilizador dos objetivos concretos de cada área de saber, entendidos como: capacidades, atitudes e competências, a serem desenvolvidos pelos alunos.

Nesta linha, o projeto cresce como um instrumento de renovação e inovação das práticas pedagógicas, e como elemento apelativo à construção da autonomia curricular do professor e da escola, influenciando a qualidade educativa e o sucesso das aprendizagens (Roldão, 2011).

Por ser mais eficaz, e no sentido de se ajudar os professores e os alunos a desenvolverem-se, emerge a criação de oportunidades de trabalho colaborativo dentro dos CT. Para esse efeito, a reestruturação das condições de trabalho assume vital importância, como a concessão de mais tempo e espaço para que este trabalho de colaboração se possa efetuar, Lima (2002) refere a pertinência da “ contratação de mais pessoal docente para as escolas, designadamente, para substituir os colegas da turma, quando estes desenvolvem o trabalho colaborativo em interacção com os seus pares” (p.184).

Advoga Bolívar (2012) que “as tarefas predizem as capacidades ou resultados (performances)”, quer isto dizer que aquilo “que é pedido aos alunos para fazer é o que vai ditar aquilo que realmente são capazes de fazer” (p.205). Deste modo, as equipas de docentes, ao planificarem o que vão fazer, devem viabilizar a sua concretização nas aulas,

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

conduzindo os alunos a corresponderem ao planificado. As diferenças no desempenho dos alunos advêm consideravelmente do trabalho dos professores na sala de aula, pelo que estes devem identificar quais os aspetos das suas práticas que carecem de melhoria. Assim, no sentido de se desenvolver a aprendizagem dos alunos deve também o professor tornar-se um aprendiz e desenvolver-se.

Os entrevistados descrevem o CT como um momento de reunião no qual o DT lidera. Mas, também referem pouco sobre essa liderança e realçam que por vezes nenhum elemento tem um lugar de destaque, simplesmente segue-se a ordem de trabalhos sem grande interesse, apenas por imposição.

Na realidade, o CT tem muitas potencialidades que os entrevistados desconhecem e que não são aproveitadas. Também no que diz respeito ao DT, o seu trabalho de coordenador e gestor não parece ser do total conhecimento dos entrevistados.

Assim, no que concerne ao DT, este para além das suas funções de acompanhamento dos alunos, tem funções de gestor e coordenador curricular no seio do CT. Elemento vital e determinante no CT, o DT surge, atualmente, como o promotor do trabalho em equipa, inculcando nos professores uma visão global e holística do aluno, da turma e da escola e articulando atividades e estratégias em função de um PE contextualizado, tal como advoga o decreto-lei 139/2012 de 5 de Julho, artigo 2º e o decreto-lei 137/2012 de 2 de julho, artigo 44º. Cabe-lhe coordenar as reuniões de CT e, logo num primeiro encontro, proceder à análise da situação da turma, em termos do seu contexto sociofamiliar, económico e passado escolar, para situar os professores sobre a realidade com que vão trabalhar. Será durante a reunião que se devem debater as estratégias a implementar para superar as dificuldades diagnosticadas/identificadas, em substituição dos moldes habituais que transferiam essa análise, isolada, para cada professor, sendo o DT, um dos elementos impulsionador desse trabalho colaborativo.

No que diz respeito aos professores do CT, pretende-se uma reconversão das suas práticas de modo a equacionarem a sua atividade com autonomia e em colaboração. Por sua vez, atendendo à especificidade da sua área disciplinar, em integração e articulação com as outras disciplinas e em colaboração estreita com o DT, será iniciada e desenvolvida ao longo do ano a construção de um real e eficaz PCT / PTT.

Acredita-se que no CT, todos os professores são potencialmente líderes pelo que não é apenas o DT que assume responsabilidades, gerindo e coordenando sem envolver a participação de todos na tomada de decisões. O DT poderá ser o líder formal cabendo-lhe a responsabilidade de organizar o espaço e calendarizar momentos de encontro.

Na opinião de Bolívar (2012) e na opinião dos entrevistados o espaço do CT deve tornar-se num ambiente que favoreça a aprendizagem dos docentes, e onde é fundamental

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

existirem relações positivas e de colegialidade, de confiança e de interdependência entre os demais.

Visando o planeamento da atividade de gestão do CT, o DT deve, segundo Roldão (2009) “considerar como centrais os aspectos do desenvolvimento da acção estratégica na turma para a melhoria do ensino e a consecução das aprendizagens curriculares por parte dos alunos” (p.75). Refere ainda a autora (*idem*) que se necessário, deverá o DT pedir o apoio a outros elementos do CT para preparem, previamente, pontos para debate na reunião de CT com a finalidade de rentabilizar o tempo para as questões curriculares e pedagógicas (p.76).

3. Questões e objetivos de investigação

A questão que se propõe abordar subdivide-se em subquestões que traçam o desenrolar deste projeto entendido nos objetivos gerais e objetivos específicos.

3.1. Questão de partida

A questão de partida tal como advoga Fortin (2009) “ serve de base à formulação do problema de investigação, [...] tem por papel precisar os conceitos e a população alvo” (p.142).

De acordo com o pensamento deste autor (*idem*), a questão de investigação do presente trabalho de projeto é – Como desenvolver o trabalho colaborativo de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP, que assegurem a construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano?

3.2. Subquestões

As subquestões para esta investigação surgem para complementarem a procura de respostas à pergunta inicial:

1. De que forma os professores do CT desenvolvem práticas supervisivas?
2. De que modo os professores do CT desenvolvem trabalho colaborativo?
3. Como é que os professores de CFQ, CN e Geografia articulam os conteúdos curriculares no PCT / PTT numa turma do sétimo ano?
4. De que modo a disciplina de LP, colabora com as disciplinas de CFQ, CN e Geografia na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano?
5. Quais os contributos alcançados no trabalho colaborativo de articulação curricular, entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP na construção do PCT / PTT?

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

6. Quais os contributos alcançados no trabalho colaborativo de articulação curricular, entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP na melhoria das aprendizagens dos alunos da turma, ao longo do ano letivo?

3.3. Objetivo geral

O enunciado do objetivo indica a direção da investigação, sob o qual o enfoque da investigação se reúne. “Concentra-se a atenção sobre um só fenómeno, uma só ideia ou um só conceito a explorar ou a compreender [...] insiste-se no fato de que o estudo pode evoluir para a exploração de relações ou de comparações entre ideias” (Fortin, 2009, p.294).

O objetivo geral enuncia-se do seguinte modo: Analisar as práticas colaborativas de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP, conducentes à construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.

3.4. Objetivos específicos

Constituem objetivos específicos deste estudo:

1. Analisar as práticas supervisivas desenvolvidas entre os professores do CT.
2. Verificar as práticas colaborativas entre os professores do CT.
3. Analisar de que modo os professores das disciplinas de CFQ, CN e Geografia articulam os conteúdos na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.
4. Verificar de que modo a disciplina de LP, colabora com as disciplinas de CFQ, CN e Geografia na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.
5. Indagar sobre os contributos alcançados no trabalho colaborativo de articulação curricular, entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP na construção do PCT / PTT.
6. Indagar sobre os contributos do trabalho colaborativo de articulação curricular, entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP na melhoria das aprendizagens dos alunos da turma, ao longo do ano letivo.

Seguem-se as ideias consideradas mais relevantes após análise da literatura, e que surgem enquadradas no índice deste projeto e que se propõe justificar a presente problemática.

Parte II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O momento estético da linguagem, me pareceu sempre, deve ser perseguido por todos nós não importa se cientistas rigorosos ou não. Não há incompatibilidade nenhuma entre a rigorosidade na busca da compreensão e do conhecimento do mundo e a beleza da forma na expressão dos achados (Freire, 2000a, p.72)

1. Supervisão Pedagógica

1.1. Modelo(s) de supervisão: perspetivas e limitações

O termo supervisão pedagógica relaciona-se com processos de acompanhamento dos professores. No entanto, continua-lhe associado uma vertente de chefia, dirigismo, autoritarismo e imposição, levando, conseqüentemente alguma resistência quanto à sua cabal importância. No entanto, a divulgação de estudos bem como a disseminação de cursos especializados em supervisão muito têm contribuído para desmistificação do conceito e para a crescente implementação do processo (Vieira, 1993).

Nesta linha, Vieira (1993) descreve a supervisão no contexto da formação docente como uma “actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.28).

Alarcão e Tavares (2010) defendem que na supervisão de professores “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (p.16).

Para se concretizar a ação supervisora no acompanhamento dos professores, esta assume-se como um processo que tem lugar num tempo continuado e orientada mediante uma ação profissional, também designada prática pedagógica.

Mas como se pode realizar este processo? Ao pretender-se realizar supervisão encontrámos práticas que segundo Weil podem ser agrupadas em distintos modelos, em todos eles pretende-se responder a idênticas questões base: i) relação entre teoria e prática; ii) formação e investigação; iii) noção de conhecimento como saber constituído e transmissível; iv) funções do supervisor e do professor; v) noções de educação e formação de professores e vi) determinação da escola como centro de formação primário.

Segundo Tracy (2002) constatam-se divergências relativamente às práticas da supervisão do ensino, à sua classificação em modelos e às várias linhas de investigação.

Se para alguns investigadores a tentativa de classificação em modelos tem a vantagem de organizar e orientar a reflexão, também é necessária sensatez na sua construção, na medida que estes podem diminuir a reflexão sobre a prática.

Birnbaum e Knezevich (citados em Tracy, 2002) afirmam que os modelos representam uma abstração da realidade, ao fazerem a ligação entre o abstrato e o prático, permitindo a compreensão entre os elementos e as dinâmicas de um sistema, entre os quais o modo de ensinar, de supervisionar e até de gerir uma organização.

Joyce e Weil (citados em Tracy, 2002) defendem que os modelos permitem uma primeira abordagem aos potenciais resultados da prática, mas opõem-se à adesão a um

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

único modelo. Segundo estes investigadores, é recomendado que os professores utilizem e experienciem vários modelos e os possam adaptar para recriarem outros.

Parece então que um modelo de supervisão deverá servir como ponto de partida, num processo contínuo e dinâmico de desenvolvimento de competências, não pretendendo constituir-se único no modo correto como esta se pratica. Os mesmos autores (*idem* citados em Tracy, 2002) indicam que os modelos podem basear-se na prática, no trabalho empírico, nas teorias e na interpretação sobre a investigação.

Segundo Tracy (2002) é pouco comum encontrar-se na investigação modelos combinados. Consequentemente, e porque estes se assumem como um conjunto de imagens e ideias organizadas a partir do modo como a realidade é visionada, os modelos estão determinados pelo contexto e organização da investigação efetuada.

De acordo com o pensamento de Shulman (citado em Tracy, 2002) “os modelos constituem o meio mais vulgarmente utilizado para descrever as comunidades de investigação em supervisão e as suas concepções acerca dos métodos e problemas da investigação” (p.23). Acerca da incompletude da visão oferecida por um determinado modelo, Shulman (*idem*) indica que a investigação realizada sobre determinada perspetiva, só pode descrever uma parte do conjunto, ao mesmo tempo que ignora o resto.

Na realidade não são os modelos os geradores da investigação, mas antes a problemática suscitada em torno das ideias controversas e polémicas, sobre como o ensino e a supervisão se devem constituir e unificar.

Os modelos de supervisão pretendem assumir-se como potenciais visões de compreensão na investigação da prática, mas poderão limitar a visão de quem a quer assumir e praticar. Nesta linha Sergiovanni e Starrat (1986) referem a sua semelhança com o poder das janelas que assumindo uma visão alargada, são facilitadoras de novas abordagens, propostas de resolução dos problemas, e fornecendo as estruturas necessárias para a investigação sobre as práticas. Por outro lado e comparando-os a muros, os modelos serão limitativos e opacos a outras visões sobre aspetos da realidade limitando as propostas de resolução dos problemas. Quando os modelos retratam os lados prático e concetual na supervisão, são claramente articulados, tornam-se nascentes de novos pormenores acerca do porquê da prática e do que se pensa sobre o ensino e aprendizagem.

Nesta assunção dos modelos como ampliadores da visão e da comparação a janelas, Tracy (2002) advoga

os modelos podem expandir os nossos horizontes, constituindo acréscimos à nossa compreensão das possibilidades de investigação e prática na supervisão. Por si só, o conceito de modelo não é positivo nem negativo, do mesmo modo que um modelo particular não é bom ou mau. É a forma como utilizamos esse modelo que determina se os modelos se expandem ou se constroem. (p.28)

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Como podem os modelos limitar a compreensão e reduzir a reflexão? Indica a autora três aspetos a considerar: i) originar um esforço competitivo entre os adeptos de vários modelos determinando o que vai vigorar para a comunidade educativa; ii) direcionar a investigação e prática subjugando-a à visão de um determinado modelo e iii) condicionar a perceção, ao campo relativo a um modelo ou a um conjunto de modelos (Tracy, 2002).

Paralelamente, a autora (*idem*) compara o modelo selecionado, que surge associado a uma “janela” entre muitas para a visão, mas também alerta para sua transformação num “muro”, como obstáculo opaco, com o poder de limitar a realidade, integridade e transparência da supervisão. Por outro lado, advoga que mesmo recorrendo ao uso de vários modelos, continua-se dependente e limitado pelas visões oferecidas (Tracy, 2002).

Numa tentativa de ir mais além, Schwab (citado em Tracy, 2002) indica a importância de se usufruir por completo da visão do exterior sem recurso às estruturas dos modelos, pois mesmo sem o apoio destes modelos, o investigador acredita ser capaz de captar outras realidades, mesmo que insignificantes e transitórias. Este mesmo autor refere que se pode aprender, para além do que foi ensinado e demonstrado através da comunicação verbal e gestual, pela vivência de situações imprevistas para as quais não se está sensibilizado. McGill (citado em Tracy, 2002) suscita uma outra problemática para os profissionais do ensino, como sendo, a aplicação do(s) modelo(s) de supervisão em situações de isolamento e de pouco esclarecimento. Assim no entender de McGill “a supervisão não tem sido mais do que uma força significativa para o melhoramento educativo” (p.30). Quer isto dizer que o modelo utilizado não é por si só uma força determinante para o desenvolvimento de melhores práticas, mas sim, as interações consensuais que resultam da força do diálogo entre as partes (Maturana; Garman citados em Tracy, 2002).

Acredita Tracy (2002) que embora sejam reais as argumentações apresentadas sobre a insuficiência das estruturas e modelos, estes serão sempre preferíveis a uma conceção individual, muito mais limitativa.

A investigação vai mais além e destaca a necessidade de se aventurar para além das experiências vivenciadas e explorar outros modelos, num desafio para a compreensão da realidade.

Para alguns modelos o principal objetivo é o desenvolvimento profissional do docente, feito com base nas suas necessidades e interesses. Para outros, o objetivo é o desempenho do professor em sala de aula, numa perspetiva avaliativa do desempenho, pelo que na realidade os modelos desenvolvem-se para uma continuidade de objetivos.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Independentemente do modelo, a interseção dos objetivos visados, contempla um objetivo muito mais vasto que é o desenvolvimento da organização escolar.

Tracy (*idem*, p.33) refere que “o objectivo da supervisão é o de responder aos interesses do professor – o crescimento e desenvolvimento individual. Uma assunção subjacente [...] é que o crescimento individual conduz automaticamente à saúde organizacional”, quer isto dizer que “apesar de apresentarem objectivos diferentes, a avaliação e o desenvolvimento da equipa técnica caminham lado a lado, tal como a assistência e o desenvolvimento do professor” (p.34). A combinação entre os dois objetivos, vai aproximar o desenvolvimento individual do desenvolvimento da equipa técnica, traduzindo-se na eficácia do ensino e na melhoria da escola.

Glickman (citado em Tracy, 2002) refere que o objetivo da supervisão independentemente do modelo “deve criar o elo entre as necessidades individuais do professor e os objectivos escolares” (p.34).

Alarcão e Tavares (2010) advogam que na atividade supervisiva o acompanhamento gera simultaneamente “o desenvolvimento como finalidade mas não perde de vista e apoia o desenvolvimento como processo” (p.68).

Os autores (*idem*) propõem que a supervisão é geradora de duas finalidades: uma formativa, estimulante quer do desenvolvimento e aprendizagem das pessoas e instituições, e de outra, orientada para a avaliação do professor.

1.2. Objetivos da supervisão

A supervisão esteve um longo tempo dirigida ao acompanhamento do professor em formação inicial e à prática pedagógica na sala de aula, uma visão ultrapassada e que não acompanha a escola atual.

Não obstante algumas alterações curriculares, a escola está ainda fortemente marcada pela disciplinaridade académica, inadequada portanto para a sua população humana, seu alvo e missão (Alarcão, 2000). Reforçando esta ideia e segundo Morin (citado em Alarcão, 2000) existe uma “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre as disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais.” (p.15). Na opinião de Morin a solução consiste em responder-se com um ensino educativo, segundo o qual a finalidade educativa consiste em formar jovens que se tornem capazes de transformar a informação em conhecimento pertinente.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Nesta assunção sobre as finalidades da escola, Roldão (citado em Alarcão, 2000) refere “Repensar a escola implica reformar o pensamento sobre a escola”, reorganizar a ação de todo o coletivo profissional docente e mobilizar a comunidade educativa (p.16).

Também Alarcão (2000) vai ao encontro da escola se assumir na reflexão, tornando-se uma “organização que se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (p.13).

A abordagem do profissional reflexivo introduzido por Schön, concebe um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica entre a ação e a reflexão (Alarcão, 2000).

Oliva (citado em Sergiovanni & Starratt, 1986) refere uma simples interpretação sobre a supervisão na prática da docência “a supervisão é concebida como um serviço para os professores, como indivíduos e como grupo [...] é um meio de oferecer ajuda especializada aos professores no aperfeiçoamento do ensino. As palavras “serviço” e “ajuda” devem ser sublinhadas” (p.16).

Glickman (citado em Garmston & Lipton & Kaiser, 2002) define supervisão como “ a função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção” (p.23).

Clarificando o conceito e cerne da supervisão, Alarcão e Canha (2013) afirmam tratar-se de “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (p.19).

O olhar-se a si e aos outros e a capacidade de ver mais além são elementos fundamentais no processo de acompanhamento supervisiivo (Alarcão & Canha, 2013). Nesta assunção de olhares os autores (*idem*) propõem metáforas criativas, conducentes a reflexões críticas e transformadoras sobre a forma de ver e compreender o mundo. Considere-se então as seguintes: “mãe galinha”, numa vertente paternalista do acompanhamento supervisiivo; “colocação de andaimes” e “morte do supervisor”, associadas ao desenvolvimento e autonomia do professor; “outro par de olhos” e “dança do olhar”, uma alternância de olhares segundo vários ângulos e “sala de espelhos”, o assimilar o que os outros vêem.

As metáforas mais recentes sobre supervisão encontram-se em paralelismo com a ideia de colaboração. Assim, surge a “orquestração” o “tear” e a “mesa grande”, para um trabalho de construção assente na interação entre as pessoas envolvidas com a finalidade de desenvolverem um projeto comum (*idem*). Nesta evolução de olhares começa a

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

sobressair um outro aspeto significativo para este debate. Deve-se focar o resultado da atividade e a qualidade desenvolvida ou o que professor em formação é capaz? (Alarcão & Canha, 2013).

Nesta linha, Sá-Chaves (2007) afirma a ocorrência de evolução nos objetivos da supervisão dos comportamentos observáveis (práticas) para as dimensões intrapessoais (cognitivas e afetivas) que lhe estão na génese.

Também Vieira & Moreira & Barbosa & Paiva & Fernandes (2006) referem as três funções específicas da supervisão: i) melhorar a instrução; ii) desenvolver o potencial de aprendizagem do professor e iii) promover a capacidade da organização para criar ambientes de trabalho autorrenováveis. Os mesmos autores (*idem*) indicam que de entre as funções/ações supervisivas encontram-se as que dizem respeito ao apoiar e regular o processo de formação, como sendo: i) a atuação em situações complexas; ii) a observação crítica; iii) a problematização e pesquisa; iv) o diálogo; v) a experientiação de diferentes papéis; vi) o relacionamento plural e multifacetado e vii) o autoconhecimento relativo a saberes e práticas. Para que a atuação seja viável admitem-se os seguintes pressupostos: i) o objetivo da supervisão é a prática do professor; ii) a função primordial é a monitorização dessa prática e iii) os processos centrais são a reflexão e a experimentação.

Nesta linha Vieira (1993) define supervisão no contexto da formação dos professores como “uma actuação sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p.28). Na visão mais tradicional o supervisor, surgia como o agente dominante que exerce a tarefa de supervisionar o(s) outro(s), remetendo o professor, visado, para um papel passivo, sem tomadas de decisão sobre o processo (Vieira,1993).

A organização e gestão do processo de supervisão pedagógica não pode assentar exclusivamente na competência e responsabilidade do supervisor, requer envolvimento entre ambas as partes, numa interação de grande abertura, clareza, esclarecimento sobre o processo e finalidades (Vieira,1993).

Segundo Vieira (1993), o supervisor desempenha um papel demasiado importante, muito para além da visão mais tradicional que lhe conferia características de elevada qualidade como professor, experiência de ensino, perspicácia, inteligência, simpatia, perseverança, sensatez, simpatia e imaginação e no entanto esquecia a necessidade de formação específica nesta área. Reforçando esta argumentação, a autora (*idem*) refere que a par das dimensões intrapessoais e qualidades pedagógicas, num profissional reconhecido pelo seu mérito como supervisor “afirma-se o imperativo de uma formação especializada” (p.28). As atitudes supervisivas devem respeitar a filosofia de ensino do professor, porque o

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

ensino é uma atividade pessoal, no entanto, para introduzirem melhores práticas necessitam do desenvolvimento da autorreflexão e entre ajuda (Alarcão & Tavares, 2010).

O professor deve colaborar com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objetivos definidos, entre ambas as partes, sejam alcançados. Optando por um trabalho em equipa a supervisão da prática pedagógica, alcança mais eficazmente o grande objetivo final, a aprendizagem dos alunos.

O dinamismo deste processo introduz uma nova ordem e abrange todos os implicados, “desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos” atinge o objetivo fundamental das atividades supervisão da prática pedagógica, mas também o processo do ensino/aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2010 p.53). No entender de Alarcão e Tavares (2010) “os sujeitos que intervêm directamente no processo de supervisão continuam em desenvolvimento” (p.53) pelo que a “supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento de autonomia profissional.” (p.54). Nesta perspetiva de desenvolvimento o supervisor detém “conhecimentos mais consolidados, claros e refletidos [...] é antes de mais um colega, um profissional que adopta uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, [...] solidária e responsável” (*idem*, p.58).

Nesta assunção, a supervisão da prática pedagógica transforma-se e amplia-se, para uma supervisão da prática educativa, surgindo como “auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante” na qual os professores comungam esforços, “se entre-ajudam a desenvolver-se”, melhorando o ensino aprendizagem dos alunos, “numa escola, que também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2010. p.129).

Nestes próximos anos, a supervisão numa dimensão colaborativa será usual entre os professores por ser facilitadora da construção do conhecimento mútuo (Alarcão & Tavares, 2010).

1.3. Supervisão colaborativa

A definição dos papéis de supervisor e do professor supervisionado têm sido amplamente estudados na investigação. Wallace (citado em Vieira, 1993), distingue duas formas clássicas de visualizar esses papéis, um numa perspetiva “prescritiva”, a qual confere ao supervisor uma autoridade exclusiva e singular, cabendo-lhe a possibilidade de julgar, avaliar a atuação dos demais, sendo ele próprio o modelo do bom professor. A outra perspetiva, de maior interesse à temática deste trabalho, sugere uma visão colaborativa (Vieira, 1993).

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Nesta linha o supervisor vai muito mais além do professor experiente, conducente de boas práticas, de professor modelo, e surge como um colega recetivo às experiências dos outros, corresponsabilizando-se pelas suas opções, auxiliando o desenvolvimento da autonomia, assentando toda a sua orientação numa prática sistemática de reflexão e introspeção. Os modelos da supervisão clínica e modelo psicopedagógico de Stones têm vindo a reforçar esta perspetiva, na qual o supervisor surge como um elemento facilitador da aprendizagem do professor (Vieira, 1993).

Na opinião de Alarcão e Tavares (2010) as funções do supervisor para com o professor têm como objetivo: i) informar; ii) questionar; iii) sugerir; iv) encorajar e v) avaliar. Assim, o supervisor deverá fornecer as informações relevantes na área da supervisão, observação e didática de acordo com os objetivos e as necessidades de formação, sendo ele próprio um elemento informado e curioso.

O supervisor é um questionador. Ao interrogar sobre o saber e a experiência e sobre a realidade que observa, encontra-se em sintonia com o perfil do professor reflexivo. (Alarcão & Tavares, 2010). Nesta linha Alarcão e Roldão (2010) referem “A natureza questionadora, analítica interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional” (p.54).

O supervisor é um orientador dos demais. Sugere outros caminhos, numa abertura para outros horizontes e para outras perspetivas de análise da realidade (Alarcão & Tavares, 2010). Nesta linha Sá-Chaves (2007) advoga “a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atende ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado, e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis (p.119).

No que diz respeito ao avaliar, ao emitir pareceres e juízos, o supervisor deverá ser um elemento transformador e formativo dos professores, sempre atento e clarificador dos procedimentos de avaliação, numa ação plena de ética e responsabilidade. Para Alarcão (2002) a supervisão desenvolve-se e reconstrói-se, colocando-se em lugar de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia.

De encontro ao referido anteriormente e mais recentemente, Moreira (2009) confirma que

as actuais tendências supervisivas inclinam-se para uma concepção democrática de supervisão que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem [...] e desenvolvimento da autonomia profissional. (p. 253)

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Nesta perspetiva colaborativa, a escola em supervisão, torna-se mais eficaz e geradora dos seus próprios recursos de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Roldão, 2010).

Roldão (citado em Alarcão & Canha, 2013) refere a existência de tensões sobre a reunião dos conceitos supervisão e colaboração, pelo que urge a necessidade de maior reflexão sobre a sua legítima proximidade e diferença. Afinal existirá complementaridade entre supervisão e colaboração? Quais são as divergências que podem ocorrer? Perante esta dualidade, torna-se viável uma relação pacífica e enriquecedora, entre a hierarquia e verticalidade habitualmente associada a supervisão e a horizontalidade base da colaboração?

Na perspetiva de Moreira (2009) a supervisão completa-se com a colaboração desenvolvida entre supervisores e professores que trabalham em conjunto para tornar essa visão uma realidade. O autor acredita que é em colaboração que se opera a construção de uma verdadeira comunidade, unida pelos mesmos objetivos e metas, uma comunidade escolar que promove: i) a eficácia das ações educativas; ii) a tomada de consciência individual sobre os objetivos comuns entre os professores e iii) os estímulos para o trabalho conjunto e autorreflexão.

Nesta dinâmica, os pares de trabalho apostam num reforço da ação coletiva, dando feedback, questionando, confrontando para valorizar, refletindo e adaptando as suas práticas, podendo assim coletivamente ser um ponto de viragem na cultura das escolas.

Citando Moreira (2009)

a supervisão inter pares, ou supervisão horizontal [...] só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando se coloca ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objecto principal a mudança colectiva. (p.254)

Indo ao encontro desta dimensão colaborativa e no que diz respeito aos planos de desenvolvimento profissional, estes resultam mais eficazes, quando desenvolvidos em ambientes participados, colaborativos e assentes numa abordagem de reflexão-ação (Danielson & McGreal, citados em Moreira, 2009). Neste processo, o professor deve assumir-se como profissional auto-dirigido, no pleno exercício da sua autonomia, para se tornar um participante crítico e socialmente responsável na comunidade educativa (*idem*, 2009).

Partindo desta ideia, acredita-se que o caminho para o desenvolvimento profissional e construção da identidade dos professores passa necessariamente pela concretização do processo de supervisão em toda a vivência numa comunidade educativa. Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos professores não se pode dissociar do trabalho colaborativo, visto que o mesmo conduz a um aperfeiçoamento e atualização, das

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

práticas, contribuindo para o enriquecimento profissional de todos os visados. Outro requisito igualmente relevante é o exercício permanente de reflexão sobre as práticas desenvolvidas e a disponibilidade para as reformular numa perspetiva colaborativa e construtiva (*idem*, 2009).

Em suma, o conceito de supervisão pedagógica tem passado por diversas fases e pode ser entendido de diferentes modos. É contudo inegável que associá-lo simplesmente a avaliação e catalogação limita a sua abrangência. Os diversos autores relembram a necessidade de encarar a supervisão no âmbito do acompanhamento que permita a melhoria do ensino-aprendizagem, e dê resposta aos problemas e desafios constantes que se colocam à profissão docente quer na sala de aula quer no âmbito das crescentes funções docentes. O acompanhamento pretendido remete inevitavelmente para uma forma de trabalho colaborativo gerador de análises, reflexões e de consequentes mudanças e melhorias.

2. Trabalho colaborativo

2.1. A escola e a mudança

Num mundo em crise social e num ambiente global, os professores realizam a sua profissão em sociedades multiculturais e com evidentes desigualdades sociais. Como sujeitos, subordinados às decisões e normativos da tutela, que ora vigoram ora se alteram, necessitam de um entusiasmo, uma energia, um fluir de paixão pela sua profissão, que lhes permita encontrar um rumo, nessa dinâmica que é hoje, ser professor (Day, 2001).

Durante a década de oitenta, do século XX, na sequência dos trabalhos de Schön (citado em Estrela, 2010) apela-se a que o professor possa ser simultaneamente um investigador e um prático reflexivo. Tecem-se críticas à formação universitária, teórica e desligada dos problemas reais que são vividos na prática pelos professores. Avança-se com um descomprometimento face aos investigadores universitários, promovendo-se ser o próprio professor, o investigador, o qual autonomamente se inicia na busca e na pesquisa, aprende com os profissionais mais experientes, segundo uma reflexão da prática, antes, durante e depois da ação (Estrela, 2010, p.14). Se algumas correntes do professor reflexivo prolongam o individualismo, é a partir dos anos sessenta, do século XX, com a influência da Sociologia, (em Portugal mais tarde por influência do regime político da época) que surge uma nova forma de profissionalismo que Hoyle (citado em Estrela, 2010) designa por “profissionalismo alargado” (p.15). Este, deixa de ser restrito à sala de aula para envolver a escola, exigindo uma formação contínua e um intercâmbio com os seus pares (Estrela, 2010, p.15).

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Em Portugal, a partir do início do século XX, começou a desenvolver-se, entre os professores, uma necessidade coletiva de melhoria do seu estatuto social. Caminhava-se gradualmente para uma maior autonomia profissional, promotora do incentivo à união interna da classe e, ao sentido de pertença a um mesmo grupo social (Nóvoa, citado em Lima, 2002, p.21).

Segundo Little (citado em Lima, 2002) os professores não têm um conhecimento real das práticas de sala de aula dos colegas do seu grupo disciplinar nem dos outros grupos disciplinares. Também em Portugal verifica-se que na cultura dos professores as questões de carácter pedagógico continuam, segundo Caria (citado em Lima, 2002) circunscritas à “ esfera de liberdade privada de cada professor” (p.27), evidenciando, deste modo o cultivo do isolamento profissional e o conseqüente individualismo pedagógico.

Contudo, as novas tendências verificadas nos próprios normativos apontam para a importância do departamento curricular/grupo disciplinar como base de construção da carreira dos professores nas escolas, por ser um espaço de troca de ideias sobre as necessidades de formação e de valorização profissional. Huberman (citado em Lima, 2002) defende a importância do departamento curricular, como unidade de colaboração nas escolas secundárias, assim segundo o autor será “ aqui que as pessoas têm coisas concretas a dizer e ajuda concreta a fornecer umas às outras ao nível da instrução; é aqui que os contextos da instrução se cruzam” (p.29).

Na opinião de Lima (2002), o individualismo profissional que decorre a partir do isolamento profissional dos professores carece de uma crescente atenção. Em Portugal, este tema, embora preocupante para a comunidade académica não se tornou fulcral para a investigação, sendo a sua importância secundarizada. Apresenta-se como justificação o pouco levantamento feito sobre esta problemática pelo que “parece haver uma tendência generalizada para tomar como assente que o isolamento é uma característica profundamente enraizada, inevitável e até mesmo natural da profissão docente” (*idem*, 2002, p.101).

Nas últimas décadas, do século XX, verifica-se que é vasto o campo das responsabilidades docentes, com a conseqüente intensificação do seu trabalho e a criação de novos laços afetivos com a escola e a comunidade (Nóvoa,1991). Ao pretender-se a assunção de um novo profissionalismo, essa construção só poderá ocorrer se o docente se integrar como elemento ativo e colaborante na organização escolar.

Na perspectiva de Fullan e Hargreaves (2001), as escolas terão como um dos principais desafios, neste século XXI, no que diz respeito aos professores, o desenvolvimento de um “profissionalismo interactivo” (p.111), sobretudo no que diz respeito

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

às tomadas em conjunto de decisões, promovendo as culturas de colaboração, de ajuda e apoio.

Também Ross e Reagan (citados em Lima, 2002) afirmam a pertinência da partilha de experiências profissionais em grupos colegiais, como estímulo para o desenvolvimento profissional dos professores, em qualquer uma das fases da sua carreira.

O cenário dos espaços escolares tem igualmente sofrido grandes alterações desde os finais do século XVIII, quando gradualmente foram surgindo na Europa pequenas escolas para os filhos das classes trabalhadoras (Formosinho, 2009). Este passo declarou o fim do elitismo das classes dominantes tendo-se iniciado a integração de outras classes sociais, originando uma miscelânea de diferentes culturas rumo ao acesso à educação, numa escola de massas (*idem*, 2009).

Na realidade das escolas observa-se cada vez mais as discrepâncias culturais presentes nos alunos. Os professores já não podem conceber modos de trabalhar isolados, pelo que necessitam de reforçar ações conjuntas, de natureza colaborativa para prevenir o insucesso do desempenho escolar dos alunos (*idem*, 2009).

Assim Leite (2003) indica que

reconhece-se a responsabilidade que tem neste sucesso ou insucesso a organização do sistema escolar, e começa a ser expresso o imperativo de uma política da diferença para proporcionar quer uma real igualdade de oportunidades a todos os grupos quer um enriquecimento pessoal e social que possa advir das interações entre esses diversos grupos. (p.13)

Particularmente no ponto em que educação, alunos e professores se entrecruzam, a sala de aula será o lugar onde se torna necessário ajustar, flexibilizar e reformular as práticas curriculares e os diferentes papéis atribuídos aos professores.

Mas afinal como podem os professores aplicar o currículo a alunos de origem diversa e heterogénea? Na autonomia das escolas e de acordo com o decreto-lei nº 265/2012 de 30 de agosto nos artigos 1º, 2º, 3º e 4º é contemplado o dever e a possibilidade de se trabalhar e adaptar os currículos disciplinares às realidades do contexto da comunidade educativa. Aos professores é dado o poder de concretizar essa adaptação, pelo que “cabe às escolas e aos professores adequarem esse currículo que é prescrito a nível nacional às realidades locais, assumindo, portanto os professores um papel activo na configuração curricular” (Leite, 2003, p.15).

Os investigadores reforçam a importância de se estar atento aos momentos causadores de maior dificuldade nos alunos e procurar-se aí, outras soluções para a resolução do problema, em trabalho de parceria, equipa e de colaboração (Leite, 2003).

Assume Leite (2003) “Perante a diversidade dos alunos, um professor que desenvolve práticas que contemplam essas especificidades acredita nas vantagens que daí

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

decorrem e transporta para a escola os saberes do quotidiano dos diversos grupos, trabalhando-os, na construção de um saber escolar” (p.17).

Alarcão (2000) propõe que o ser e o agir do professor deverá ser “realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e já não como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns” (p.18). Nesta vertente caminha-se para o trabalho em equipa, no espaço do CT, espaço este, que se configura como um espaço de trabalho colaborativo determinante para responder às necessidades dos alunos, das turmas e da escola.

2.2. Escola reflexiva, uma escola colaborativa e aprendente

O papel central que a escola tem vindo a assumir nos discursos sobre educação é destacado por Canário (citado em Alarcão & Tavares, 2010) o qual refere

a partir dos anos 80 o estabelecimento de ensino tem vindo a adquirir uma importância cada vez maior nos discursos e nas práticas educativas como resultado de tendências convergentes que se situam em três níveis distintos: o nível da investigação educacional [...] o nível da mudança educacional [...] e o nível da formação. (p.131)

Na tendência atual que incentiva a autonomia das escolas e, de acordo com o decreto-lei nº 265/2012 de 30 de agosto no artigo 3º encontra-se inerente a corresponsabilidade educativa e cívica de todos os decisores da instituição, atribuindo às escolas uma dimensão privilegiada na sociedade. Urge que a escola seja uma organização inteligente, que se pense a si própria, com um identitário PE devidamente contextualizado, responsabilizando-se pela sua implementação e avaliação da sua qualidade. De igual modo deverá ser muito mais consciente o significado de profissionalismo docente, mas mais alargado, menos individualista e assumindo-se num coletivo de profissionais que primam pelo desenvolvimento e sucesso das práticas educativas. Emerge então uma escola como organização inteligente “em desenvolvimento e aprendizagem, norteadas pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de ação: o PE. É esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva” (Alarcão & Tavares, 2010, p.132).

Refletir, aprender a pensar, conhecer, metaconhecer, aprender, aprender a aprender, aprender a desaprender para aprender de um modo diferente, são aspetos de recursos cada vez mais generalizados a serem tomados como determinantes na dinâmica das organizações escolares (Alarcão & Tavares, 2010).

Nesta nova visão, a escola torna-se para além de um coletivo de pessoas, um reflexo das pessoas que vivem essa dinâmica, o que permite remeter-se para a própria

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

escola, qualidades de flexibilidade próprias dos indivíduos. A escola é uma estrutura viva, orgânica e inteligente e que segundo Alarcão (2000) “continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p.13). Escola, esta, que se assume como uma verdadeira comunidade de pessoas que agem, interagem, que se encontram dispostas à mudança, assumindo-se continuamente em aprendizagem e por isso em desenvolvimento. Nesta assunção, a escola reinventa-se no que diz respeito aos aspetos éticos, direitos e deveres, para surgir responsável e livre, capaz de auto-organização, autovalorização e autorregulação (Alarcão, 2000).

Segundo Tavares (2000) “uma escola reflexiva é uma comunidade educativa, viva e dinâmica, que desenvolve as estratégias mais adequadas, em cada momento, para atingir os seus objectivos educativos de formação, investigação e socialização” (p.59).

A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, resulta da vivência rica e por vezes conturbada do profissional na sala de aula e nos restantes contextos escolares. A mestria da atuação do professor e o seu saber profissional circunstanciado e contextualizado desvendam um potencial de conhecimentos numa permanente dinâmica entre a ação e pensamento (Alarcão, 2000).

Assim se revela uma escola em desenvolvimento, porque como instituição é um sistema aberto e dinâmico que se constrói e desconstrói internamente sendo permeável às influências externas, na qual ambas as partes a desafiam a transformar-se. Segundo Bronfenbrenner (citado em Alarcão, 2000) explica-se este desenvolvimento com base em mudanças/transições ecológicas “caracterizadas por aprendizagens transformadoras, desencadeadas por desafios exteriores e sua aceitação activa” pelos indivíduos da organização (p.17).

Na opinião de Tavares (2000), as realidades sociais

são extensões das realidades pessoais, porque as pessoas, como seres abertos, dialogantes, falantes, são sujeitos capazes de comunicação intra-subjectiva e intersubjectiva e de linguagem, predispostos para se associarem, se institucionalizarem e organizarem em sociedades de que a escola é uma das suas múltiplas expressões e realizações. (p.63)

Nesta linha, a escola dita reflexiva só será possível em contextos sociais mais pessoais e reflexivos, flexíveis, resilientes, quer a nível físico e biológico quer ao nível psicossocial, cultural e axiológico. Daí que a assunção e desenvolvimento das escolas reflexivas esteja em paralelismo com o desenvolvimento das sociedades, das comunidades mais humanizadas realçando as dimensões afetivas e as relações interpessoais (Roldão, 2000a).

O movimento das escolas efetivas (Reynold & Cuttance) nos Estados Unidos da América desenvolveu uma ação orientada para a procura de escolas bem-sucedidas e

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

estudou as suas dinâmicas organizacionais. Destes estudos sobressaíram características que se intersectam: a existência de trabalho colaborativo, a liderança e a prática de debate e questionamento entre os professores (Roldão, 2000a).

De acordo com o conceito *learning organization*, a escola só se torna eficaz na medida que esta eficácia é desenvolvida pelos seus atores. A aposta de cada professor no seu desenvolvimento profissional, a par do desenvolvimento da escola, são fatores unificadores para uma outra dinâmica da organização. Sobre esta mudança, assume Roldão (2000a)

a organização escola é feita de agentes que serão tanto mais eficazes quanto forem capazes de promover criticamente o seu próprio desenvolvimento profissional e, apropriando-se de uma visão estratégica da instituição como um todo, conseguirem interagir adequadamente e imprimir-lhe um dinâmica de desenvolvimento [...] que conduza à desejada melhoria da escola [...] alimentada pela reflexão sobre as suas próprias estratégias e a correspondente capacidade de tomar ou refazer decisões em resultado dessa análise. (p.73)

O reconhecimento da importância da reflexividade, no plano individual e no institucional, vai ao encontro da assunção da escola como organização que aprende e se desenvolve para se tornar mais eficaz.

Uma escola dita reflexiva pensa-se e organiza-se no seu contexto, investiga-se e avalia-se. Conhecedora do seu tempo, espaço e direção a seguir, tornar-se-á uma escola que responde a projetos orientadores da ação, sempre alicerçada no trabalho em equipa, pois constitui-se por pessoas animadas por um objetivo comum, construir uma escola com uma real e eficaz missão. Sobre esta temática, Macedo (1995) assume a sua visão de escola como

comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes de poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características especiais e com uma dinâmica própria. (p.68)

A assunção da escola como comunidade pensante, criadora de condições de formação e qualificação, na qual os seus membros se enriquecem e se qualificam para responderem a essa chamada, torna-se segundo Senge (2005) uma organização aprendente e qualificante. O conceito de organização aprendente é auxiliado pelas noções da abordagem reflexiva, da aprendizagem crítica, do desenvolvimento ecológico, das dinâmicas institucionais e dos processos de mudança, e que Senge (2005) considera como aspetos determinantes para a aprendizagem coletiva. Ao referir-se a importância da aprendizagem coletiva como aprendizagem que cada um realiza em processos de interação com os outros, saliente-se que não existe aprendizagem coletiva sem a respetiva dimensão individual. Nesta medida, uma organização que proporciona as condições para a aprendizagem coletiva e individual designa-se organização qualificante.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Na opinião de Alarcão e Tavares (2010), “a aprendizagem individual ganha novos contornos e novas dimensões, se enriquecida pelo grupo. Trata-se de uma aprendizagem em ambiente coletivo, socializado, uma aprendizagem colaborativa no conjunto das pessoas da organização” (p.138). Também, segundo Senge (2005), o conceito da aprendizagem em grupo (*team learning*) como a capacidade de se pensar em conjunto, desenvolve o pensamento coletivo e propicia a potencialidade do conjunto (inteligência e competência).

No entanto, mudar a maneira de pensar, de sentir e de conviver com os outros não significa perder-se a identidade, mas antes ampliar os esquemas mentais, as culturas as atitudes e os comportamentos. A colaboração ocupa, assim, um lugar importante na nova organização da escola, podendo ser a promotora de desenvolvimento profissional dos professores, na medida que faz a ponte entre o desenvolvimento da escola e as organizações dentro da escola.

Hargreaves (1998), defende que “ a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, um maior empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínua” (p.209). Pelo que a colaboração e a colegialidade constituem as bases que “procuram reestruturar as escolas a partir do exterior ou melhorá-las a partir do interior [...] ambas se tornaram a chave da mudança educativa” (p.211). A colaboração produz o crescimento profissional e o desenvolvimento interno das escolas e torna-se fundamental para gerar internamente as reformas curriculares.

2.3. Individualismo e individualidade

Ao ensino foi sempre associada uma dimensão de isolamento no qual o professor, sozinho, prepara as suas aulas para posteriormente em sala de aula, desenvolver um ensino particular, do qual é ele o único responsável e na assunção de uma cultura de individualismo.

Será esta vertente possível numa escola em mudança?

No dicionário, o individualismo surge como a “tendência para se libertar de toda a obrigação de solidariedade, para pensar só em si; egoísmo” (Costa & Melo, 1999, p.923).

Rosenholtz (citado em Fullan & Hargreaves, 2001) refere, “ a existência de escolas a que chamou “imobilizadas” e de outras que designou de “ mobilizadas“, [...] nas primeiras, onde a mudança e o aperfeiçoamento não encontravam apoio, a incerteza e o isolamento caminhavam de mãos dadas”, constituindo-se essas escolas como “ambientes de aprendizagem empobrecidos” (p.74).

Toda a escola que se pretende eficaz, conduz e envolve os seus atores numa missão de entrega ao ensino. A filosofia da missão é uma das características das

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

organizações inteligentes, na qual os seus elementos partilham ideais comuns, num crescente sentido de pertença, de autoconfiança e confiança nos fundamentos daquela escola. Segundo O'Neill (citado em Hargreaves, 1998) "As missões desfazem as incertezas no ensino que são indutoras de sentimentos de culpa, forjando crenças e objectivos comuns no seio da comunidade docente" (p.183).

O individualismo, o isolamento e o "privatismo" constituem uma forma peculiar da chamada cultura do ensino (*idem*, 1998).

Na realidade as escolas são logisticamente divididas em espaços, gabinetes, salas de aula segregadas umas das outras em ambientes bem determinados e sectários. Essa divisão e fracionamento são propícios aos docentes que assumem trabalhar e ensinar sós, num espaço e ambiente que pretendem controlar e dominar. O isolamento da sala de aula pode assemelhar-se a um casulo de conforto, um domínio que tem o seu chefe, do qual pouco ou nada é observado pelos outros e que não contempla influências e opiniões externas. Advoga Hargreaves (1998, p.187) sobre o isolamento da sala de aula que pode ser para alguns "uma medida bem-vinda de privacidade, uma protecção em relação a interferências exteriores, a qual é frequentemente valorizada", mas assume também que "este isolamento acarreta problemas" como sendo "recebem pouco *feedback* por parte de outros adultos no que concerne ao seu mérito, valor e competência".

Apesar do reforço que se vem evidenciando das práticas colaborativas a persistência do individualismo é muito notória e atual. Lortie (citado em Hargreaves, 1998) associa-o ao passado do professor, vivido enquanto aluno na incerteza e ansiedade; David Hargreaves (citado em Hargreaves, 1998) refere-o como "hesitante e inquieto" (p.188) e metaforicamente compara-o a um problema infetante que não permite o desenvolvimento profissional, associa-o também a uma camuflagem da dúvida e incerteza resultante da avaliação e existência de professores observadores das aulas.

Outras explicações para o individualismo, não o admitem apenas como consequência das configurações celulares da organização separada das salas de aula.

Flinders (citado em Hargreaves, 1998, p.191) considera três aspetos sobre o isolamento dos professores, como: i) estado psicológico; ii) condição ecológica e iii) estratégia.

Advoga Hargreaves (1998) sobre o isolamento realizado por vontade do próprio professor "é auto-imposto e por cuja existência se trabalha activamente" (p.191). O professor enfatiza a necessidade de estar ao dispor das necessidades dos alunos e secundariza o trabalho realizado com os colegas, pela perda de tempo e de energia. Este parece ser um dos maiores constrangimentos para o trabalho de colaboração.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Atualmente, com a intensificação do número de alunos nas turmas, avaliação das escolas e existência de metas curriculares para as diferentes disciplinas nos diferentes graus do ensino, poderá surgir um sem número de adeptos que optam por não perder tempo em trabalhos de colaboração e que só, preferem realizar rapidamente os trabalhos de preparação das aulas (Hargreaves, 1998). Nesta linha, acrescenta Flinders (citado em Fullan & Hargreaves, 2001) “quando trabalhamos ao serviço de outros seres humanos e estamos rodeados de expectativas difusas, a culpa e a frustração tornam-se parte integrante do nosso trabalho” mas, mesmo assim “os professores retiram-se para a sala de aula e fecham a porta, procurando cumprir as suas obrigações [...] preferem preparar aulas e trabalhar sozinhos a planificarem com os colegas” (p.80).

A denominação “privatismo”, já referida anteriormente, é apresentada por McTaggart (citado em Hargreaves, 1998), e pode surgir num contexto que inicialmente seria favorável ao trabalho colaborativo, mas ao qual se associa um “sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática, que sufocam as iniciativas dos docentes e oferecem pouca coisa acerca da qual colaborar” (p.191). Alega-se que a prestação de contas, a adoção do manual estandardizado e a aceitação dos currículos escolares para uma dada zona educativa não tem cabimento numa vertente de mudança mas antes de imposição. Nestas interpretações o individualismo surge como fruto de “condições e constrangimentos organizacionais complexos, [...] que devemos ter em conta, se o quisermos remover” (Hargreaves, 1998, p.191). Nesta linha, Day (2001) assume que “Se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, o saber e o saber-fazer profissional possam ser partilhados [...], então, pouco há a esperar do desenvolvimento profissional contínuo” (p.128).

Pretende-se transpor do individualismo, enraizado nas próprias condições em que o papel docente tem evoluído, para as estratégias de colaboração, mas pretende-se também salvaguardar um direito comum a todo o cidadão, a sua individualidade.

A individualidade surge no dicionário como “conjunto das qualidades características do indivíduo; personalidade; pessoa categorizada [...]” (Costa & Melo, 1999, p.923).

Fullan e Hargreaves (2001) referem-na como “ a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal” (p.81).

Os mesmos autores (*idem*, 2001) destacam que também o respeito pela “individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal, que por sua vez, constitui a base da renovação colectiva [...] também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo” (p.81).

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Quando erradamente se confunde individualidade com individualismo corre-se o risco de ao pretender-se irradiar o primeiro, sacrificar-se as “ tomadas de iniciativas e de expressão da criatividade pessoal” (Hargreaves, 1998, p.200).

Assim, o autor (*idem*, 1998) refere

As ameaças à individualidade, as exigências que eram feitas no sentido de pôr em prática juízos alheios que eram mal compreendidos, estavam efectivamente ligadas a sentimentos de incompetência. Portanto, os esforços para eliminar o individualismo deveriam ser feitos com cuidado, a fim de não enfraquecerem a individualidade dos professores e a competência e eficácia que a acompanham. (pp.202-203)

Deste modo, a individualidade é o reconhecimento da personalidade, da potencialidade intrínseca de cada agente educativo, é a criatividade e a diferença que substancia e enriquece a mudança. A individualidade está na base da autonomia, é uma fonte de competência, mérito e de autoconfiança, proporciona a caminhada para o desenvolvimento profissional e o reconhecimento da pessoa no trabalho e pelo trabalho, pelo que se torna geradora de uma viragem para as culturas colaborativas.

Aquilo que poderá advogar o individualismo, o isolamento, o “privatismo” é largamente compreendido como uma ameaça e barreira ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento de objetivos educativos assumidos pela escola. Assume Hargreaves (1998) que no discurso amplamente pretendido da mudança, da melhoria educativa e da eficácia das escolas, “a colaboração e a colegialidade transformaram-se em imagens poderosas de aspirações preferidas” e em oposição/antagonismo o “isolamento e o individualismo, em imagens igualmente poderosas de aversão profissional” (p.185). O individualismo docente torna-se assim uma das prioridades a combater e a eliminar para a assunção da mudança educativa.

2.4. Colaboração e colegialidade

Em oposição ao individualismo Day (2001) “a colaboração torna-se o ingrediente essencial para o desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da eficácia das escolas” (p.129).

Durante muitos anos, as pesquisas incidiram sobre a ineficácia do individualismo, e poucas foram as que se dirigiram para a colaboração e colegialidade. No entanto, à medida que nas comunidades escolares surgiram iniciativas que requeriam relações de colaboração, ocorreu uma tomada de consciência dos reais benefícios, mas também dos obstáculos e erros que frequentemente lhes estão associados.

Little (citado em Lima, 2002), indica que a designação colegialidade, tem-se mantido “conceptualmente amorfa e ideologicamente optimista” bem como apresenta “pressupostos não verificados sobre a natureza, a extensão e a importância” e acrescenta

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

que urge uma visão mais profunda, muito para além do simplesmente “dar-se bem” e “trabalhar bem em conjunto”. Assim, segundo o autor são formas mais completas de colegialidade, as que “induzem obrigações mútuas, expõem o trabalho de cada pessoa ao escrutínio das outras e exigem, toleram ou recompensam a tomada de iniciativa em questões ligadas ao currículo e à instrução” (p.52).

Sobre a colaboração ou colegialidade, Hargreaves (1998), refere que, na prática, estas também podem manifestar-se de diversas formas, como sendo: “o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação - acção em colaboração, para referir apenas algumas” (p.211).

Assumindo os aspetos positivos da colaboração, Rosenholtz (citado em Fullan & Hargreaves, 2001) referiu as “escolas mobilizadas” ou colaborativas (p.82), assim designadas, por estarem em estrita relação com o enriquecimento que advém dos professores trabalharem mais em conjunto. Nestas escolas, os professores acreditam que sendo o ensino intrinsecamente difícil, porque se lida com pessoas; quer pelo contexto multifacetado ao nível social, económico e cultural que constitui a comunidade escolar; quer porque a comunidade escola é permeável a toda a conjuntura envolvente o dar e receber ajuda é, notoriamente, um procedimento de inteligência e mudança.

Baseando-se nos estudos de Rosenholtz (*idem*, 2001), advoga-se

Ter a possibilidade de dar apoio aos colegas e de comunicar mais com eles sobre aquilo que tinham feito fazia com que estes docentes sentissem mais confiança e certeza naquilo que procuravam realizar e até que ponto estavam a consegui-lo. (p.83)

Assim, nas escolas eficazes, a colaboração “é um motor de arranque” para as oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira. Rosenholtz (*idem*, 2001) advoga “o melhoramento do ensino é uma empresa colectiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições de aperfeiçoamento dos professores” (p.83).

Na opinião de Ashton e Webb (citados em Fullan & Hargreaves, 2001) os principais benefícios da colaboração consistem na redução do sentimento de impotência face ao desconhecido e à mudança e a promoção do sentimento de eficácia. Num estudo comparado entre escolas, Ashton e Webb observaram

A colaboração entre colegas - o ensino em equipa e a partilha na tomada de decisões – era uma característica organizacional desta escola. Os recursos e materiais eram partilhados. A planificação era feita em grupo, sendo calendarizada [...] os professores falavam sobre tudo, discutindo os assuntos, tendo em vista definir uma abordagem comum [...] ajudava-os a criar um sentimento comum de realização e de crença na sua eficácia (citados em Fullan & Hargreaves, 2001, p.84)

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Segundo Little (citado em Fullan & Hargreaves, 2001) sobre o trabalho conjunto, este “ implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil actividade da revisão e crítica do trabalho efectuado” (p.87).

Nesta sequência, Nias (citado em Fullan & Hargreaves, 2001) constatou, relativamente ao corpo de professores que trabalham colaborativamente, a existência de qualidades, atitudes e comportamentos, de ajuda, apoio, confiança e abertura. A cumplicidade e a compreensão são realidades diárias e, manifestam-se nos aspetos da vida pessoal. As pessoas elogiam e exprimem publicamente sentimentos de satisfação e gratidão, mas também partilham os momentos penosos, os sentimentos de desalento, insucesso e incerteza.

No entender de Fullan e Hargreaves (2001) acerca do trabalho de Nias, as escolas caracterizadas por culturas colaborativas, “exigem um acordo global sobre os valores educativos, mas também toleram os desacordos, [...] são, também, locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade colectiva e um sentimento especial de orgulho na instituição” (p.89).

Referem ainda os mesmos autores (*idem*, 2001) acerca deste espírito de escola que “ a pessoa não é consumida pelo grupo: realiza-se através dele. Propósito e pessoa – elementos essenciais à competência dos docentes - são declarados abertamente e desenvolvidos positivamente” (p.90). No que diz respeito à valorização da contribuição de cada um, são tidas em consideração as diversas opiniões, a corresponsabilização das tomadas de decisão e a existência de um forte sentido de trabalho em equipa, no qual as pessoas se encorajam e se substituem mutuamente. Quer isto dizer que “a responsabilidade colectiva em que se baseavam as equipas manifestava-se na forma como cada um aconselhava, apoiava e ajudava os outros” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.92).

Nestas escolas a liderança desenvolvida, é participada entre todos pelo que advogam os autores (*idem*, 2001) “ na escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos dos professores (na verdade, todos) são líderes” (p. 93). Por outro lado, os líderes encorajam e são encorajados por este espírito, atendem aos momentos difíceis que ocorrem nos demais e manifestam solidariedade e sensibilidade nesses momentos.

A importância de se manter um relacionamento bem-sucedido com os encarregados de educação dos alunos e com outros elementos do contexto da escola é vital para a prossecução do espírito de uma escola que vive a colaboração. Atendendo a esta condição Fullan e Hargreaves (2001) advogam “a escola colaborativa, no intuito de se proteger e de se tornar ainda melhor, deve envolver-se constantemente com o exterior na *negociação* do seu futuro” (p. 94).

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Contudo, Day (2001) refere que por vezes, a colaboração pode não chegar ao domínio da sala de aula, pode ser apenas uma cooperação e permanecer ao nível das conversas sobre o ensino, da troca de experiências, conselhos e técnicas, não chegando a penetrar na prática de ensino e do pensamento dos demais professores. Será então uma “*colaboração confortável*”, que atende a situações pontuais e práticas mas que não ousa abranger uma pesquisa sistemática e duradoura (Fullan & Hargreaves, 2001, p.99). Na opinião de Day (2001), uma colaboração assim tão circunscrita não alcança a profundidade sobre os princípios e as dimensões éticas da prática, não assume a importância da autocrítica e heterocrítica, ao considerar como mais importante “desenvolver e manter uma camaradagem a nível pessoal, mas que resiste aos desafios colocados ao nível profissional” (p.130).

Todos estes estudos conduzem amplamente para as vantagens das culturas colaborativas, ao nível dos relacionamentos entre o corpo docente, da planificação curricular e dos ambientes de ensino e aprendizagem, ou seja no benefício de toda a comunidade escolar.

Atendendo à autonomia das escolas, a colaboração e a colegialidade asseguram novas tomadas de posição entre elas, a reforma curricular, assim Hargreaves (1998) defende

a implementação eficaz das reformas curriculares de carácter mais centralizado também depende do desenvolvimento de relações colegiais e da planificação conjunta realizada pelo pessoal docente, permitindo que as directivas centrais sejam interpretadas e adaptadas ao contexto da escola em particular e criando empenhamento e compreensão junto dos professores responsáveis pela implementação dos novos *currícula*. (p.210)

Constatou-se que a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nos procedimentos da mudança e como estratégias, são bastante frutuosas para o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo que aprendam uns com os outros, partilhando saberes e boas práticas e desenvolvendo em conjunto as suas competências. Também ocorre uma maior confiança entre os docentes e uma maior autoconfiança, na medida em que o apoio colegial, incentiva a pensar e a realizar outras experiências sem se recear o fracasso.

De tudo o que já foi referido, a colaboração e a colegialidade assumem ser as bases importantes para a eficácia da escola como organização educativa, no entanto, porque existem muitos aspetos a serem alterados, urge a necessidade de partilha de uma visão comum, confiança na mudança e um esforço coletivo, numa organização complexa e em equilíbrio.

2.5. Comunidades de aprendizagem

A Europa defronta-se atualmente com formas diversificadas de crise no tecido das relações humanas. Os esquemas tradicionais de solidariedade e o Estado de previdência são incapazes de dar resposta à crise de trabalho que assume cada vez mais, formas precárias e insustentáveis ao desenvolvimento da espécie humana (Formosinho, 2009). Os jovens são o legado que geração após geração tem sido o resultado da aposta da anterior geração e das aprendizagens desenvolvidas na escola, orientada num governo de um estado em democracia. Nesta certeza, Carneiro (1997) advoga

A governabilidade educativa depara-se com um vasto e atual problema da gestão de um imenso sistema formal, imerso numa moderna teia de redes, destacando entre elas: a família, a escola e a sociedade civil, com os quais se pretende constituir uma engrenagem eficaz promotora do avanço social, cultural e económico. (p.23)

A base da escola são os seus agentes educativos, sejam eles os professores e outros em estrito relacionamento. A escola cresce e desenvolve-se na medida em que está atenta e corresponde às necessidades da complexidade de alunos e da comunidade que a integra. Alternadamente resiste e muda mediante influências externas, luta como toda a organização inteligente, em meta governância orgânica, e reconhece que é uma comunidade educativa, ainda imperfeita, em aprendizagem contínua com o contexto em que se insere (Guerra, 2001).

Neste momento e segundo o autor (*idem*, 2001)

a escola precisa de ter maior amplitude de visão. Tem de estar de sobreaviso relativamente aos novos contextos sociais e às novas exigências da sociedade, deve antes antecipar-se segundo uma análise prospectiva das necessidades. Neste sentido, o diálogo com as famílias será de grande utilidade. (p.54)

A realidade dos alunos caracteriza-se pela muito maior variedade de informação a que acedem, proliferação de mensagens contraditórias e confusas a que são expostos, experiências vivenciadas com os seus pares, pouca clareza acerca do futuro profissional (o que condiciona as suas atitudes perante a escola) e distintas relações que desenvolvem com os seus progenitores. Os alunos vão alterando a sua forma de ser e agir, o que exige aos professores um conhecimento e aceitação negociada e não indiscriminada, de novas formas de ser e de viver a escola. Os propósitos das escolas, dirigidos para o seu cerne, os alunos, são melhor servidos pelas formas organizacionais e estruturais descritas como profissionalmente orientadas (Guerra, 2001).

As organizações modernas caracterizam-se por um elevado grau de especialização. Segundo Starrat (citado em Nunes, 2000) “a moderna organização pode ser encarada por alguns como um prodígio de realização e eficiência, e por outros, como uma máquina que desumaniza o espírito, atrofia a criatividade e deforma a personalidade” (p.43).

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Nesta linha Nunes (2000) refere que contrariamente à metáfora da máquina que produz peças iguais, as organizações, como organismos vivos, “têm as suas próprias histórias, bem como razões para se desenvolverem de determinado modo” (p. 241).

Afirma Nunes (2000) a escola “ à semelhança de outras organizações, é, composta por indivíduos (ou grupos) que desempenham diferentes papéis e cuja ação é orientada para determinada finalidade” (p.239). Por outro lado como “uma organização onde diversos grupos interagem, esta tem de ser pensada como um sistema, como um todo que, para funcionar, necessita de preservar uma certa forma de equilíbrio entre as diferentes partes” (p.239). Surge assim uma organização que ao aproximar-se, rever-se e pensar-se como “fazendo parte do ambiente que a rodeia, que está em constante mutação e em constante desenvolvimento” (p.239), possui uma dimensão ecológica, que a capacita para gerar mudança no ambiente que a rodeia e nela própria.

Também as novas posições e papéis funcionais que têm surgido na educação transformaram as escolas em organizações cada vez mais complexas. Como tal torna-se muito importante saber-se o seu ponto de partida e o de confluência. Nesta filosofia, advoga Nunes (2000)

antes de optarem por um determinado percurso, os elementos que integram uma determinada organização considerem e equacionem variáveis múltiplas, isto é, que se pensem a si próprios e ao seu contexto, para, posteriormente, desenvolverem uma visão clara para o futuro, uma missão, que se correlacione com a realidade actual da organização onde estão inseridos. (p.241)

A escola, enquanto organização particular, é geradora de conflitos, é permeável ao contexto social e económico circundante, reproduzindo em si as divergências do espaço social e do tempo no qual se insere, e numa trama de interações humanas produz nela própria, e no exterior, novas divergências (*idem*, 2000).

O mesmo autor (*idem*, 2000) refere

Com efeito, a dinâmica da escola demonstra que há uma certa alternância entre períodos de estabilidade [...] com períodos de turbulência ou caóticos [...], esta desordem é geralmente temporária e poderá induzir não a desintegração da organização escolar, mas sim a sua regeneração o que neste caso, dará origem a um novo período de equilíbrio. (p.241)

A natureza conflituosa da escola surge pelas razões seguidamente apontadas: i) porque é uma característica intrínseca às organizações; ii) pela natureza e características desta organização tão particular, entre elas a ambiguidade, diversidades de metas, corporativismo e individualismo; iii) pelas suas finalidades educativas, políticas, educativas, currículos estabelecidos e variadas obrigações ideológicas; iv) porque ao estar inserida num meio é permeável aos conflitos sociais externos que recebe e ao aparecimento de outros conflitos gerados no seu interior e v) pela sua condição de instituição subordinada: à

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

macropolítica vigente, às limitações impostas pela tutela e sociedade e pela sua própria dimensão micropolítica ao estar dependente de diretrizes internas (*idem*, 2000).

Mas o conflito também pode ser a catapulta para a melhoria, pelo que, afirma Nunes (2000) “a instabilidade e o caos são essenciais à evolução” (p.242). Ao ocorrerem divergências, dúvidas e questionamentos, ou seja conflitos, urge a necessidade de reflexão individual e coletiva e debates para se conceberem estratégias conducentes a soluções mais eficazes.

No entanto, a mudança como ação concebida internamente ou externamente à escola, desencadeia na maioria dos atores uma reação que pode ser de oposição e até de inércia.

Por isso, muitos indivíduos, que estão habituados a movimentarem-se em territórios conhecidos, desenvolvem sentimentos como o receio e hostilidade face ao novo, que não lhes dá garantias, e a sua implicação no processo de mudança pode determinar o falhanço da mesma. (Nunes, 2000, p.242)

Quando administradores e supervisores exigem o controlo sobre o conflito, frequentemente trabalham para aumentar a segurança da organização em detrimento das opiniões individuais e coletivas. “A administração tradicional e as estruturas organizacionais escolares reforçam locais de controlo externo, inibindo o total florescimento das capacidades humanas, tanto nos alunos como nos professores” (Whitaker, 1999, p.96).

Na escola em mudança, devido a uma dinâmica de estabilidade e instabilidade, decorrem conflitos, e os respetivos procedimentos de negociação de consensos estabelecem-se novos equilíbrios, vínculos e interações (saberes, valores, hábitos, costumes e interesses), dos quais resultam compromissos maiores, propícios ao seu desenvolvimento.

Senge (2005) propõe cinco disciplinas de aprendizagem que, em uníssono, se orientam para a criação de organizações da mudança: i) no domínio pessoal, no qual a justaposição do objetivo pessoal com a imagem da realidade, torna-se criadora de uma tensão criativa que caminha para a resolução do problema, salientando-se que as organizações só aprendem se os seus atores estiveram predispostos a aprender; ii) os modelos mentais, porque muitas modificações não podem ser postas em prática por serem divergentes e por isso conflituosas na medida que interferem sobre as atitudes, sendo-lhes assim exigida a prática da reflexão no grupo; iii) a visão compartilhada, que surge como uma necessidade de definir e clarificar a missão da escola, numa real necessidade de maiores compromissos; iv) a aprendizagem em equipa, na qual se destaca a importância da comunicação, da escuta e do diálogo, onde a designação *team learning*, ou seja, a aprendizagem em grupo, surge como a capacidade conjunta de pensamento para rentabilização de situações de diálogo, e sobre a qual Senge (citado em Nunes, 2000)

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

advoga que “a competência que se desenvolve no grupo é superior à soma da competência dos elementos do mesmo” (p.243) e por último v) o raciocínio sistémico, que prima a busca da complexidade do todo dinâmico não se centralizando nos detalhes. Este pensamento destaca a importância do conjunto harmonizado em prol das partes que o constituem.

Nesta linha, a escola constrói-se e reconstrói-se em colaboração com os seus diversos atores que cultivam a reflexão das suas práticas. Como organização aprendente cada vez mais filiada na reflexividade, na importância da ação supervisora, na qual cada ator realiza e assume a sua autorreflexão e em contínua aprendizagem, a escola assim arquitetada adquire, por si, capacidades para criar resultados de elevada qualidade.

Mas o alcance da eficácia da escola como organização vai mais além, na medida que envolve as famílias e restante comunidade escolar, repercutindo-se numa melhoria do contexto sócio cultural e económico o qual é reconduzindo para a organização.

Neste ambiente, salienta-se a importância das estruturas intermédias, cujos representantes devem configurar-se para agirem como líderes, de modo, a promoverem essa capacidade nos atores que com eles cooperam. “Há uma enorme reserva de experiência em gestão e liderança disponível em todas as escolas” (Whitaker, 1999, p.104). Torna-se por isso necessário que os professores estejam fortemente identificados com as convicções da organização, as decisões educacionais e comprometidos com elas. Todos os atores são potencialmente líderes, sendo que esta capacidade emerge em situações nas quais existe um grande envolvimento, entusiasmo e capacidade colaborativa, “assim qualquer membro da organização pode ser líder de alguma forma particular e de acordo com as circunstâncias” (Whitaker, 1999, p.108). Com efeito, o facto de as perspetivas do líder se afastarem da visão que as estruturas intermédias possuem, podem fracassar o desenvolvimento de uma escola, e é absolutamente necessário na perspetiva de Senge “que haja a construção de uma *visão partilhada*, que comungue as mesmas finalidades, princípios e linhas de orientação a adoptar para o futuro” (citado em Nunes, 2000, p.243).

A escola tal como hoje é concebida, democrática e pluralista, caracterizada pela inclusão e pelo diálogo, ao serviço de todos e incorporando a contribuição de todos, só poderá desenvolver-se a partir de uma liderança alargada e colaborativa (Whitaker, 1999).

Advoga Cabral (1997)

Se queremos um sistema educacional dinâmico, criativo, flexível e empreendedor, não podemos reinventar a escola segundo um mesmo padrão, segundo uma mesma máquina. Há que promover em cada escola o processo da sua própria reinvenção segundo princípios e objetivos previamente acordados. (p.63)

Neste novo paradigma, a escola assume-se: como uma organização particular e altamente complexa, com características próprias do seu contexto, uma comunidade em

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

desenvolvimento e aprendizagem, orientada para educar, cujo plano de ação é o seu PE e, com o qual caminha para uma crescente autonomia.

3. Gestão curricular

3.1. O currículo

A partir dos anos noventa, do século XX, a investigação começou a debruçar-se sobre os sistemas educativos, reequacionando as formas de conceber e trabalhar com o currículo escolar. O currículo foi assim colocado no cerne dos debates sobre a educação numa tentativa de resposta às novas solicitações da escola.

Ao procurar-se definições para o termo, currículo, Carvalho e Diogo (1999) sugerem as designações: i) currículo formal, assumido como currículo oficial e currículo prescrito deste modo associado a uma organização normativo como sendo o Ministério da Educação; ii) currículo percebido, este relativo à perceção que os professores fazem do currículo formal; iii) currículo real ou currículo atual, aquele que corresponde à execução do plano da aula; iv) currículo experiencial ou currículo-aprendizagem, que se remete para o que os alunos esperam captar do currículo real; v) currículo oculto, com uma significância mais abrangente e que decorre do modo como o ensino é planificado e organizado na sala de aula, mas também diz respeito ao funcionamento de toda a escola, ao nível do saber ser, saber estar e saber fazer e finalmente e vi) o currículo ausente, que se refere a todos os aspetos culturais que de antemão foram escolhidos pelo poder político, administração educativa e escola para não serem trabalhados com os alunos. A origem deste último surge influenciada pela própria configuração dos espaços escolares, conteúdos dos textos trabalhados nas aulas, pelos horários, normas e regras impostas pelo Regulamento Interno da Escola (p.71).

Kelly (citada em Carvalho & Diogo, 1999) descreve o currículo, como o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino; Stenhouse (*idem*, 1999) afirma que a problemática sobre o currículo permite relacionar as ideias com as realidades e refere que a essência do currículo reside na mente e no coração dos professores. Define-o como um conjunto de verificações hipotéticas geradas em teses que se prendem com o conhecimento e natureza do ensino e aprendizagem e que se destinam a promover um maior alcance no desempenho dos professores. Gimeno (*idem*, 1999) indica que o currículo se revela na concretização do papel da escola face à cultura (p.72).

Abrantes (2001) acrescenta que o currículo integra a procura de respostas adequadas às necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos escola ou região. Roldão (2003) constata que o conceito tem estado sempre interligado à situação

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

escolar e a sua base central sustenta-se na autonomia, “pelo currículo entende-se, por uma variedade de razões em épocas diversas, um corpo de aprendizagens comuns a todos os destinatários da escola ou instituição educadora em causa, a quem compete fazer adquirir, ou “passar”, esse conjunto de aprendizagens” (p.21). Na medida em que cabe à escola, como organização inteligente, perspetivar o seu currículo de aprendizagens, este não acaba no plano sociopolítico, mas antes constrói-se no plano interpessoal da aprendizagem que se pretende eficaz nos alunos. Roldão (2000b) assume que o currículo torna-se um “conjunto de aprendizagens aceite como socialmente necessário [...] produto instável de permanentes processos de construção mas necessariamente objetivado, na sua provisoriedade, em cada momento da história e da vida dos sistemas” (p.129).

O conceito de currículo continua em evolução num processo inacabado de reflexão – ação.

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

Segundo Roldão (1999) são identificados três fatores que interagindo, globalmente, são os construtores e motivadores da evolução dinâmica do currículo: i) a sociedade; ii) os saberes científicos e iii) o conhecimento e representação do aluno. Sobre o primeiro refere-se que cabe à instituição escola, a partir das concepções, valores e necessidades sociais, económicas, políticas de um dado contexto estruturar as linhas orientadoras para o currículo escolar; o segundo aponta a existência de uma relação profunda entre a dinâmica dos saberes científicos, em constante evolução, e as novas formas de encarar o saber presente nos currículos escolares, evidenciando que o tempo necessário para a integração dos saberes científicos em evolução, no currículo, processa-se a um ritmo muito mais lento. O terceiro fator, surge alicerçado nos contributos das ciências da educação, nas quais, o aprendiz, aluno, passa de sujeito passivo, limitado a receber conhecimento para um novo paradigma, a de agente ativo da sua aprendizagem.

Da análise desta dinâmica, gerada pelos fatores anteriores e tendo em conta o valor atribuído a cada um, observa-se que ocorreu uma evolução dos currículos escolares ao longo do século XX, nos países de cultura ocidental, como Europa e Estados Unidos da América, mas não em Portugal, numa dinâmica que se designou por “*pêndulo oscilante*”.

Em meados do século XX, a teorização orientou-se para a competência científica visando os currículos das Ciências e da Matemática, mas que se viriam a revelar desapropriadas quando da aplicação aos alunos mais jovens (Roldão,1999).

Posteriormente, e já no final dos anos sessenta, do século XX, o novo paradigma reclamava a flexibilidade e abertura dos planos curriculares. A incidência no reforço dos

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

valores da liberdade e da relevância pessoal, aproximava-se dos interesses dos alunos, assentando numa abordagem integradora do conhecimento ao serviço dos problemas da atualidade (*idem*, 1999).

Ciclicamente, entre as décadas de setenta e oitenta, do século XX, apelava-se ao “*back to basics*”, tendo como enfoque a redução do nível de conhecimentos científicos e os resultados académicos, que reclamaram o domínio dos conhecimentos básicos e o desenvolvimento das aprendizagens sistematizadas, em detrimento do significado social dos temas. A par desta incidência, crescia novamente uma preocupação com a formação dos jovens como cidadãos intervenientes, redimensionando-se as dimensões formativas na componente curricular.

Na resolução destas divergências, prevê-se para esta atualidade que as reformas curriculares integrem elementos teóricos das diversas correntes de pensamento apesar da difícil concordância para a sua coexistência. Roldão (1999) evidencia

que a dinâmica pendular tende a alterar-se neste final do século, a favor de uma tendência eclética, patente em várias reformas curriculares actualmente em curso, que incorporam elementos teóricos das diversas correntes de pensamento no domínio curricular, que permaneceram como mais significativas e que nem sempre são fáceis de conciliar. (p.18)

Ao longo dos anos *pós revolução*, do século XX, o processo de incorporação das várias perspectivas teóricas foi pouco coordenado, confuso e por isso pouco assertivo, na medida em que não atendeu aos contextos teóricos, nem justificou as suas práticas (Roldão,1999).

Em Portugal, as reformas curriculares têm visado unificar as várias componentes teóricas, no entanto destas tentativas decorreram algumas contradições, a considerar: i) temporizar simultaneamente o desenvolvimento de uma sociedade tecnológica e o desenvolvimento harmonioso das potencialidades do aluno; ii) centralizar e isolar numa área disciplinar específica o Desenvolvimento Pessoal e Social, anteriormente designada Formação Cívica e atualmente de Educação para a Cidadania, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos jovens, quando esta dimensão formativa deveria ser trabalhada transversalmente ao longo do plano de estudos; iii) valorizar o processo de descoberta na aprendizagem, sem verificar a pouca coerência com a extensão de certos programas e com a própria natureza dos conteúdos, esquecendo outras estratégias conducentes à aquisição de saberes; iv) sendo a aprendizagem globalmente consolidada pela interligação do processo e do conteúdo, menosprezar o conteúdo em favor do processo, revela pouca coordenação e v) separar as dimensões formativas das informativas, quando todo o currículo visa ser formativo (Roldão, 1999). Atualmente o decreto-lei nº139/2012 de 5 de julho artigo 3º vem reforçar o carácter transversal da educação para a

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações do programa, sem no entanto lhe conferir autonomia como disciplina de oferta obrigatória.

Assegura Roldão (1999) que na verdade, todo “ o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizeram dele” (p.21) pelo que advoga a autora

os professores são - e sempre foram, ainda que de formas diversas e com margens de poder variáveis [...] os decisores principais do processo educativo, ainda que não os únicos, e ainda quando não autónomos, na cadeia da gestão dos processos curriculares. (p.24)

Numa tentativa de se responder à questão, “o que deverá ser aprendido e como tal ensinado?”

continua a ser da escola que se espera que proporcione os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional. (idem, p.25)

A escola para todos não pode ser pensada nem concebida com uma formação estandardizada, sobre pena de se tornar um fracasso. Pelo que Guerra (2001) também advoga

Não é aceitável repetir o mesmo esquema, basear-se nos mesmos conceitos, manter a mesma dinâmica, reproduzir os mesmos conteúdos ou utilizar os mesmos métodos. Não é aceitável manter o currículo de forma indiscutível. É necessário conhecer quais os conteúdos de aprendizagem que a escola deve realizar. O que ela necessita de aprender? (p.52)

Sabemos que a escola de massas, mais do que nunca, é um desafio constante para os professores, pela enorme variedade de experiências, interesses e significados que vivem e se atropelam dentro dela, e o seu papel de educador de todos é mais do que nunca necessário (Formosinho, 2009).

Ser-se professor, é estudar diariamente um livro aberto, vivo e diversificado, de alunos com ritmos distintos de aprendizagens e experiências significativas. Para que tão variados alunos não se percam e desmotivem, cabe à escola permitir caminhos alternativos e adequados de modo que à saída do sistema escolar, todos eles, possam exibir competências que lhes permitam singrar nas suas vidas.

Reforçando esta visão Roldão (1999) afirma

é impensável continuar a conceber o currículo segundo lógicas distributivas uniformes [...] diferenciar actividades e estratégias, inserir a aprendizagem das disciplinas formais em contextos dos alunos e em projetos curriculares significativos, perceber como lêem o mundo para que tenham acesso a novas leituras, são outras vias para gerar aprendizagens de níveis mais próximos entre alunos que, à partida, e cada vez mais, se situam em pontos bem distantes. (p.28)

Como profissionais do ensino que trabalham em colaboração, os professores, alicerçados na autonomia da instituição, devem assumir as opções sobre a configuração do

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

currículo adequado ao contexto específico e gerir os conteúdos, discutir as metodologias, prioridades e projetos. A justificação da escolha traduz-se, na missão da escola, proporcionar a todos a aprendizagem que julga ser a mais necessária, adequada e mais bem-sucedida.

Assim, parece que será através de uma reflexão conjunta e participada que poderão ser resolvidas as contradições encontradas e outras que possam surgir, assegurando uma eficaz gestão do currículo, conducente a uma eficaz aprendizagem dos alunos. Perspetivam-se também novas exigências tanto à administração como às escolas, cabendo ao Ministério da Educação o dever de apoiar os projetos nas escolas e de ser claro com as orientações curriculares emanadas. Assim o currículo nacional deverá ser claro na identificação: i) das competências e tipos de experiências educativas essenciais e ii) nas áreas e componentes nos diferentes ciclos e considerar a importância dos contextos, recursos disponíveis e tomadas de decisão conjunta (Guerra, 2001).

3.2. Gestão pedagógica e curricular

As sociedades requerem cada vez mais a melhoria do nível da educação dos seus cidadãos. Uma condição necessária pela elevada competição económica vigente, vislumbrando uma melhoria da vida social, que passa pelo domínio das competências, mas também pelo nível cultural dos indivíduos, integrados em sociedades cada vez mais multiculturais. Refere Morgado (2011)

Uma das tarefas mais nobres dos professores é a de conseguirem que os alunos desenvolvam capacidades autónomas de aprendizagem, o que só é possível se lhes proporcionarem a integração de campos de conhecimento e experiências que permitam aos alunos uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem. (p.393)

Nesta construção, Roldão (2011) indica que a escola, enquanto instituição responsável por garantir uma “ educação estruturada e estruturante para todos os cidadãos - e já não instituição apenas veiculadora do saber disponível como no passado, assume uma centralidade particular” (pp.121-122). Nesta assunção e segundo Morgado (2011) a escola deve “Propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para aceder ao conhecimento e poder compreender, integrar/participar e modificar o mundo” (p.393).

A sociedade continua e continuará a precisar da instituição escolar, sempre complexa, simultaneamente estável mas também geradora da mudança.

De facto, é inegável o valor desta organização como instrumento de liberdade e de valorização dos indivíduos e das sociedades, sobretudo num tempo em que o acesso ao conhecimento se constitui como um forte critério de pertença ou de exclusão social (Azevedo, 2013). Não se pode esperar da escola, como em épocas passadas, que seja a

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

detentora dos saberes e transmissora do essencial do saber disponível, pois hoje em dia este é incomensurável e acessível por muitos outros meios. Mas continua a ser da escola que se espera que proporcione os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros níveis e áreas do conhecimento, aprofundando o que acharem necessário, gerindo as suas escolhas, nos processos de formação mais determinantes para a sua vida social e profissional. Como sublinhou Delors no relatório Educação para o Século XXI, as escolas devem diversificar as suas ofertas educativas de modo a ultrapassarem o que durante muito tempo foi o insucesso escolar e o risco de exclusão, uniformizando os cursos, em detrimento da formação de talentos individuais (citado em Roldão, 1999). Não será a seletividade, nem a diminuição do nível de qualidade do ensino que poderá assegurar uma educação escolar de qualidade (Roldão, 2011; Azevedo, 2013).

É neste sentido que Apple e Perrenoud citados em Roldão (1999) destacam que durante muito tempo a escola consolidou as diferenças socioculturais para os indivíduos oriundos de estratos mais desfavorecidos e permitiu-se agravá-las. Daí que, após a saída da escola, esses jovens encontram-se ainda mais distantes das possibilidades de sucesso social e profissional do que estavam à entrada para a escola (Azevedo, 2013).

De tudo o que já foi referido, a mesma escola que se confrontou com a massificação do acesso à educação, encontra-se hoje diante de um paradigma de grande complexidade e importância, a necessidade da subida do nível educativo das populações (Formosinho, 2009).

Roldão (1999) destaca a necessidade de massificar o sucesso, ou seja “garantir a todos uma qualidade educativa satisfatória, não podendo mais confinar-se a escola ao papel de assegurar uma socialização de base e uma instrução elementar para a maioria, com aprendizagem de melhor nível apenas para alguns” (p.69).

Para que a aprendizagem ocorra com níveis satisfatórios, inviabilizando o sistemático insucesso e a exclusão social, importa repensar o currículo escolar, numa perspectiva de mudança. Daí, urge repensar o currículo oferecido, admitindo: i) necessidade de diferenciação das propostas curriculares articuladas a metas comuns; ii) realce na aquisição de níveis satisfatórios de competências nos domínios da aprendizagem; iii) coordenação das práticas curriculares relativamente a referentes, bem como a contextos significativos para todos e iv) reconstrução do currículo, na visão particular da escola, assente no projeto específico da escola o qual se torna credível e adequado, pela ação dos seus atores e gestores (Zabalza, 1992). Nesta linha o autor (*idem*, 1992) assume a necessidade de se “entender o currículo como um espaço decisional em que [...] a

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível de aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção” (p.47).

A abordagem das questões curriculares parte de uma definição predominantemente social – de o quê e o para quê, linhas estruturantes das aprendizagens nucleares que se espera que a escola assegure. A partir deste corpo inicial a questão que se segue diz respeito à operacionalização da ação curricular, ou seja de que modo aprendizagens se podem tornar reais e significativas para todos os alunos?

No passado o que se queria fazer aprender, a quem e para quê era bastante claro e estável, constava dos programas uniformes, que não eram mais que listagens de conteúdos a transmitir, e dos quais apenas parte dos alunos, uma restrita faixa da população escolar, alunos esses de perfil homogêneo que iriam prosseguir os estudos, correspondia com sucesso (Roldão, 2011).

O contínuo desfasamento que se vem repetindo entre as respostas da escola e as mudanças da sociedade, entre a diversidade do corpo de alunos e massificação do ensino, requer a abolição de “uma rigidez programática que inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos tenham acesso ao mesmo a que têm direito, através dos caminhos diversos” (Roldão, 1999, p.41).

Sendo de todos o direito a uma educação de qualidade, advoga Roldão (1999) urge

reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas. (p.28)

O currículo, inicialmente perspetivado como um corpo normativo de aprendizagens a adquirir, necessita de se projetar num processo de desenvolvimento que ultrapassa a mera tradução didática de um conjunto de conhecimentos científicos para se impor como um “projecto curricular integrado de escola” e de acordo com a especificidade de contextos e a diversidade dos destinatários (Zabalza, 1992, p.88).

Trata-se de ir mais além dos modos, métodos e técnicas, presentes num currículo contextualizado e diferenciador mas ainda subordinado a núcleos essenciais de aprendizagem. Perante o entendimento do currículo como uma construção de opções diferenciadoras e adequadas aos fins em vista, cabe aos professores tornarem-se mentores com poder para decidirem e gerirem adequadamente as opções necessárias à prática curricular. Esta nova relação entre o professor e o currículo com que trabalha, pressupõe: i) entender o currículo como uma unidade integradora do que se pretende fazer aprender de forma eficaz; ii) adequar o currículo à diversidade de contextos culturais; iii) adequar o currículo a baixos níveis etários; iv) realizar um trabalho colaborativo que fundamente as

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

suas tomadas de decisão e v) conceptualizar o currículo como projeto educativo da escola (Zabalza, 1992).

Afirma Roldão (1999) que é simultaneamente “ao nível da escola, e no quadro da actuação do docente, que esta reconceptualização de um currículo nacional em termos de um projecto curricular contextualizado e personalizado tem de operar-se” (p.54). Sublinhando ainda, que o papel do professor como gestor neste processo, está em afinidade com o conceito de qualidade e conseqüente avaliação do seu profissionalismo.

Muito determinante para esta reconceptualização do currículo é sem dúvida o aluno, pelo que Roldão (*idem*) refere “ É pois o aluno a instância reguladora de todo o processo, o referente central em torno do qual o professor terá que organizar toda a sua acção como gestor do currículo” (p.56). Só nestas circunstâncias se torna possível a adequação curricular como “conceito-chave no processo de contextualização do currículo nacional em projectos educativos específicos que respondam às necessidades reais de cada situação educativa” (p.58). O decreto-lei 139/2012 de 5 de julho capítulo II no artigo 20º vem advogar a gestão e a aplicação do currículo por ano e por ciclo e a sua adaptação às características dos alunos de cada escola ou agrupamento.

Afirma a autora (*idem*,1999) sobre esta regulação, que devem ser tomadas em consideração as componentes relativas ao aluno, como sendo: i) o enquadramento familiar, sociocultural e condições económicas; ii) a pertença cultural; iii) o nível etário e modos de pensamento e iv) as características individuais. Santos (citado em Roldão, *idem*) refere a importância da desmontagem e análise das representações prévias, que designa por “*concepções alternativas*”, que as crianças e jovens têm dos conceitos, para a partir daí propor a construção de conhecimento (p. 57).

O caminho para a melhoria da qualidade e do sucesso escolar decorre das possibilidades que advoga o decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho 2012 no capítulo I artigo 3º sobre os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos do ensino básico e secundário.

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

A gestão curricular pretendida e exigida às escolas só pode ser assegurada pelo adequado funcionamento das instituições, em autonomia, e desenvolvendo um adequado e circunstanciado PE. No entanto nada se concretiza sem a envolvência dos docentes, transformando-se de executores das decisões da tutela, para atuarem como decisores e gestores, motivados para agir reflexivamente e em colaboração com os seus pares de uma forma muito mais interventiva.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Como conclusão, Roldão (1999) refere

a realidade concreta dos contextos escolas, turma, aluno vai apelar para que o professor situe a sua acção aos níveis da *gestão* e da *diferenciação* do currículo, no que se refere a decisões sobre prioridades e ponderação relativa de objectivos e conteúdos a desenvolver, bem como à planificação de estratégias que contemplem a diversidade de ritmos, pertenças socioculturais e características e interesses individuais. (p.56)

Será no CT, espaço de discussão desta temática, que os professores alicerçados na necessidade de gerir o currículo, estudam e articulam os currículos das disciplinas viabilizando a melhoria das aprendizagens. Neste novo paradigma, a autora (*idem*, 1999) assume o protagonismo dos professores, na medida que lhes cabe “o peso - ou desafio - de criativamente reinventarem o currículo, progredindo, em conjunto, no seu desenvolvimento profissional” (p.82). Assim nesta dinâmica, os professores evoluem como profissionais reflexivos da sua ação, conscientes do serviço prestado pela escola à sociedade e atentos à prestação de contas que a sociedade lhes exige.

3.3. Autonomia das escolas e o desenvolvimento curricular

A educação e o currículo escolar a partir da década de setenta, do século XX, foram alvo de debate, exigência e crítica, no sentido de se fazerem das escolas locais de decisão curricular e dos professores agentes dessas decisões. Iniciava-se um movimento que criticava o sistema educativo centralizado, incapaz de responder satisfatoriamente ao desafio de uma “escola para todos”. Nesta problemática pretendia-se acabar com a definição de um currículo fechado em todos os seus elementos à escala nacional que determinava que em todas as escolas fosse trabalhado o mesmo tipo de objetivos, conteúdos e experiências curriculares. Guerra (2001) denomina este isolamento por *fechamento estratégico*, o qual “é provocado pela centralização e que transforma cada escola numa peça do sistema e não num elemento dinamizador do seu próprio currículo” resultado da “falta de visão dos governantes” e de uma atitude “acomodada das escolas” (p.82).

Nesta imposição surgia a igualdade de procedimentos em todas as escolas, ao nível da organização do trabalho pedagógico, a utilização de materiais únicos e a rigidez do tempo escolar. A escola empobrecia, incapaz de olhar e responder às diferenças obrigando os professores a tornarem-se meros executores de decisões direcionadas a partir dos órgãos da hierarquia. Assume Guerra (2001) que “quando a organização escolar é dirigida do exterior, os profissionais do ensino convertem-se em meros executantes de prescrições externas. Perdem a sua iniciativa e a sua responsabilidade” (p.69). Igualmente Hargreaves e Earl (citado em Fullan & Hargreaves, 2001) referem

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Quando há uma prescrição externa excessiva de conteúdos curriculares, seja ao nível do conselho ou do Ministério, os professores começam a preocupar-se com o cumprimento do programa; concentram-se mais nos objectivos mínimos obrigatórios, em prejuízo de opções mais interessantes, correm menos riscos com métodos de questionamento que consomem muito tempo, etc. Estes problemas parecem agudizar-se, em especial, a partir do 7ºano, quando as exigências relativas aos conteúdos de tornam particularmente pesadas. (p.171)

Urgia mudar o sistema de ensino, voltando-o para perspectivas de futuro, dotando os jovens de ferramentas que os ensinassem a pensar e a serem mais criativos. É para esta evolução que a escola deveria responder. No entanto, verificou-se que o surgimento da escola de massas não implicou uma escola onde todos pudessem aprender. O problema persistiu e ainda persiste na escola e a este propósito, Leite (2003) refere que “o princípio da escola para todos e com todos está ainda longe de ser atingido” (p.47).

Nesta conjuntura, para ser concebido o exercício da adequação do currículo nacional ao contexto, impõe-se uma forte autonomia dos professores/educadores. Nesta linha, Guerra (2001) acredita que “as vantagens da autonomia dependem, obviamente, do modo de concretizar o processo de descentralização. Potenciar a autonomia das instituições é acreditar que são compostas por equipas de profissionais capazes de pensar, dialogar e trabalhar de forma responsável” (p.85). Também Fullan e Hargreaves (2001) assumem “Este apoio exige a capacitação das escolas de modo a que possam desenvolver mais iniciativas do que as que conseguem actualmente e fazê-lo no âmbito de orientações e prioridades muito gerais ao nível do sistema” (p.170) e advogam ainda “ que se devolva às escolas a maior parte da responsabilidade pelo conteúdo do currículo” (p.171).

Como proceder então para um real desenvolvimento curricular? Sobre a redefinição do desenvolvimento do currículo, contextualizado e circunstanciado, os autores (*idem*) sugerem: i) pertencendo a um conselho ou no seio do grupo disciplinar, o professor deverá desenvolver orientações que reflitam as finalidades educativas mais globais, ao nível das competências, conceitos, atitudes e sugestões de conteúdo; ii) reivindicar, junto de cada escola ou agrupamento, a inteira responsabilidade pela seleção e desenvolvimento dos conteúdos, através dos quais são concretizadas as competências, conceitos e atitudes; iii) formular mais do que um conjunto de conteúdos para cada área disciplinar, facilitadores de escolhas e favorecendo a autonomia dos professores em prole da dependência; iv) promover o trabalho entre as equipas de avaliação das escolas e os elementos da escola, visando a concretização das orientações referidas em i) e por último v) numa perspectiva de macro colaboração, desenvolver redes de informação e de recursos entre as escolas.

A nível da educação em Portugal, e já em finais do século XX foi introduzida a designação “*territorialização curricular*”, conceito, este implícito na descentralização do ensino. No entanto temia-se o que foi referido por Nóvoa (1992), que a descentralização não

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

seria compatível “com uma dinâmica que se limite a reproduzir ao nível regional as lógicas burocráticas e administrativas do poder central, acrescentando novos espaços de regulação e de controlo” (p.18). Na realidade, os modos como foram apreendidas as mudanças curriculares instituídas pelo processo de gestão curricular local (do movimento de *territorialização curricular*) e as reações geradas pelas medidas do Ministério da Educação em Portugal entre os anos de 2005 e 2006 revelaram a enorme influência dos aspetos acima referidos, a par das variações locais mediante as medidas instituídas. Pela grande exigência implícita nesta mudança e pelo clima de pouca autorresponsabilização vigente entre os professores, decorreram muitas dificuldades e resistência a um quadro de conceções educativas que pretendiam um maior protagonismo da escola. Igualmente não se podia atribuir à escola e aos seus profissionais a tarefa de sozinhos resolverem os problemas da sociedade, sendo que muitos destes problemas reclamavam políticas públicas da ordem do social.

Na continuação desta problemática, Leite (2003) desenvolve o conceito de *escola* curricularmente inteligente, como

instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem. (p.125)

Assim, somente numa intervenção articulada e comprometida, entre a escola e a comunidade, serão asseguradas as tarefas de ensinar e de fazer aprender ou seja, de colaborar na educação global dos jovens.

Sobre a adequação curricular, Roldão (1999) apresenta-a com um “conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (p.58). No entanto surgem questões no que diz respeito à operacionalização prática do conceito, como seja: i) decidir sobre que nível se deve incidir para a adequação; ii) se será mais pertinente simplificar os conteúdos; iii) se será mais adequado reduzir o nível dos conteúdos ou iv) propor uma diversidade de conteúdos semelhantes em complexidade, para idênticos objetivos.

Na opinião da autora (*idem*, 1999) esta última perspetiva exhibe mais potencialidades, na medida em que mantém o equilíbrio entre a diversidade e a garantia do domínio de um mesmo nível de aprendizagens. É sobretudo na seleção e organização das atividades de aprendizagem, acompanhadas de uma adequada avaliação formativa, também ela diversificada, que segundo a autora (*idem*) se pode “introduzir com maior liberdade níveis e modos de diferenciação que viabilizam uma efectiva adequação à diversidade de situações” (p.61).

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

O decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho reconhece a autonomia a administração e a gestão de agrupamentos de escolas. O artigo 43º do capítulo IV do mesmo decreto-lei reconhece que a gestão curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola pretendendo adequar o currículo às necessidades de cada aluno. O decreto-lei nº 265/2012 de 30 de agosto no artigo 4º vem reforçar a autonomia e gestão da escola com vista a melhorar a particularidade do ensino, diminuição do abandono e do insucesso escolar.

No processo de desenvolvimento curricular o DT é o gestor, dinamizando estratégias, articulando procedimentos e métodos de trabalho, contribuindo para uma real interdisciplinaridade. Desta forma ele é o líder que coordena o debate de processos de trabalho a implementar na turma de forma a promover o seu sucesso. Todos os professores devem trabalhar com uniformidade de critérios e o DT deve desenvolver o espírito de equipa, entre os professores, tal como determina o decreto-lei nº139/2012 de 5 de julho no artigo 2º e de acordo com o regime de autonomia dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar, e dos ensinos básico e secundário proposto pelo decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho.

Nesta linha, será através da construção do documento do PCT / PTT que é viabilizado o acompanhamento de todos os alunos, permitindo a resolução de problemas e a criação de estratégias conjuntas capazes de melhorar as aprendizagens.

3.4. Articulação curricular e a construção do Projeto Curricular de Turma

O desenvolvimento curricular está relacionado com a dimensão processual e dinâmica do currículo, ao contemplar a sua construção e implementação, como um processo de dar forma atual e contextualizada às propostas potencialmente contidas num currículo formal, gerindo-as de acordo com as necessidades detetadas e as finalidades pretendidas (Morgado, 2011).

Segundo o autor (*idem*, 2011) o desenvolvimento curricular assume-se como um conjunto de processos acionados para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo mas também engloba as atividades desencadeadas para o concretizar e atualizar nas situações de ensino - aprendizagem.

Esta mudança de paradigma requer a assunção de um novo conceito de aprendizagem. A aprendizagem deixa de ser vista como um mero processo de acumulação e passa a conceber-se como um processo de construção dinâmico e contextualizado (Roldão, 1999), isto é, uma aprendizagem baseada em projetos, em que os protagonistas são os alunos.

Torna-se importante esclarecer a relação entre o conceito de currículo e o conceito de projeto. Segundo Zabalza (1992) esta relação será um processo transformativo que

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

converte o currículo, geral, descontextualizado e normativo, num projeto integrado e participado ao qual os sujeitos, professores (mas também os DT, delegados disciplinares e coordenadores) recorrem, contextualizando-o e transformando-o.

No contexto do sistema educativo português, os currículos são definidos a nível nacional, com uma reduzida margem de flexibilidade. Formosinho designa-os como “currículos uniformes” e Zabalza como “currículos standard” (citados em Morgado, 2011). Desde a proposta curricular, vinculada aos programas oficiais e respetivas recomendações metodológicas, até à construção do currículo experienciado, assumido como um projeto, é necessário um percurso de trabalho colaborativo. Ao nível da gestão de todo este processo são determinantes os papéis assumidos pelos órgãos da escola e respetivos elementos do CT (cf. Figura 1).

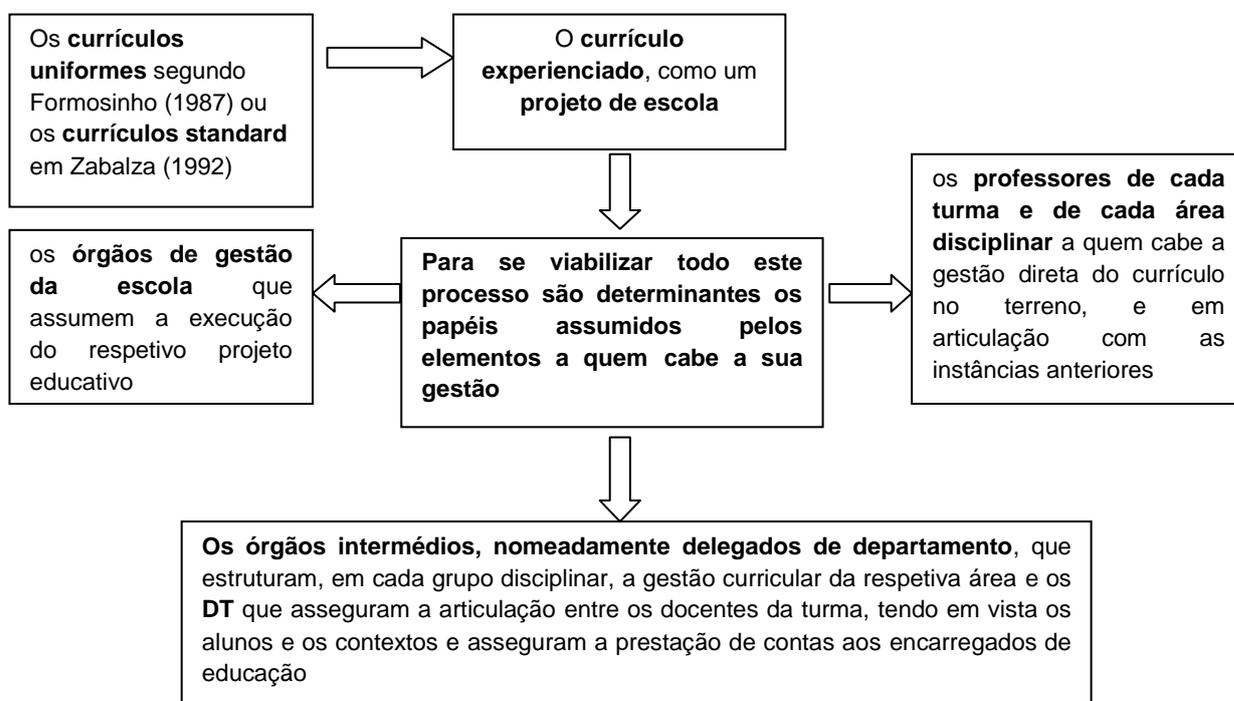


Figura 1 – Órgãos da escola e a gestão curricular. Fonte: Adaptado de Morgado (2011).

Do que se conclui que o currículo experienciado pelos alunos deverá ser o resultado da gestão curricular que tiver sido operacionalizada aos diferentes níveis, em cada um dos CT.

Na opinião de Pacheco e Morgado (2003), a mudança organizacional e curricular realiza-se através de

pressupostos e procedimentos que permitam e conduzam à construção de projectos ao nível da escola, que são ao mesmo tempo uma forma de resolução dos conflitos existentes entre o que deve ser, no plano do currículo nacional, e o que pode ser, no plano da organização curricular ao nível da escola e da sala de aulas. (p.10)

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Assume ainda Morgado (2011)

para que o projecto curricular consiga a centralidade que lhe é devida, é necessário perspectivar o currículo como um *projecto-de-construção-em-acção*, numa lógica em que a escola deixa de ser um local de implementação de decisões curriculares, definidas pela administração central, para se assumir como um local de reconstrução do currículo. (p.397)

Um projeto assim construído, efetivo e consentido, quando colocado em prática, promove a qualidade educativa e o sucesso das aprendizagens dos alunos em todas as turmas.

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

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

É neste contexto que o DT acarreta com um conjunto de funções específicas e campos de atuação diversos dentro da comunidade escolar, junto dos: alunos, professores e encarregados de educação (Roldão, 2007) e perante o legislado no decreto-lei 139/2012 de 5 de julho no artigo 2º, cabe-lhe ser o gestor/coordenador do CT.

Na estrutura da organização escolar, as suas funções encontram-se na junção das áreas da docência e da gestão. Nesta sequência deve, junto dos restantes professores do CT, coordenar as atuações de cada um deles no âmbito da respetiva área de docência e articular, como mediador, essas ações dos professores com os alunos e os encarregados de educação, visando a construção do processo educativo dos alunos.

A função do DT sendo determinante para o domínio do desenvolvimento curricular deve assegurar várias situações (cf. Figura 2).

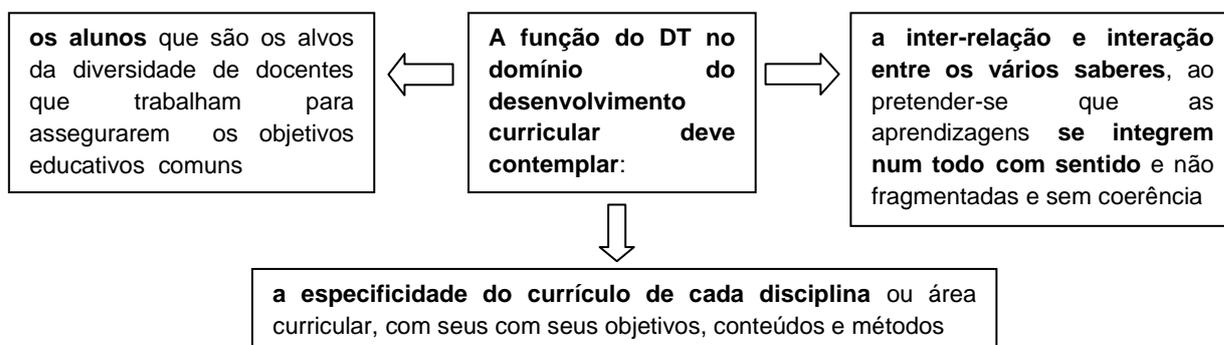


Figura 2 – A função do DT no domínio do desenvolvimento curricular. Fonte: Adaptado de Roldão (2007).

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Também ao nível da coordenação, o DT deverá atender a um conjunto de problemas inerentes ao desenvolvimento curricular, explicitadas na Figura 3.

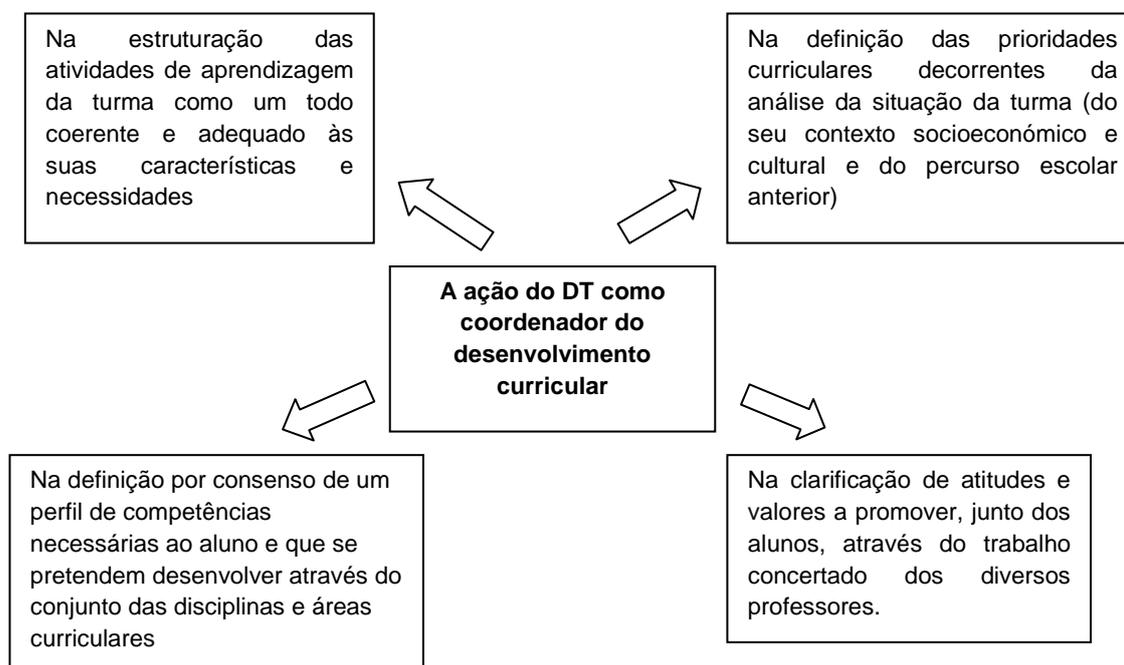


Figura 3 – A ação do DT em articulação com os processos de desenvolvimento curricular. Fonte: Adaptado de Roldão (2007).

Na assunção de um trabalho efetivamente colaborativo refere Roldão (2007)

A definição em conselho de turma de um conjunto de competências para as quais todos os professores e disciplinas podem contribuir constitui outra área em que o director de turma deve actuar com gestor do desenvolvimento curricular, promovendo o debate e a convergência do trabalho que, isoladamente, os professores desenvolvem neste sentido. Podem assim rentabilizar-se estratégias e até articular procedimentos e métodos de trabalho que contribuirão para um trabalho realmente interdisciplinar, embora incidindo em conteúdos temáticos diferentes. (p.5)

Na realidade, o DT assume um papel de liderança e coordenação no debate e promoção dos procedimentos consensuais, a fim de se encontrarem ações concertadas e eficazes junto da turma. Com um papel chave na gestão e coordenação destes processos de desenvolvimento curricular, não pode impor ou decidir pelos professores; antes pelo contrário, o seu papel de gestor deste processo terá de ser o de animador, organizador e coordenador da dinâmica criada pelos docentes do CT.

Do ponto de vista dos alunos, a promoção de iguais competências nas disciplinas evita o confronto com a divergência e a desarticulação, em prol de um caminho para a unidade e coerência (Roldão, 2007).

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Os professores são os principais agentes do desenvolvimento curricular da turma, na medida em que lhes cabe dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequando as atividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho na situação concreta de cada turma e na especificidade de cada aluno. Seria contudo limitativo supor que tal ação se desenvolve sob a sua exclusiva responsabilidade. Na realidade a sua atividade deve ter como ponto de partida o quadro do sistema escolar em que se encontra inserido, o qual por sua vez se integra no contexto do sistema educativo. Igualmente a sua ação não subsiste isoladamente, na medida em que cada professor é um elemento de outros sistemas periféricos: grupo disciplinar ou departamento e CT (*idem*, 2007).

Ainda que possa existir pouca clareza e consciencialização destas variadas influências, é urgente que os professores reflitam sobre as orientações acordadas no departamento ou conselho de disciplina (ao nível da planificação, das metodologias, dos parâmetros de avaliação e atividades a desenvolver). De forma idêntica, devem ser alvo de reflexão as prioridades e orientações de atuação, a nível relacional e de acompanhamento dos alunos, que decorrem da dinâmica e orientação do respetivo DT, bem como a ação e dilemas que surgem face aos alunos (*idem*, 2007).

Pelo contrário, quando os professores funcionam separadamente, não comunicando nem debatendo os seus processos de trabalho a nível do CT, o desenvolvimento curricular é empobrecido e coloca-se em causa o sucesso das aprendizagens, na medida em que com o passar do tempo se acentuaram as diferenças entre os alunos. Sobre esta pouca abertura a um trabalho colaborativo, construtor da unidade e de consensos, a autora (*idem*, 2007) refere que “tal atitude conduz, frequentemente, a uma disparidade de processos e de normas de trabalho que constituem factor de perturbação - e quantas vezes de desorientação e insucesso - para os alunos” (*idem*, p.6, 2007).

Afinal, como se pode equacionar a gestão do professor nestas diferentes dimensões? A gestão e articulação do currículo, que competem essencialmente ao professor, nas vertentes seguidamente enunciadas, implicam também o DT no que diz respeito à coordenação/ dinamização das diferentes dimensões da gestão curricular.

Roldão (*idem*) refere a: i) reconstrução curricular como um “processo de reajuste do currículo à situação real que se enfrenta, o que implica reequacionar, em termos da situação específica da turma, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas, os objetivos, conteúdos e conceitos propostos no currículo formal”; ii) diferenciação curricular como um “processo de diferenciação de estratégias e ritmos de trabalho correspondentes às características próprias de indivíduos ou grupos dentro de uma dada turma, de forma a permitir a coexistência de diversas atividades dirigidas para

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

objectivos de aprendizagem comuns”; iii) adequação curricular, que “permite articular o currículo com características específicas dos alunos com que se trabalha [...] ajustar o currículo às características dos modos de aprendizagem próprios de diferentes níveis etários” e iv) a construção curricular, relativa “ aos espaços de intervenção em que os professores criam o currículo, [...] construção de projetos diversos por iniciativa de uma ou mais disciplinas, [...] desenvolvimento de atividades educativas extracurriculares” (p.9).

Roldão assume (*idem*) que

Em todas as dimensões curriculares descritas existem elementos comuns no que diz respeito às questões da gestão curricular, assim será necessário que esta gestão passe pela interação/cooperação entre os docentes de uma turma, o que implica alguma reconversão do tipo de atividade a assumir pelos conselhos de turma, nomeadamente em períodos críticos do ano letivo, como é o caso do período de preparação anterior ao início das aulas e da fase pós-ano letivo, em que muita da reflexão e análise sugeridas podem ser preparadas. (p.13)

Atendendo ao referido, o CT terá que passar a ser encarado como um órgão intermédio de efetiva gestão pedagógica e curricular e na tentativa de incrementar a sua eficácia, a autora (*idem*) advoga a urgência

de reduzir o número de reuniões de conselhos de turma de cada docente, agrupando, por exemplo, grupos de docentes por grupos de turmas, e ainda criando períodos realistas para a realização dessas reuniões, adequados à concretização das finalidades de gestão curricular analisada. (p.14)

O papel do DT será também importante na gestão das próprias relações interpessoais no CT, pois como líder acredita que as relações pessoais e profissionais são também determinantes para um clima de colegialidade. Para isso deve: i) conhecer os objetivos e natureza das diversas áreas curriculares; ii) valorizar de igual modo o contributo das diversas áreas curriculares para a formação integral do aluno; iii) conhecer os modos de trabalhar e as preferências dos professores em termos de tarefas cooperativas e por último iv) promover uma responsabilização assumida e partilhada por todos os professores (Roldão, 2007).

Assume Leite (2003) que o desenvolvimento dos projetos curriculares “pode constituir um meio para melhorar a qualidade da formação escolar das crianças e jovens” (p.140), nesta linha Bolívar (citado em Leite, 2003) advoga que “a melhoria da educação é reforçada quando a escola se transforma numa comunidade onde prevalece a colegialidade, o trabalho conjunto, e onde as crenças e valores são por todos partilhados” (p.141).

A Figura 4 apresenta a dinâmica e inter-relação das estruturas que contemplam o PCT / PTT.

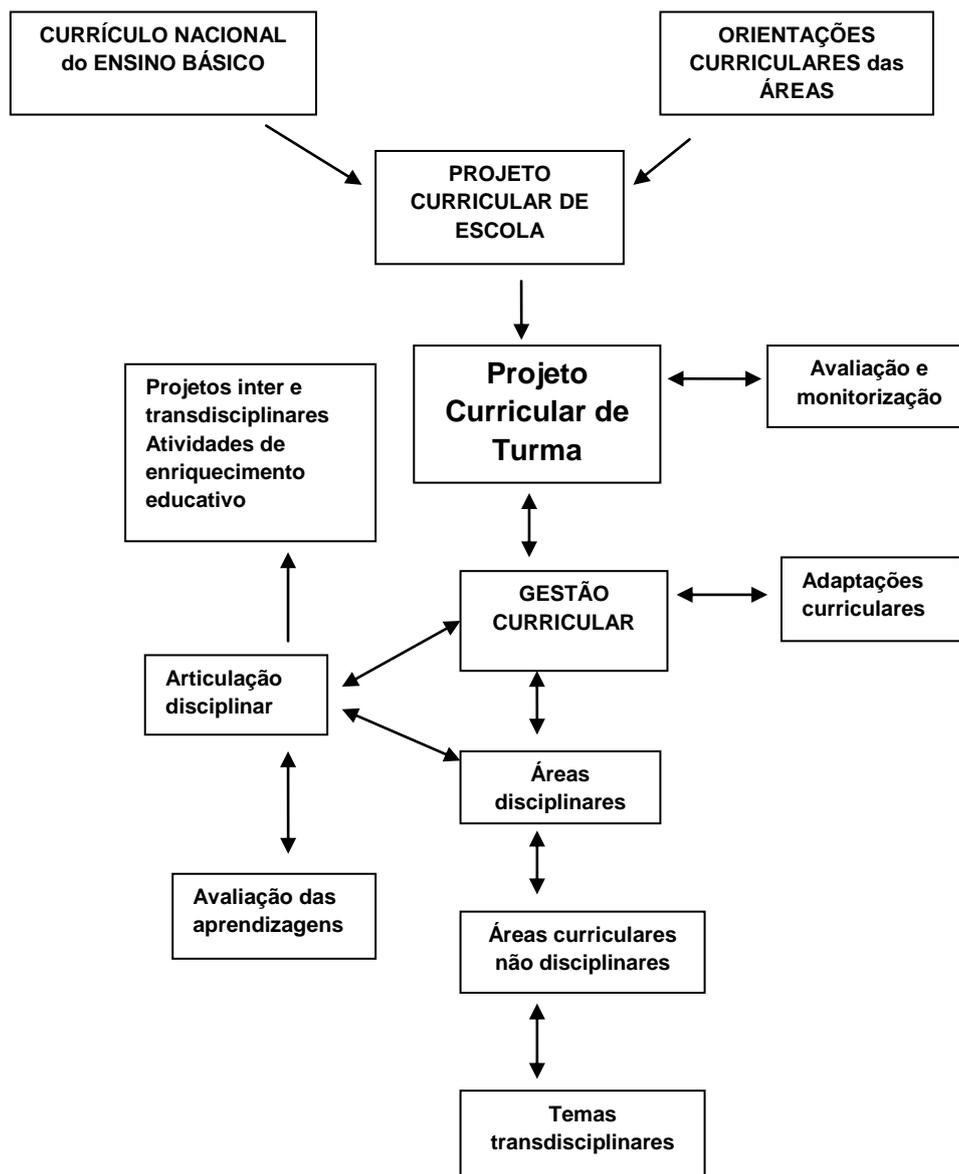


Figura 4 – O Projeto Curricular de Turma. Fonte: Adaptado de Carvalho e Porfírio (2004).

O PCT / PTT é o projeto suporte da adequação e gestão curricular, o qual viabiliza a interdisciplinaridade, as estratégias de articulação curricular e a construção de materiais pedagógicos adequados ao contexto da turma.

O PCT / PTT é o projeto da identidade da turma, e por ser um documento de confluência de interesses e ações conduz ao melhoramento das estratégias de ensino - aprendizagem. O PCT / PTT surge assim, como um projeto dinâmico, passível de reformulação e a ser desenvolvido ao longo do ano letivo.

Como princípios orientadores, o PCT / PTT perspetiva: i) variadas possibilidades de articulação e relações interdisciplinares; ii) diferentes níveis de aprofundamento, de acordo com a especificidade do CT; iii) a flexibilização curricular, pilar estruturante do

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

desenvolvimento do projeto e iv) a adaptação e adequação, tendo em conta o diagnóstico individual dos alunos e a complexidade da turma (Carvalho & Porfírio, 2004).

O PCT / PTT, na opinião de Carvalho e Porfírio (2004), deve funcionar como um documento que define as opções programáticas face ao currículo nacional, direciona e clarifica o sentido da ação do CT, define metas ao nível dos saberes e dos comportamentos e permite processos de monitorização, na medida que proporciona aos professores do CT um contacto permanente com os resultados dos trabalhos realizados.

O PCT / PTT na opinião de Leite (2003) é um projeto que clarifica o que se pretende realizar com a turma e define um caminho para a melhoria das aprendizagens dos alunos pois: i) facilita a realização do diagnóstico da turma; ii) adequa as ações à especificidade da turma; iii) é uma via para o sucesso escolar; iv) clarifica as intenções das ações educativas; v) aprofunda o conhecimento sobre os currículos formais, prescritos a nível nacional; vi) proporciona maior envolvimento e interação por parte dos professores; vii) na medida em que pressupõe melhores práticas, é uma via para uma auto-avaliação consciente; viii) clarifica o que é essencial ensinar aos alunos; ix) é um meio para a articulação dos diferentes saberes disciplinares e para a colaboração; x) proporciona uma maior coerência para a ação educativa, ao nível das estratégias, valores e atitudes a desenvolver e critérios de avaliação e xi) potencia a unificação da ação educativa e simultaneamente respeita a especificidade e a diversidade na turma. De igual modo, é um projeto que assegura a melhoria do ensino, proporcionando a aprendizagem contínua dos professores, do CT, através do trabalho colaborativo.

Com a construção de um adequado PCT / PTT os professores podem “encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um” Roldão (2009, p.56), num caminho que assegure o sucesso das aprendizagens.

3.5. Sucesso das aprendizagens dos alunos

O atual sistema de ensino público, construído com um pressuposto de homogenia, está a ser colocado em causa por correntes e tendências que o consideram incapaz de se renovar instaurando-se um sentimento de “crise” e descontentamento (Nóvoa, 2009).

A comunicação social vai divulgando notícias sobre o desempenho das escolas, através de estatísticas, pretendendo evidenciar os sucessos e as dificuldades do ensino (Azevedo, 2013), e relacionando a aprendizagem dos alunos com os processos de ensino praticados, e dos quais os professores são os responsáveis (Bolívar, 2012).

De entre os problemas partilhados pela escola, tutela e opinião pública, o sucesso das aprendizagens dos alunos surge como um tema complexo que carece ser solucionado.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Segundo Azevedo (2013) pode-se falar numa variedade de “sucessos escolares” (p.40), pelo que existe necessidade de se explicitar as dimensões do sucesso sobre as quais a escola deve focar-se. “ Serve isto para dizer que as sociedades de hoje se preocupam muito com o sucesso dos alunos (em grandes números e percentagens) e se ocupam pouco com o real sucesso escolar de cada aluno” (Azevedo, 2013, p.41).

Segundo o autor (*idem*) o sucesso pode ser determinado: i) através de provas de avaliação sumativa e exames externos; ii) pelo número de alunos que anualmente transitam de ano; iii) aprendizagens e saberes resultantes do processo de ensino e iv) pela dinâmica escolar que se alcançou ao nível do envolvimento da comunidade escolar, em particular no conjunto dos alunos, professores e encarregados de educação (pp. 40-41).

O mesmo autor destaca que os dois primeiros enfoques - i) e ii) - ao darem ênfase aos números e às estatísticas, vão de encontro do processo avaliativo como mecanismo revelador da qualidade das aprendizagens. No entanto, segundo o autor, o sucesso vai mais além, na medida que em educação os resultados são os processos, e são estes que traduzem o real sucesso de cada aluno; assim, na interpretação do autor, são os focos iii) e iv) que vão ao encontro desta perspetiva.

A escola tem um imenso poder educativo sobre os jovens, podendo acentuar a pobreza cultural e social dos alunos mais desfavorecidos, aumentando o seu insucesso, ou pelo contrário, exercer um efeito benéfico sobre as suas expectativas presentes e futuras. As escolas detêm o poder de movimentar as vontades, e alterar a autoestima dos alunos, em particular dos mais negligenciados socialmente (Azevedo, 2013). Para além do “efeito escola”, o autor (*idem*) é de opinião que o designado “efeito professor” é quem mais ajuda o aluno a aprender (p.43).

Nesta linha, Day (2001) indica que os professores devem ter um propósito moral, seu aliado no processo de mudança para a melhoria pretendida, propósito este que influencia junto dos alunos: i) o gosto pela aprendizagem; ii) o desenvolvimento do carácter; iii) o modo como estes se sentem na aula e iv) o relacionamento com o professor e com os outros alunos da turma. Lembra Day (2001) que o ato de ensinar passa também por uma educação dedicada, “caring”, a qual necessita de um trabalho emocional onde predominam prazer, paixão, criatividade desafio e alegria numa profissão que tem raízes no coração.

Numa outra perspetiva, Azevedo (2013) refere que o efeito do aperfeiçoamento profissional dos professores, quando centrado sobre a aprendizagem dos alunos, é determinante para o ato de ensinar. Nesta linha, advoga o autor que “ o ensino centrado sobre a aquisição dos saberes de base representa o único modelo pedagógico com melhores resultados nas dimensões académica, cognitiva e pedagógica” (p. 44). O autor (*idem*) compartilha da importância da “direct instruction” ou instrução direta, condutora das

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

aprendizagens mediante um modelo de ensino “explícito, sistemático e intensivo” que se pretende ser o mais “adequado não só para os alunos mais desfavorecidos, como para os alunos “médios” e para os alunos que revelam elevado desempenho” (p.45).

O modelo da instrução direta é sequencial e compreende três fases: i) o aluno compreende o objetivo da aprendizagem pretendida, a informação é introduzida por partes, segundo uma ordem e em articulação, e o questionamento é gradual e retrospectivo; ii) a prática proposta é dirigida para o fim pretendido e iii) a prática é independente, na medida que são múltiplas as situações para a pretendida aprendizagem e domínio dos saberes de base (Azevedo, 2013). Assume o autor que este modelo só é realmente eficaz em “escolas com o foco na melhoria dos processos pedagógicos”, melhorias, essas que estão ao alcance de todos os alunos, numa escola que se “ocupa quotidianamente com os progressos dos alunos, de cada um e de todos” (p.45).

O mesmo autor (*idem*) é de opinião que a escolarização de cada adolescente implica um investimento que vai para além daquilo que é pedido às escolas, e que por ser personalizado, requer a implicação das famílias e dos diversos atores sociais, privados e cooperativos e será pela diversidade de processos viabilizados que a escolarização se torna eficaz (Azevedo, 2013).

Na opinião de Arendt (citada em Nóvoa, 2009) a escola esteve largos anos atenta prioritariamente a uma missão social, de apoio às crianças e às suas famílias, sobretudo no caso dos meios menos favorecidos. Sem contudo esquecer o seu papel de transmissora do saber, a escola tomou a seu cargo um conjunto de competências sociais e culturais e constituindo-se como um lugar de referência para as comunidades locais. Nesta conjuntura, a escola ao “longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das prioridades” pelo que “desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais” (p.77).

Assim, apesar de na atualidade as formas de vida familiares terem sofrido mudanças significativas - as famílias monoparentais, pais divorciados, pais emigrados e pais com horários de trabalho pouco compatíveis com os dos alunos - continua-se a esperar tudo das escolas, remetendo somente para a educação escolar o sucesso dos jovens.

No entanto, a escola não consegue, isoladamente, resolver os problemas de aprendizagem dos alunos, sem que ocorra uma colaboração estreita e mútua com as famílias. Nesta linha, Bolívar (2012) assume “Se a capacidade pedagógica e social da família, se degenera, progressivamente [...] é necessário mais do que nunca, a colaboração das famílias e da “comunidade educativa” (bairros, municípios) com o estabelecimento de ensino” (pp. 157-158).

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Mediante esta conjuntura de disparidades entre o que se pretende e o que se consegue realmente atingir, Nóvoa (2009) sugere alguns cenários para o futuro da escola. Numa utopia, o autor imagina uma sociedade na qual as estruturas escolares serão redes de aprendizagem e onde o professor, tal como o conhecemos, poderia ser substituído pela tecnologia. Uma outra visão do autor surge inserida no conceito “*lifelong learning*”, a qual mediante a necessidade de dar resposta ao mercado de trabalho, perspetiva o ser humano em constante adaptação e a desenvolver novas competências.

Por último, é apontado pelo mesmo autor a redefinição da missão das escolas, visando, sobretudo, a dimensão das aprendizagens. Nesta linha, deverá atribuir-se uma responsabilidade compartilhada entre as estruturas sociais, entidades pública e privadas que possuem um potencial cultural e educativo o qual deve ser partilhado na sociedade civil, libertando a escola para a sua missão de ensino e aprendizagem, uma “possibilidade de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de actores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais” (Nóvoa, 2009, p.90).

Para a viabilização desta missão, caberá aos professores desenvolverem formas novas de pensar e de trabalhar, tendo em conta que a melhoria do ensino é potenciada quando uma equipa de professores trabalha em torno de um projeto comum, transportando o respetivo projeto para as práticas nas aulas de cada um (Bolívar, 2012).

Ao nível da gestão curricular, a transdisciplinaridade dos currículos permite a construção do conhecimento que se adequa ao percurso pessoal do aluno, o que resulta numa mais-valia (Bolívar, 2012).

Assim, partindo-se do conhecimento escolar promove-se o conhecimento científico, projetando-o para o conhecimento vindouro (Nóvoa, 2009). Finalizando, o mesmo autor (*idem*, 2009) vai de encontro à necessidade de ousadia, imaginação, à mobilização de energias que criem e sustentem ambientes escolares inovadores, como espaços de aprendizagem compatíveis com os desafios atuais.

Nesta linha de pensamento, Rodrigues (citado em Verdasca, 2013), é de opinião que as escolas que foram desenvolvendo modos de organização e soluções pedagógicas próprias e contextualizadas, promovem uma cultura escolar de qualidade que assegura condições para o sucesso educativo. Também o verifica Bolívar (2012) quando afirma que existindo “Tempo suficiente para planeamento e recursos, um programa de ensino coordenado, o compromisso dos professores [...] e a eficácia profissional coletiva” (p.36) estes poderão confluir para a melhoria do ensino e a sua sustentabilidade no tempo.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Na opinião de Nóvoa (2009) será prioridade e dever, da escola

assegurar que todas as crianças, adquiram uma base comum de conhecimentos [...], não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater [...] promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projetos de cada um para que particularmente os jovens que vêm de meios desfavorecidos reencontrem um sentido para a escola. (p.87)

A política da educação necessita do apoio de instrumentos de regulação para se aferir sobre o se faz nas escolas. Segundo Verdasca (2013), “estatísticas, dispositivos de informação e monitorização sobre as escolas, normas associadas a boas práticas e estudos” (p.18), são os instrumentos adequados às políticas de autonomia das escolas públicas e podem assegurar os processos de autoavaliação e avaliação externa e as metas educativas. Nesta vertente, as escolas sendo altamente responsabilizadas pelas suas escolhas e resultados, são desafiadas numa “análise e discussão dos problemas, nas prioridades a definir e na construção das soluções organizacionais orientadas e em conformidade com as finalidades da ação” (p.19).

O mesmo autor (*idem*) é de opinião que a criação de “relações de proximidade, redes formais e informais de escolas e de grupos de docência que potenciem uma maior articulação, partilha e disseminação de práticas de melhoria, formação contextualizada, metodologias e instrumentos” (p.19), promovem a melhoria pretendida.

Assim, perante as dificuldades de conclusão do ensino básico e do desafio, já implementado, pela lei nº 85/2009 de 27 de agosto no artigo 2º que determina a escolaridade obrigatória até aos dezoito anos e pelo artigo 3º a garantia da sua universalidade e gratuidade, torna-se urgente a implementação de um programa prático e flexível. Nesta conjuntura, o designado Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) e o projeto TurmaMais conduziram várias escolas em projetos próprios de combate ao insucesso e abandono escolar. Ambos os projetos, foram difundidos e apoiados pela comunidade científica e conseguiram o apoio do Ministério da Educação (Verdasca, 2013). O PMSE desenvolveu-se como uma “resposta para combater os níveis de insucesso, concebida pelas próprias escolas pelo que promove efetivamente a diferenciação pedagógica ao longo do ensino básico” (p.23). Este programa surge para melhorar a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares e assegurá-lo a todos os alunos. A sua construção assenta nos seguintes eixos orientadores: i) o ciclo de estudos; ii) a organização da escola; iii) a orientação aos resultados escolares dos alunos a partir de metas de melhoria e iv) a voz às escolas (*idem*).

O ciclo de estudos, pretende: i) a constituição de agrupamentos de alunos e equipas docentes; ii) maior responsabilidade das equipas docentes, iii) inovação, iv) reorganização, v) adaptação do currículo e vi) distribuição dos recursos humanos (*idem*).

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Para a organização da escola, sugere-se: i) a autonomia, ii) a flexibilidade que viabiliza o (re)agrupamento de docentes e (re)distribuição de alunos de modo a potenciar as interações entre as duas partes; iii) o acompanhamento e apoio direto aos alunos; iv) as equipas bem determinadas que apoiarão o aluno ao longo de todo o ciclo; v) a comunicação e corresponsabilização da comunidade escolar, em particular com os encarregados de educação e vi) as redes de escolas que visam a comunicação, articulação e a aferição de critérios e de metodologias (Verdasca, 2013).

Sobre a orientação aos resultados e metas, surgem duas dimensões, a académica e a social e cívica. Na primeira, o enfoque diz respeito à evolução dos níveis de avaliação, níveis de progressão, do sucesso por disciplina e sucesso global e à evolução da variedade de ofertas formativas. A dimensão cívica, relaciona-se com a evolução dos níveis de assiduidade, as ocorrências disciplinares e a participação em projetos e iniciativas da escola (Verdasca, 2013).

No que diz respeito ao dar voz às escolas, a recolha de pareceres e testemunhos dos professores e encarregados de educação conduzem a uma aproximação do programa às necessidades da comunidade educativa, pelo que a satisfação, as opiniões e relatos, dos elementos dessa comunidade são exatamente, o pensamento vivo das escolas (Verdasca, 2013).

Bolívar (2012) assume que é mediante a interação - professores, conteúdos e alunos - sustentada por uma prática docente contextualizada, que são facilitadas as aprendizagens em sala de aula. Pelo que advoga

o que se aprende depende das relações particulares entre os professores e os alunos (a forma como se agrupam, dimensões dos alunos tidas em conta, papel do professor na interação, a forma como o ensino foi planeado e projetado, etc.), conjuntamente com o conteúdo. (p.199)

Se a qualidade de um sistema de ensino implica na qualidade dos seus professores, a única forma de melhorar a aprendizagem é garantir um bom professor em cada sala de aula (Bolívar, 2012).

Por outro lado, se os professores são a chave para a melhoria, a direção deve criar as condições e os contextos para melhorar o exercício profissional dos professores, a supervisão pedagógica, as culturas colaborativas e uma liderança educativa. A liderança educativa ou pedagógica propicia o clima de colaboração, contribui para o desenvolvimento profissional e melhora a capacidade da escola para resolver os seus próprios problemas entre eles a melhoria da qualidade educativa e o sucesso das aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2012).

Nesta assunção o autor (*idem*, 2012) conclui

a qualidade do ensino tem um impacto direto naquilo que os estudantes aprendem [...] o currículo e o ensino estão em função do incremento da aprendizagem dos

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

estudantes [...] Se a prática da melhoria é sempre um processo longo, nem sempre seguro, permanece uma razão: proporcionar experiências positivas tem um impacto imediato nas aprendizagens. (p.217)

O professor eficaz, ao nível da sala de aula ou de ambientes de ensino aprendizagem deve: i) propiciar um clima agradável, ii) fazer uma gestão adequado do tempo, iii) utilizar estratégias de ensino diversificado, iv) criar momentos de trabalho autónomo e cooperativo, entre os alunos; v) utilizar níveis elevados de interação, vi) reforçar as iniciativas e propostas dos alunos; vi) centrar-se nos conteúdos que determinou como relevantes, apresentando-os numa estrutura coerente e realçando os pontos-chave e vii) avaliar de modo regular, para conhecer o progresso das aprendizagens, ou seja segundo Bolívar e Domingo citados em Bolívar (2012), usar “um método amplo de avaliação para supervisionar a compreensão e o trabalho dos alunos” (p.219).

Parte III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

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

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

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

(Roldão, 2000a, p.72)

Proposta de resolução do problema

1. Metodologia

Começando por esclarecer o significado dos conceitos «metodologia» e «método», no dicionário, (Costa & Melo, 1999) encontram-se as seguintes definições, respetivamente, “parte da lógica que estuda os métodos das diversas ciências, segundo as leis do raciocínio; arte de dirigir o espírito na investigação da verdade” e “programa que antecipadamente regulará uma sequência de operações a executar, com vista a atingir certo resultado” (p.1088). Já Pardal e Lopes (2011) assumem que “ metodologia é um vocábulo utilizado com diversos sentidos, sendo, que por esse facto, portador de não pequena ambiguidade [...] aparece associado à ciência que estuda os métodos científicos, como técnicas de investigação ”, e reforçam que o conteúdo do método é mais preciso na medida que surge como um instrumento dirigido “ à produção do conhecimento sobre o real ”, como “um conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objetivos determinados” ou seja, o método surge como um plano orientador do trabalho (p.11).

Coutinho (2013) resume estas divergências afirmando que a metodologia “ tem sempre um sentido mais amplo que o método, porque questiona o que está por trás” inclusive os próprios fundamentos dos métodos que lhe subsistem, os quais por sua vez “influem sempre sobre as escolhas que faz o investigador” (p.25). Assim, a metodologia analisa e descreve os métodos e pode afastar-se da prática para produzir considerações teóricas, sempre com o fim de alcançar o conhecimento científico. A encabeçar esta ordem de complexidade, encontra-se o paradigma, concebido como um conjunto de princípios, crenças e valores orientadores da metodologia.

A construção da pesquisa é acompanhada de um procedimento metodológico de operacionalização do método do qual fazem parte os seguintes elementos fundamentais: i) os conceitos; ii) as definições; iii) as hipóteses; iv) as variáveis e v) os indicadores (Coutinho, 2013). Delineando-se o método subjacente à investigação, este surge como “uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objeto de estudo e concebido como meio de direcionar a investigação para o seu objetivo, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse objeto” (Pardal & Lopes, 2011, p.18).

Nas Ciências Sociais e Humanas, os estudos realizados coincidem na aceitação de duas grandes derivações metodológicas acerca dos paradigmas em investigação: o quantitativo e o qualitativo.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Refere Coutinho, acerca da investigação (2013) “uma investigação envolve sempre um problema”, mais ou menos evidenciado por quem o faz. Quando a investigação assenta no paradigma de uma metodologia qualitativa, esta faz-se segundo uma forma menos estruturada e “o problema pode ser formulado de uma forma muito geral, como que “emergindo” no decurso da investigação” (p.49). Ainda que nesta investigação se possam vir a seleccionar questões parcelares, necessárias portanto à medida que são recolhidos os dados, estas não são feitas para testar hipóteses, pois não seguem qualquer tipo de pré-conceitos.

Neste seguimento, Bogdan e Biklen (1994), referem que “A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é utilizada em variados contextos” também “As questões a investigar não recorrem à operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (p.16). Nesta linha Coutinho (2013) assume que “o objeto de estudo, não são os comportamentos, mas as intenções e situações, [...] trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (p.25).

Bogdan e Biklen (1994) indicam que o objetivo da investigação qualitativa consiste em “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (p.70).

O cerne da investigação qualitativa, reside assim, na busca e compreensão mais profunda dos problemas sejam comportamentos, atitudes ou crenças, privilegia a compreensão e procura de significados (processos, comportamentos, atos), interpretações, a partir da perspectiva dos indivíduos, sendo que o seu modo de captar a informação permite-se a uma flexibilidade, numa orientação holística da situação.

A nível metodológico, este tipo de investigação baseia-se no método indutivo, sendo que o investigador pretende absorver a riqueza da diversidade individual e preocupa-se em “desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor quando inserido nesse contexto” (Pacheco, citado em Coutinho, 2013, p.28).

Recorre-se à observação empírica, na medida em que será a partir do comportamento humano que se pode refletir com maior lucidez e profundidade sobre a condição humana.

Para a obtenção e análise dos dados, utilizam-se técnicas de observação, cujo objetivo é recolher os dados no meio natural em que ocorrem, traduzindo-se numa observação naturalista com a participação ativa do investigador, a qual se designa por observação participante. Bogdan e Biklen (1994) salientam que “Os investigadores

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusa e não ameaçadora” (p.68). O próprio investigador pode ter que permanecer nesta etapa no território natural dos indivíduos, que podem assim mediante a entrevista expressarem livremente as suas opiniões.

A fonte direta dos dados consiste no próprio ambiente natural, pelo que: i) o investigador é o instrumento principal; ii) é descritiva, pois os dados recolhidos têm a forma de palavras e de imagens; iii) a primazia é dada ao processo e não aos resultados ou produtos finais; iv) utiliza-se a indução para análise dos dados; v) o investigador esforça-se por apreender as diferentes perspetivas dos sujeitos; vi) ocorre a valorização da sensibilidade do investigador e vii) os resultados recolhidos são de difícil tratamento estatístico (Bogdan & Biklen, 1994).

Na investigação qualitativa torna-se vital o contacto direto com o sujeito da pesquisa, de modo a que as informações recolhidas “ganhem vida própria”. Nesta linha os mesmos autores (*idem*, 1994) destacam

Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. (p.68)

Como nunca é possível ao investigador dissolver todos os efeitos que se produzem sobre o sujeito-investigado e que acabam por interferir no que deseja estudar, é determinante um conhecimento aprofundado do contexto, de modo a ter-se uma consciência mais alargada da natureza da vida social. De facto, a presença do investigador, porque vai alterar o comportamento do sujeito que pretende investigar, designa-se por “efeito do observador”, pelo que quase todas as investigações são permeáveis a este problema (*idem*, p.68). Para diminuir a presença da subjetividade, um dos problemas que aflige a investigação qualitativa, “os investigadores preocupam-se com o rigor e abrangência dos seus dados” (*idem*, p.69).

Em educação, os investigadores, pelas suas diferentes origens, em função das suas posições académicas e diversidades de interesses, tornam-se influenciados e dependentes do seu “treino académico” para as questões que vão colocar. Os mesmos autores justificam esta diversidade de questões pois os investigadores “recolherão diferentes tipos de dados e chegarão a conclusões diferentes. De igual modo, as perspetivas teóricas que os orientarão implicarão que os modos de estruturar o respectivo trabalho serão diferentes” (p.69).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade; já

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

para Coutinho (2013) as técnicas de recolha de dados serão fundamentalmente a observação, as entrevistas e os inquéritos.

As entrevistas podem assumir-se como a estratégia fundamental para a recolha de informações, podendo em complemento com estas utilizar-se a observação participante e a análise de documentos. Em qualquer uma das situações a entrevista destina-se, na opinião dos autores (*idem*, 1994), a “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Referem os mesmos autores (*idem*, 1994), que nos estudos que assentam fundamentalmente na entrevista: i) o sujeito entrevistado, é, geralmente um desconhecido até ao momento; ii) durante a entrevista caberá ao entrevistador construir uma relação de grande abertura entre ambos e iii) o que implica que logo no início, o sujeito entrevistado seja claramente informado que tudo o que for dito estará sobre a alçada da confidencialidade.

Sobre as entrevistas, a literatura indica que quanto ao seu grau de estruturação, estas classificam-se em: i) estruturadas, ii) semiestruturadas e iii) não estruturadas (Pardal, 2011). A aplicação de uma entrevista estruturada requer um grande esforço entre ambas as partes, pois o investigador, aqui entrevistador, e o entrevistado, encontram-se fortemente condicionados pela rigidez do guião da entrevista. Também esta, porque limita a espontaneidade de ambos, é de difícil aplicabilidade. No entanto, quando são ultrapassados estes constrangimentos a entrevista assim construída permite-se a prestar um maior rigor nas informações (Pardal, 2011).

A entrevista semiestruturada, se por um lado não é completamente livre e aberta, nem orientada por um ordem rígida de questões bem definidas, permite, mediante um referencial de questões mais abertas, desenrolar-se, não necessariamente por uma ordem fixa, mas com um carácter mais flexível, sugerido no momento oportuno. O mesmo autor (*idem*, 2011) identifica-a deste modo “deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente - exprimindo-se com abertura” e sobre o investigador o mesmo autor refere “ o questionamento do entrevistador vai surgindo, de modo tão natural quanto possível, com precisão e sentido de oportunidade” (p.87).

A entrevista não estruturada, pela grande liberdade de atuação que imprime entre ambas as partes, assume-se, na opinião do autor (*idem*, 2011) como “uma conversa livre entre entrevistador e entrevistado ” (p.87), em que o primeiro, não pode sugerir as respostas ao sujeito que entrevista. Nesta linha, referem Bogdan e Biklen (1994) que o entrevistado “desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo” (p.135).

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Alguns autores colocam a questão sobre qual dos tipos de entrevista será o mais eficaz, no entanto se por um lado nas entrevistas estruturadas e semiestruturadas os dados obtidos a partir dos vários sujeitos são comparáveis, por outro lado não são captadas as intenções mais profundas dos sujeitos em relação ao tema da questão (Coutinho, 2013).

Na opinião de Coutinho (2013), as entrevistas como técnicas de recolha de dados são muito importantes, na medida em que se torna sempre possível pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido, no caso de a resposta não ser suficientemente clara. Por outro lado, porque são geradoras de novas informações, e numa fase inicial do trabalho, podem até implicar uma reorganização dos tópicos em estudo, quando é reduzida a investigação prévia sobre essas novas informações.

Bogdan e Biklen (1994) referem que não é obrigatório optar por um único tipo de estrutura de entrevista, e que a sua escolha realiza-se em função do objetivo da investigação, pelo que “ podem utilizar-se diferentes tipos de entrevista, em diferentes fases do mesmo estudo” (p.136).

Nesta linha, é indicado que uma boa entrevista transporta consigo uma riqueza em dados e um discurso muito próprio cheio de ideias, na medida em que os sujeitos podem expressar-se livremente sobre os seus pontos de vista. Sobre o bom entrevistador, este para além de paciente e atento, pode reforçar junto do sujeito entrevistado o seu interesse pessoal, mediante os dados que vai recolhendo (Bogdan & Biklen, 1994).

Uma estratégia importante para o investigador, enquanto entrevistador, na opinião dos autores (*idem*, 1994) consiste em evitar sempre que possível questões que possam ser respondidas com “sim” ou “não”, uma vez que “os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (p.136). Sobre os momentos de silêncio, os mesmos autores indicam que devem ser respeitados, pois “Os silêncios criam a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos” (p.136). A título de reforço, e num projeto de entrevista qualitativa a informação é acumulada, isto significa que cada entrevista liga-se à seguinte, ou seja “ o que conta é o que se retira do estudo completo” (p.136).

Assim, os mesmos autores (*idem*, 1994) assumem que “ embora se possa aprender mais com umas entrevistas do que com outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com todas as pessoas entrevistadas, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil” (p.136).

Após realizadas, as entrevistas deverão ser gravadas e posteriormente transcritas para que posteriormente sejam analisadas e interpretadas através de técnicas de análise de conteúdo. Coutinho (2013) destaca ainda que depois de realizadas, estas “devem ser

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

devolvidas aos informantes para confirmação como forma de garantir a acurácia da informação recolhida” (p.142).

Sobre a metodologia do trabalho de projeto, esta assume-se no paradigma da investigação qualitativa destinada à resolução de problemas. Para Leite, Malpique e Santos (citados em Mateus, 2011) “ a metodologia de projeto situa-se no campo das investigações qualitativas [...] dentro do paradigma que [...] procura aprender a especificidade do objecto em estudo” (p.7).

Na opinião de Castro e Ricardo (citados em Mateus, 2011) será “um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (p.9). Este deverá atender às seguintes características: i) ser de real importância para todos os participantes; ii) ser profissionalmente relevante na medida que assegura novas aprendizagens e iii) ser adequado às condições do contexto em que está a ser desenvolvido.

Na opinião de Leite, Malpique e Santos e de Castro e Ricardo (citados em Mateus, 2011), o trabalho de projeto apresenta as seguintes fases: i) identificação, ii) formulação do problema e problemas parcelares; iii) pesquisa e realização; iv) apresentação; v) globalização e vi) avaliação.

Na opinião de Mateus (2011) o trabalho de projeto destina-se a resolver os problemas reais e prioritários, é realizável no tempo, opera com as pessoas e recursos disponíveis e encontra-se estritamente vinculado ao contexto.

Segundo Castro e Ricardo (citados em Mateus, 2011) o trabalho de projeto é também um trabalho de grupo, na medida que existe um conjunto de pessoas que interagem, conscientes umas das outras e que se percebem num conjunto, mas vai mais além, é um projeto do coletivo e simultaneamente é um projeto de cada um.

Na medida em que o trabalho de projeto se torna numa alavanca para a mudança, surge um confronto de ideias impulsor de projetos de desenvolvimento para a escola. Mateus (2011) refere-o como uma “ experiência que surge em certos espaços, tempo e contextos como alternativa à rotina pedagógica, à incomunicabilidade entre professor e aluno, entre a escola e a realidade envolvente” (p.5).

Na opinião do autor (*idem*, 2011) os professores têm no trabalho de projeto uma metodologia que os impulsiona para a fuga ao individualismo e à rotina, projetando-os para o trabalho em equipa. O mesmo autor indica que esta metodologia transporta consigo um conjunto de mais-valias, como: i) utilizar e praticar a comunicação, o trabalho em grupo, a gestão de conflitos, tomadas de decisão e avaliações dos processos; ii) relacionar a teoria com a prática de uma forma integrada e numa linha de interdisciplinaridade; iii) dar ao

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

professor um estatuto diferente do habitual, na medida que lhe exige uma visão sistémica do conhecimento, mais flexível e equilibrada entre o saber e o poder; iv) experimentar o processo colaborativo na resolução de problemas e no desenvolvimento de competências, a partir do conhecimento das situações reais e iv) dar relevo ao refletir na e sobre a ação.

A partir de um problema, transformá-lo num projeto e concretizá-lo, requer um forte sentido de equipa e para isso implica-se uma descentralização das tomadas de decisão. Assim, parece mais viável que o grupo se decomponha em subgrupos ou unidades de trabalho, onde cada elemento assume diferentes papéis, cabendo-lhe poder de decisão e responsabilidade. Assegura Barbier (citado em Mateus, 2011) que “ cada elemento é indispensável e tem o poder que lhe é dado por esta responsabilidade social: contribuir para a realização do projeto ou sabotá-lo, com a sua inatividade” (p.16). Será fundamental que assente numa diversidade de opiniões, também ditas “olhares”, a construção do conhecimento envolva a participação das várias disciplinas, numa interdisciplinaridade dos conteúdos que faça sentido pela sua autenticidade e unidade. O trabalho de projeto impulsiona a comunicação e a democratização na medida em que as pessoas dialogam e se compreendem, propiciando aprendizagens criadoras do contexto em que decorre o trabalho.

1.1. Caraterização do contexto

A questão de partida para este trabalho de projeto intitulado “ Como desenvolver o trabalho colaborativo de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP, que assegurem a construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano” conduz a reflexões sobre a supervisão pedagógica, o trabalho colaborativo e o sucesso das aprendizagens dos alunos.

A Escola Básica e Secundária, localizada na Freguesia de Silvalde no concelho de Espinho, onde a autora do trabalho exerce as funções de docente, foi durante sete anos sede do Agrupamento Domingues Capela. No ano letivo de 2012/2013 tornou-se parte integrante do mega agrupamento Dr. Manuel Gomes de Almeida.

O mega agrupamento é atualmente constituído por: duas escolas básicas e secundárias e cinco escolas do primeiro ciclo e jardim-de-infância. A escola sede situa-se no centro da cidade. É na escola Básica e Secundária da periferia que se enquadra o estudo realizado.

A população escolar da escola onde a autora deste trabalho exerce funções distribui-se por: cinco turmas do quinto ano, cinco turmas do sexto ano, quatro turmas do sétimo ano, duas turmas Projeto Integrador de Educação e Formação (PIEF), quatro turmas do oitavo ano, três turmas do nono ano regular, uma turma de educação e formação (CEF)

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

de nível dois, uma turma de CEF nível três, uma turma de cursos profissionais do décimo ano, duas turmas profissionais do 11º ano e uma turma de profissionais do 12º ano.

No departamento de Matemática e Ciências Experimentais, desta escola existem respetivamente dois professores de CN e dois de CFQ. No departamento de Humanidades, são dois os professores de Geografia e no departamento de Línguas, são quatro, os professores de LP.

A presente escola integra uma comunidade educativa, muito diferente daquela da escola sede do agrupamento, estando-lhe historicamente vinculada, a comunidade discente oriunda dos bairros piscatórios.

Atualmente, a sua comunidade discente é mais alargada a outras zonas da periferia da cidade, e também a zonas da periferia de outros concelhos. Está-lhe por isso associado um contexto socioeconómico e cultural muito particular e uma comunidade discente heterogénea. As famílias dos alunos, muitas delas descendentes de pescadores, têm ainda fainas ligadas ao mar e à terra, outras na construção civil, em fábricas, na sua maioria como operários sem qualificação especializada, e, pela escassez de empregos, têm um dos progenitores emigrado ou em vias de emigração. De um modo geral, destacam-se por auferirem de salários reduzidos e com poucos recursos económicos, existindo cada vez mais casos em que a subsistência depende quase que totalmente do Estado. Verifica-se a existência de encarregados de educação com uma reduzida escolaridade, analfabetismo e que não comparecem à escola, alunos negligenciados e com percursos marginais, alguns já com vivências em instituições, alunos seguidos pela CPCJ (Comissão Protetora de Crianças e Jovens), muitos deles com grandes carências afetivas e sem outros referentes sociais que não a escola, ou seja vários alunos, à beira do insucesso, acumulando-o ano após ano e em risco de abandono escolar.

1.2. Plano de resolução

Lida-se atualmente com alunos muito desfavorecidos oriundos de contextos sociais precários, quer pela sua origem familiar, quer pelo contexto social e político, que tem vindo a empobrecer as famílias. Guerra (2001) refere que a escola não deverá tornar-se mais um veículo de permanência das injustiças sociais

Se a escola interessa a cada aluno para obter bons resultados, aos profissionais para transmitir conhecimentos de forma acrítica e aos pais para que os seus filhos se integrem melhor na sociedade, a tendência será de uma escola perpetuadora das diferenças e acentuadora das injustiças. (p.16)

A participação de toda a comunidade, em especial a dos alunos assume um papel vital para a escola que se quer aprendente; nessa linha Rudduck (citado em Guerra, 2001),

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

exprime a sua preocupação com o olhar dos alunos sobre a escola, “A sua perspetiva, a sua opinião e a sua atitude são indispensáveis para que a escola cresça” (p.16).

A autonomia atribuída à escola permite-lhe maiores poderes e responsabilidades para assegurarem um bom nível de educação dos seus alunos; fazendo uso deste poder cabe aos professores gerirem da melhor forma o currículo das suas disciplinas.

Se a escola mantiver uma gestão sem uma responsabilização por todos assumida, se os DT não encabeçarem uma mudança na coordenação, se não existir uma reflexão partilhada entre todos os professores nos conselhos, a missão da escola não se concretiza.

Este projeto tem como objetivo melhorar as práticas colaborativas de articulação curricular nos CT do sétimo ano, pela relevância que tem o início de um novo ciclo na vida dos alunos.

É sabido que no sétimo ano aumentam o número de disciplinas do currículo e, pela proximidade de conteúdos, ganha vital importância a necessidade de interdisciplinaridade e a construção de um PCT / PTT, adequado à realidade dos alunos e destinado à promoção do sucesso das aprendizagens.

Tendo em conta os resultados da análise das entrevistas, o plano de intervenção que parece ser o mais indicado consiste numa oficina de formação para os professores de CFQ, CN, Geografia e LP, que vão iniciar o lecionamento de turmas do sétimo ano.

A oficina de formação, de acordo com o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC, 1998), destina-se sobretudo à área prática da investigação pedagógica e didática. Surge vocacionada para o trabalho do saber-fazer dos participantes, com os objetivos de delinear e consolidar procedimentos e construir materiais de intervenção, que se tornem adequados ao aperfeiçoamento das suas práticas.

Pretende-se que os departamentos curriculares, grupos disciplinares e CT desenvolvam competências de trabalho colaborativo e estratégias que melhorem as práticas dos docentes, para assim promoverem o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Para conseguir-se esta melhoria, torna-se fundamental que no CT, ocorra o desenvolvimento de estratégias conjuntas, momentos de reflexão sobre a prática, aprendizagem conjunta e trabalho colaborativo na gestão e organização do PCT / PTT.

A oficina de formação intitulada “A (re) organização no CT, o PTT e o sucesso das aprendizagens” assenta em sessões de trabalho colaborativo, destinando-se a dar uma visão mais esclarecedora sobre a interdisciplinaridade e as práticas em sala de aula numa escola que se pretende em desenvolvimento para uma comunidade de aprendizagem.

1.2.1. Áreas

A escola atual, confrontada com a massificação e a diversidade de situações dos alunos, carece de se reorganizar, reinventando-se como organização. Todas as escolas possuem o denominador comum, na sua origem e missão, de serem pedagogicamente capazes de conduzir os alunos no direito a aprender e ao conhecimento.

No entanto, Roldão (2000b) refere que

as escolas permanecem, no essencial, organizadas da mesma forma: [...] unidade turma, organização do tempo em períodos curtos e idênticos, uso dos, e relação com, os espaços, gestão departamental de aprendizagens curriculares, carácter paralelo das acções docentes, escassez de áreas de convergência produtiva no domínio do desenvolvimento e apropriação dos saberes. (pp.129-130)

Os sistemas educativos necessitam de professores capazes de darem resposta à diversidade de situações, desenvolvendo novas competências. Roldão (2000b) vêm reforçar este profissionalismo, do qual emergem professores

assumidos como verdadeiros especialistas de ensino, detentores de competências profissionais de análise e reflexão fundamentada sobre as situações concretas de cada aprendente, possuidores e produtores de saber que sustenta decisões contextualizadas e permite reexaminar a acção, para agir e interagir com cada situação de aprendizagem o mais adequadamente possível. (pp.130-131)

No entender da autora urge um novo dinamismo e protagonismo dos professores os quais devem ter um papel fundamental no CT “ flexibilizando as suas modalidades de trabalho, os seus ritmos, as suas unidades de acção, os seus modos de se planificar estrategicamente e desenvolver o seu impacto educativo” (p.130). Este dinamismo implica renovar os CT e transformá-los em comunidades colaborativas, reflexivas e aprendentes.

Foram delineadas como áreas de intervenção deste projeto: a supervisão pedagógica, o trabalho colaborativo, a articulação curricular e a construção do PCT / PTT e aprendizagem dos alunos (cf. Figura 5).

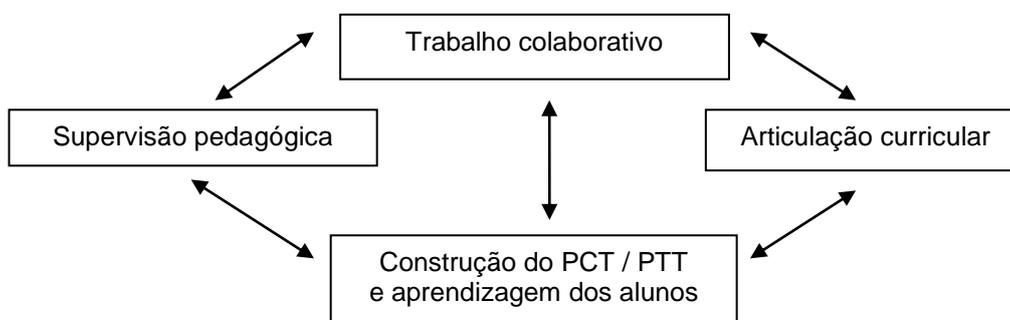


Figura 5 - Áreas de intervenção.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Verifica-se que todas as áreas são fundamentais e encontram-se intrinsecamente relacionadas.

Numa sociedade em mudança e, conseqüentemente, numa escola em mudança, o professor, na opinião de Saraiva e Ponte (2003) “terá de se ver a si mesmo permanentemente como um aprendiz, como um agente activo no seu local de trabalho e como um interveniente disposto a colaborar com os colegas” (p.3). Por outro lado, toda a mudança arrasta consigo a dúvida, a tensão e uma necessidade de controlar os acontecimentos, pelo que é imprescindível a existência de uma base de apoio.

A área da supervisão pedagógica é fundamental para o desenvolvimento da ação do professor, sugerindo acompanhamento e apoio constantes, numa ação consciente, refletida e responsável. Alarcão e Canha (2013) referem que é “essa ação supervisiva, contextualizada, que permite, em tempo útil, diagnosticar obstáculos e forças e identificar cursos consonantes de atuação, reformulando e reorientando quando necessário” (p.57).

Os mesmos autores (*idem*, 2013) advogam que a supervisão auxilia simultaneamente o desenvolvimento do projeto mas também o desenvolvimento dos agentes educativos. Assim, o seu potencial é reforçado “pela participação alargada dos intervenientes, que entre si se responsabilizam também por este processo. Neste contexto, a supervisão surge como uma prática de colaboração que apoia uma atividade também colaborativa” (p.57).

Um dos obstáculos às práticas supervisivas de natureza colaborativa é a insegurança pessoal do professor habituado a trabalhar segundo “uma dada orientação curricular já há algum tempo, domina-a e sente-se confiante para resolver qualquer problema que possa surgir [...] é natural que tenha relutância e receio em abandonar a sua base de segurança” (Saraiva e Ponte, 2003, p.4).

A supervisão pedagógica vem melhorar a capacidade, eficácia e qualidade das atividades e ações, pelo que Saraiva e Ponte (2003) referem “é preciso apoiar as ansiedades que acompanham as dificuldades inerentes à mudança e dar tempo para os professores reflectirem” (p.4).

As diversas formas de ultrapassar os obstáculos podem ser o fornecimento de oportunidades de formação e de tempo para que os professores possam continuar o seu desenvolvimento e a sua disposição em aprender. Também Day (2001) afirma que as mudanças são um processo que leva o seu tempo o qual passa pela alteração das crenças, conhecimentos e formas de trabalhar do professor.

A área da articulação curricular surge para dar resposta às necessidades diagnosticadas na turma, melhorando o ensino - aprendizagem. No entanto as organizações escolares continuam muito vincadas a uma leitura rígida do currículo e a uma cultura

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

individualista e hierarquizada, tornando-se difícil a realização de projetos curriculares entre os professores da turma.

Segundo Leite (2003) a reorganização dos CT sustenta-se no princípio da “escola curricularmente inteligente” a qual implica ao nível micro um CT curricularmente inteligente, “que se organiza para promover um currículo coerente e com sentido para aqueles que o vivem e por isso reflexivo e relacional” (p.166).

Sá-Chaves (2007) acerca desta problemática refere, que o espaço curricular revela-se

de alta complexidade não apenas ao nível dos problemas reais que nele se inscrevem [...] mas sobretudo por ser um espaço de mediação simbólica entre as diferentes e múltiplas visões e perspectivas curriculares dos seus, também diferentes e múltiplos, actores. (p.34)

Quando cada docente acaba por imprimir nas aprendizagens dos alunos uma visão fragmentada do currículo, esta falta de articulação conduz ao isolamento da sua área disciplinar e a desvalorização da globalidade que se pretende.

Na perspetiva de Sá-Chaves (2007) e segundo uma visão humanista o currículo surge como um “ processo capaz de proporcionar experiências pessoais gratificantes e que deve satisfazer as necessidades de desenvolvimento pessoal dos alunos” (p.33). Como consequência, será com a “(re)construção partilhada de saberes, de sentidos e dos valores que lhes estão implícitos que professor e alunos mutuamente se descobrem e se desenvolvem cognitivamente e humanamente” (p.36). Segundo a mesma autora, nesta ação curricular não faz sentido “o aprender solitário de mais conhecimento parcelar”, mas antes “uma aprendizagem conjunta de caracterização da escola que se tem e de identificação da escola que se quer ter” (p.40). Essa mudança e resposta a novos desafios implica uma negociada e repartida liderança dos processos, novas funções para os DT, empenhamento dos docentes no decurso de todas as fases do processo e tomadas de decisão, exibindo um sentido de apropriação e uma atitude de autorresponsabilização.

Asseguram Saraiva e Ponte (2003) que em oposição ao profissional que simplesmente aplica os currículos, o novo professor surge “numa nova luz, como alguém que pensa e age com intencionalidade, com conhecimento próprio e com capacidade para decidir e agir de acordo com as necessidades da sua situação concreta” (p.2).

Nesta dinâmica de trabalho é muito importante a existência de uma forte confiança entre todos os elementos. Saraiva e Ponte (2003) referem que “esta relação de confiança revela-se como um pré-requisito essencial para que os professores sejam capazes de contar as suas percepções acerca das suas aulas e acerca de novas perspectivas curriculares” (p.10).

A área da construção do PCT / PTT e aprendizagem dos alunos é um dos maiores

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

desafios que se coloca no desenvolvimento da educação para todos.

Assume Roldão (2000b), acerca da mudança sobre as políticas curriculares atuais, urge

evoluir a escola e os profissionais docentes para níveis mais elaborados e focados de actuação que combinem de forma consistente a indispensável contextualização significativa das aprendizagens curriculares para cada aluno com a garantia de níveis de aprendizagem e competência mais elevados para todos. (p.126)

No que concerne à aprendizagem, as escolas visam desenvolver o melhor ensino possível, qualificando os seus professores e tornando-os capazes de elevar os níveis de aprendizagem individual e coletiva das comunidades educativas (Bolívar, 2012).

Segundo Bolívar (*idem*), todos os alunos podem aprender, quer isto dizer que o propósito moral da melhoria está ao alcance de todos e permite, que os alunos para além de aprenderem, o façam até ao máximo.

No que concerne ao ensino - aprendizagem em sala de aula, o professor é o elemento determinante para que, em colaboração com os pares do CT, possa gerir um currículo contextualizado, e de acordo com o que pretende alcançar com os alunos. Na opinião de Boavida e Ponte (2002) será através de uma real colaboração no CT que decorre o “ desenvolvimento de projectos curriculares ou a realização de projectos de intervenção educativa centrados em problemas específicos” (p.2). É através dessa colaboração que se concretiza a interdisciplinaridade, a articulação entre os currículos, a produção de materiais pedagógicos mais adequados às turmas e a planificação conjunta de conteúdos.

As escolas que têm sucesso desenvolvem uma liderança repartida pelo que todos os professores são responsáveis pelo ensino desenvolvido na sala de aula.

Incrementar a capacidade coletiva dos professores está no núcleo das estratégias de melhoria. O desenvolvimento de núcleos de comunidades de aprendizagem, dentro da escola, pode ser criado nos CT.

Empatia, compromisso dos líderes, apoio aos professores, focagem no ensino, direccionar o ensino para as metas a atingir, prestação de contas para se conhecer os pontos em falta, reflexão, práticas colaborativas entre os professores dos CT, desenvolvimento curricular, corresponsabilização das famílias, apoios aos projetos pelas entidades locais e parcerias com a restante comunidade, são as características essenciais para a melhoria das aprendizagens e o sucesso dos alunos (Bolívar, 2012).

A formação proposta procura dar resposta à necessidade atual sentida pelos docentes das turmas do sétimo ano de escolaridade, das disciplinas de CFQ, CN, LP e Geografia, de modo a estruturar-se e organizar-se os CT de acordo com as necessidades das turmas.

1.2.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos da oficina de formação proposta centram-se nas áreas de intervenção apresentadas no quadro 2 e resultam da análise das entrevistas (cf. Apêndice III).

Quadro 2 – Áreas e objetivos

Áreas	Objetivos
Supervisão Pedagógica	- Analisar as práticas supervisivas, desenvolvidas entre os professores do CT.
Trabalho Colaborativo	- Verificar as práticas colaborativas entre os professores do CT.
Articulação curricular	- Analisar de que modo os professores das disciplinas de CFQ, CN e Geografia articulam os conteúdos na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.
Construção do PCT / PTT e aprendizagem dos alunos	- Verificar de que modo a disciplina de LP, colabora com as disciplinas de CFQ, CN e Geografia, na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano. - Indagar sobre os contributos alcançados no trabalho colaborativo de articulação curricular, entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP na construção do PCT / PTT. - Indagar sobre os contributos do trabalho colaborativo de articulação curricular, entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP na melhoria das aprendizagens dos alunos da turma, ao longo do ano letivo.

Esta oficina de formação destina-se aos professores das disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP. Pretende-se renovar as estratégias e práticas pedagógicas, através do trabalho colaborativo de articulação curricular no CT para a construção do PCT / PTT e visando o sucesso das aprendizagens dos alunos das turmas dos sétimos anos.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Trata-se de uma formação planificada e gerida por etapas, de abordagem progressiva a problemas cada vez mais específicos e delimitados, submetida a um olhar externo e simultaneamente conhecedor dos problemas. Acrescenta Sá-Chaves (2007) que a formação é enriquecida devido ao “efeito multiplicador da diversidade de abordagens, de metodologias, de saberes e de sentidos” (p.40).

1.2.3. Ações a desenvolver

A primeira ação a desenvolver consiste em apresentar à direção da escola a proposta de realização da oficina de formação.

A segunda ação parte da direção, que concordando com a proposta, irá contactar o centro de formação da área a que pertence, para pedir a sua colaboração no processo de acreditação e creditação da formação, de forma a servir para efeitos de progressão na carreira. Quando se elabora o programa da ação e pelo artigo 30 do decreto-lei nº 207/96 de 2 de novembro, a entidade proponente deve indicar a designação do programa, a duração, os destinatários, as condições de frequência, a identificação e habilitações dos formadores, o local de realização e a forma de avaliação da oficina e dos formandos (estes últimos itens estão desenvolvidos nos capítulos seguintes). Os documentos: questionário de avaliação da oficina de formação, relatório final do formador, grelha de avaliação dos portfólios dos formandos e respetivos parâmetros de avaliação da oficina, respetivamente (cf. Apêndice VII, cf. Apêndice IV, cf. Apêndice V e cf. Apêndice VI) foram adaptados dos documentos do Centro de Formação Aurélio Paz dos Reis (CFAPR) ao qual pertence a Escola Básica e Secundária onde a autora do trabalho exerce funções.

A terceira ação diz respeito à implementação da oficina destinada aos professores das disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP que vão lecionar os sétimos anos das escolas deste mega agrupamento.

A oficina de formação de acordo com o Conselho Científico-Pedagógico Formação Contínua (CCPFC) é uma vertente da formação contínua, utilizada na investigação pedagógica e didática e assente nos aspetos do saber-fazer. Está orientada para objetivos bem determinados: i) construir e consolidar ações e produzir materiais destinados a intervenções específicas os quais resultam do trabalho colaborativo entre os formandos; ii) verificar a adequação e funcionalidade dos resultados e produtos para a promoção de melhores práticas e iii) refletir sobre as práticas desenvolvidas.

A metodologia a ser utilizada parece ser a adequada a este mega agrupamento e respetivo contexto.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

O ponto de partida inicia-se com um problema, passível de resolução sobre o qual se pretende intervir e obter respostas totais ou parciais.

As atividades das sessões presenciais da oficina de formação encontram-se descritas no Quadro 3.

Quadro 3 – Atividades da oficina de formação

Sessões Presenciais	Atividades das sessões presenciais
1º sessão	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação do projeto da oficina de formação - indicação do motivo da sua escolha para este agrupamento - indicação da importância que este assume para os professores que lecionam o sétimo ano - apresentação da modalidade de avaliação da oficina - entrega de material para os trabalhos de grupo / trabalhos individuais - formação dos grupos de trabalho - esclarecimento de conceitos - discussão em grupo - debate sobre dúvidas e problemas
2º sessão	<ul style="list-style-type: none"> - discussão sobre as problemáticas: supervisão pedagógica e trabalho colaborativo - apresentação das perspetivas dos grupos sobre os trabalhos produzidos - identificação de situações concretas das turmas das escolas
3º sessão	<ul style="list-style-type: none"> - discussão sobre as problemáticas: currículo e articulação curricular – construção de currículos em trabalho de grupo
4º sessão	<ul style="list-style-type: none"> - discussão sobre as problemáticas do currículo e da articulação curricular – construção de currículos em trabalho de grupo
5º sessão	<ul style="list-style-type: none"> - debates e reflexões sobre os constrangimentos e dificuldades encontrados e vividos no grupo e em situações experienciadas - apresentação dos trabalhos produzidos e troca de materiais - apresentação dos trabalhos produzidos na plataforma do agrupamento - discussão sobre os novos papéis do DT no desenvolvimento do PCT / PTT das turmas dos sétimos anos
6º sessão	<ul style="list-style-type: none"> - entrega dos portfólios individuais - preenchimento dos documentos relativos à avaliação da oficina e do formador - tempo destinado ao critério dos grupos

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

1.2.4. Espaços

A oficina será realizada numa sala disponibilizada pelo mega agrupamento. A formação será realizada em horário pós laboral, a agendar com a direção da escola.

1.2.5. Recursos

Para propor esta oficina, deve o formador enquadrar-se na área de especialização de supervisão e formação de formadores. Se até essa altura a acreditação da autora, como formadora não tiver sido deferida, em substituição, o formador será um elemento da bolsa criada pelo centro de formação da área do mega agrupamento.

O CCPFC (1998) determina que número de formandos oscila entre o mínimo de dez e o máximo de 20, no entanto espera-se que esta ação seja contemplada com o máximo de formandos.

Os recursos físicos a utilizar serão: textos de autores sobre os temas abordados, computadores com internet e projetor.

1.2.6. Calendarização

Para esta ação de formação serão preparadas 18 horas de trabalho presencial e 12 horas de trabalho não presencial. A data prevista para a sua ocorrência situa-se na segunda semana de setembro de 2014.

As sessões presenciais têm a duração de três horas de acordo com o apresentado (cf. Quadro 4).

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

Quadro 4 – Sessões da oficina de formação

Sessões	Duração
1ª Sessão presencial	3h
2ª Sessão	3h
3ª Sessão	3h
4ª Sessão	3h
5ª Sessão	3h
6ª Sessão	3h
Sessões não presenciais	12h

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

As sessões presenciais realizam-se por dois blocos mensais e são sempre intercaladas com sessões não presenciais.

A primeira sessão destina-se à apresentação do projeto da oficina: o motivo da sua escolha para este agrupamento, a importância que este assume para os professores que lecionam o sétimo ano e a necessidade de uma real colaboração entre todos e finaliza com a apresentação da modalidade de avaliação da oficina. Serão ainda formados grupos de trabalho, que devem conter um professor de cada uma das quatro áreas disciplinares: CFQ, CN, Geografia e LP, num máximo de cinco elementos.

Na segunda sessão serão acionadas as problemáticas da supervisão pedagógica e do trabalho colaborativo. Pretende-se o esclarecimento de conceitos, estudo de textos de autores e discussão sobre os temas. Salienta Morgado (2011) que “ é necessário que os professores tenham uma actuação diferente e que, por vontade própria, abandonem as posturas individualistas que têm exibido [...] e se apropriem do verdadeiro sentido das mudanças que lhes são propostas” (p.405).

Na terceira e quartas sessões a problemática irá incidir sobre o currículo e a articulação curricular. Pretende-se a construção de currículos das áreas disciplinares em questão e a elaboração dos testes diagnósticos para os sétimos anos. Devem analisar o currículo formal das suas disciplinas assumido como currículo oficial; construir o currículo relativo à perceção que os professores fazem do currículo formal; de seguida o currículo real, aquele que corresponde à execução do plano da aula e finalmente um plano de articulação dos currículos destas quatro disciplinas.

Nesta linha, assume Pacheco e Morgado (2003) que o currículo deverá necessariamente “ser gerido de forma não determinista, através de processos de interpretação, investigação, reflexão e decisão” (p.17). Também Morgado (2011) refere que cabe aos professores o interagir coletivamente, segundo uma cultura de colaboração, para a realização de projetos curriculares no seio da escola.

E, como se trata de alterar práticas curriculares desde longa data pré estabelecidas, coloca-se a questão, como convencer os professores a mudarem de livre vontade? Na realidade a formação dos professores é determinante para a mudança educativa, e constitui um poderoso meio para a renovação das práticas no CT.

A quinta sessão está destinada à realização de debates e reflexões sobre: situações que tenham criado dúvidas aos professores e como poderiam ser resolvidas; partilha de experiências de trabalho individual e colaborativo nos CT; desenvolvimento do PCT / PTT para as turmas do sétimo ano e a importância do DT como gestor do PTT / PCT.

Pretende-se dar a voz aos professores, os quais de livre vontade aderiram em participar, com as suas experiências e opiniões, numa formação baseada no diálogo,

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

reflexão e mútua aprendizagem que os conduz ao aperfeiçoamento das suas práticas.

Como se pretende funcionar numa linha colaborativa, os mesmos grupos de trabalho podem convidar elementos da escola ou de outras escolas que sirvam de testemunho para a implementação de práticas colaborativas no CT.

Na sexta sessão serão entregues os documentos relativos à avaliação da oficina e do formador para serem preenchidos. Os portfólios individuais dos formandos serão entregues ao formador e o restante tempo será para debate sobre os temas mais pertinentes.

Nas sessões não presenciais, os mesmos grupos devem quinzenalmente reunir, para realizarem o trabalho de consolidação das sessões teóricas: produção de reflexões escritas, aplicação prática dos conteúdos, realização das atividades propostas e produção de materiais pedagógicos.

1.2.7. Avaliação

Determinado pelo ponto 1 do artigo 10º do decreto-lei 207/96 de 2 de novembro, a avaliação de uma ação de formação deve ser feita paralelamente entre o formando e formador ou entidade formadora, visando a apreciar a sua utilidade para a formação contínua do professor.

Como se pretende melhorar as práticas dos formandos a necessidade de avaliação vai permitir divisar o cumprimento dos objetivos previstos na oficina. Para isso foram elaborados os documentos grelha de avaliação dos portfólios dos formandos (cf. Apêndice V) e respetivos parâmetros de avaliação da oficina (cf. Apêndice VI) os quais foram adaptados dos documentos do CFAPR. Também no segundo ponto do referido artigo, é exposto ser da responsabilidade da entidade formadora: a construção de instrumentos de avaliação, o tratamento dos dados recolhidos e a divulgação dos resultados. Foram elaborados os documentos: questionário de avaliação da oficina de formação (cf. Apêndice VII) e relatório final do formador (cf. Apêndice IV) os quais foram adaptados dos documentos do CFAPR.

Na avaliação, os parâmetros a ter em conta, segundo o CCPFC, são: i) participação na formação, contributos e assiduidade; ii) competências desenvolvidas e observadas nas práticas e iii) aplicação das competências nas situações de trabalho, na qual se incluem a avaliação das práticas e a produção de materiais de apoio.

Assume Sá-Chaves (2007) que este efeito da formação

ao implicar cada um [...] na reflexão sobre os problemas e sobre os sucessos constitui, a nível individual, a oportunidade de reflectir na acção conjunta, questionando o seu próprio papel e, nesse exercício, (re)aprender outros modos

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

de ser e estar, progressivamente mais esclarecidos [...], e desse modo mais gratificantes, quer pessoal, quer profissionalmente. (p.40)

Finalmente, cada formando irá entregar o portfólio individual no qual constará uma reflexão individual que expressará a sua opinião sobre a formação.

Após o término das sessões presenciais será realizada a avaliação individual dos formandos. A classificação permite conduzir à diferenciação do desempenho dos formandos e vai de um a dez. Os requisitos de assiduidade mínima serão também observados.

Síntese Reflexiva

O presente projeto iniciou-se com a frequência da formação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, que se veio a revelar um grande desafio.

O mestrado permitiu descobrir linhas de pensamento, controvérsias e caminhos para diversas problemáticas. Incentivou a necessidade e o gosto pela pesquisa e reflexão, obrigando a escrever, reescrevendo e interpretando as opiniões dos investigadores. Foi uma fonte de conhecimento sobre: profissionalismo docente, cultura dos professores, supervisão pedagógica, trabalho colaborativo, currículo, autonomia das escolas, articulação curricular, PCT / PTT e sucesso das aprendizagens dos alunos. Também permitiu ir mais além e constatar as grandes lacunas que existem, no modelo de ensino fragmentado que, caso não seja reformulado com melhores práticas em sala de aula, incorre no risco de estender-se transversalmente a outras áreas disciplinares e a permanecer ao longo do percurso escolar dos alunos.

Mas tudo tem um início. Ao ler-se a reflexão biográfica, da autora, verificou-se que foram vividos momentos de conflito com colegas e alunos, solidão profissional e desconhecimento pedagógico, sendo que estas dificuldades a obrigaram a iniciar outros desafios e a melhorar-se como pessoa e como profissional. Day (2001), indica que na carreira docente a mudança surge como “um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional” (p.38).

No caso da autora do trabalho, a sua evolução fez-se mediante o desencontro e re(encontro) com os outros, professores, alunos e encarregados de educação. Nesta linha o autor (*idem*, 2001) indica que os professores, para além de técnicos competentes, devem ter um propósito moral, seu aliado no processo de mudança. Assim, cabe ao professor: i) respeitar aqueles que são menos informados, ii) ser amável e atencioso, mas também exigente se a situação o requer e capaz de manter a disciplina e a ordem, iii) ser inteiramente livre de preconceitos e justo na forma de lidar com os demais, iv) ser atento às necessidades individuais dos alunos e simultaneamente de toda a turma; v) fomentar a espontaneidade e a fantasia vi) ser entusiasta e otimista, mesmo quando portador de receios, dúvidas e problemas pessoais; vii) ter controlo sobre si próprio, quando ocorrem imprevistos, conflitos e atos de indisciplina dos alunos e viii) delimitar os problemas pessoais, impedindo que estes revertam para a sala de aula (*idem*, 2001).

Após o quinto ano de docência, sentiu-se uma real dificuldade em lecionar a disciplina da sua formação académica, sobre a qual existe uma forte impressão de ser “uma

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

disciplina muito difícil”. Ocorreram sentimentos de fracasso e comprometimento mediante os resultados do seu trabalho, sentindo não conseguir dar resposta: às suas expectativas, às dos alunos e às do grupo disciplinar. Hargreaves (citado em Day, 2001, p.41) refere a “política da culpa” a qual se torna mais notória no caso dos professores mais isolados, que por dificuldades de comunicação e constrangimentos diversos com os seus pares, acabam por prejudicar os resultados dos alunos pelos quais são responsáveis e sobre os quais terão que prestar contas. Pareceu, na opinião da autora do trabalho que na sua formação inicial a orientação emanada durante o estágio foi muito vocacionada para o lecionamento da disciplina de CFQ do que propriamente para a reflexão sobre as práticas, o que de acordo com Day (2001) se traduziu: i) num menor conhecimento sobre si própria; ii) em dificuldades para estabelecer relações interpessoais com os seus pares e alunos e iii) num menor grau de realização profissional.

A disciplina de CFQ sofreu, entretanto, bastantes alterações ao nível do currículo para o terceiro ciclo.

Na medida que a autora já leciona há 17 anos na mesma escola, foi-se progressivamente inteirando das dificuldades e imperfeições que sistematicamente não se corrigiam e permaneciam. Assume Day (2001) que urge a necessidade dos professores se reverem para além das estruturas sociais e organizacionais da escola e arrisquem envolver-se numa investigação sobre as certezas aceites, questionando-as. Salienta Day (2001), que “não se trata de um processo a empreender diariamente, nem a levar a cabo sem ajuda, mas deveria ser considerado por todos os professores em fases fulcrais do seu desenvolvimento” (p. 53). Este processo de reflexão viabiliza a oportunidade para conversar com os outros sobre o ensino e as práticas na sala de aula, algo que a autora só conseguiu por em prática no ano de estágio e, mais recentemente, quando no contexto da escola onde leciona, se criaram fortes laços afetivos com os seus pares e excelentes relações profissionais.

Entretanto, mais conhecedora do contexto e das realidades que se perpetuavam nas famílias dos alunos, foi experimentando nas suas aulas novas abordagens aos temas. Alimentou o imaginário dos alunos falando de viagens ao passado e do relevo das descobertas científicas, incentivou-os a verem filmes e documentários, fomentou a leitura de livros de ficção científica e pediu a colaboração dos colegas de CN e de LP.

No entanto, nestes últimos anos o insucesso escolar tem vindo a crescer logo no primeiro período dos sétimos anos, em novas disciplinas do currículo como a CFQ e a Geografia, e nas disciplinas de continuidade as CN e a LP. Para conseguir-se uma escola para todos os jovens, deve-se apostar na formação dos profissionais da docência. Na opinião de Bolívar (2012) tal como “as escolas existem para o ensino-aprendizagem dos

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

alunos, também sabemos que os estabelecimentos de ensino não melhoram sem que os professores, individualmente e em conjunto, aprendam a fazê-lo de forma melhor” (p.170). De igual modo, o autor (idem, 2012) lembra que para se alcançar as melhorias educativas é necessário reestruturar o trabalho e a organização de papéis nas escolas. Destacam-se entre elas a forma como os professores compreendem a natureza do conhecimento e o partilham com os demais professores, o papel dos alunos nos processos de ensino e como o conhecimento e o ensino, se manifestam na aprendizagem na sala de aula.

Assim, a formação profissional deverá ser continuada ao longo dos anos da docência, consolidada mediante uma supervisão pedagógica, conduzida preferencialmente pelos pares da disciplina, e implicando uma aprendizagem constante. Nesta dinâmica de formação profissional, é dada resposta às necessidades específicas da comunidade educativa, permitindo solucionar os problemas detetados e alcançar as metas da escola (Bolívar, 2012).

Na realidade, confrontados com as realidades das escolas, repletas de desigualdades sociais e culturais e com alunos que sistematicamente não progridem nas aprendizagens ao longo da escolaridade, tornou-se urgente repensar os currículos das disciplinas. O trabalho dos professores no CT deve atender à realidade da turma, para desenvolver uma interdisciplinaridade na construção de um real e eficaz PCT / PTT capaz de melhorar as aprendizagens e viabilizar o sucesso dos alunos.

Na opinião de Azevedo (2013) o caminho para o sucesso escolar necessita dum envolvimento eficaz dos professores, alunos e encarregados de educação. Nesta conjugação, são fatores a considerar: i) competência científica do professor; ii) ambientes seguros, inspiradores de confiança; iii) relações afetuosas entre alunos e professores que promovam um bem-estar em comparecer à escola e em gostar de aprender; iv) estratégias de ensino motivadoras e conducentes às aprendizagens pretendidas; v) trabalho conjunto entre os professores e as famílias que são propiciadoras de reforços positivos; vi) alunos mais ativos nos seus processos de aprendizagem e por isso mais confiantes e vii) alunos mais conscientes das suas tarefas e empenhados, na medida que sabem que assim vão conseguir melhores resultados no seu desempenho escolar.

Ora uma das questões mais sensíveis na escola onde a autora do trabalho leciona, diz respeito à menor motivação dos alunos para a aprendizagem. Várias causas poderão explicar esta situação: i) alunos oriundos dum meio socioeconómico desfavorecido; ii) baixas expectativas escolares e académicas dos alunos e famílias; iii) reduzido envolvimento e acompanhamento dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos; iv) reduzido nível académico dos encarregados de educação e v) dificuldades de aprendizagem. Para combater estes constrangimentos que dificultam o sucesso e a

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

melhoria das aprendizagens, é fundamental o envolvimento de todos os agentes educativos, mobilizando-se diversos dispositivos coletivos. Nesta perspetiva, refere Nunes (2000) que “a competência que se desenvolve no grupo é superior à soma da competência dos elementos do mesmo” (p.243).

Para viabilizar este estudo e perante o experienciado pela autora do trabalho, procedeu-se a uma revisão da literatura, da qual se elaborou o enquadramento teórico para fundamentar o trabalho efetuado e orientar a pesquisa. Da situação problema analisada, surge a questão: **Como desenvolver o trabalho colaborativo de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP, que assegurem a construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano?**

O objetivo geral deste trabalho consiste em: **Analisar as práticas colaborativas de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP, conducentes à construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.**

Efetuada a análise aos resultados das entrevistas e refletindo sobre a questão de partida, respetivas subquestões, em correspondência com os objetivos específicos, foram elaboradas as respostas para cada um dos objetivos específicos:

1. Analisar as práticas supervisivas, desenvolvidas entre os professores do CT.

No que concerne à supervisão realizada no CT, E1 indica “parece ser determinada pela direção” e “ pelo DT” e E2 refere que “está a cargo do DT”. Na opinião de E3 e E4 qualquer um dos professores do CT pode realizá-la.

Alarcão e Tavares (2010) revelam que os supervisores podem e devem ser elementos da escola, pares do grupo disciplinar e do próprio CT.

Relativamente à necessidade de práticas supervisivas, não é demonstrado interesse na medida que existe dificuldade em aceitar alguém em particular, ou mesmo um conjunto de docentes, que assumam a liderança deste processo. Os entrevistados E1, E2 e E3 referem, respetivamente, “as práticas de uns estarem a observar o seu trabalho torna-se incomodativo”, “ não reconheçam na pessoa do DT a figura de responsável máximo naquele conselho é difícil existirem práticas supervisivas” e “não temos muitos hábitos para trocarmos experiências e não existe supervisão no conselho”. Segundo Alarcão e Tavares (2010), esta temática requer muito esclarecimento “para que a actividade de supervisão, mal entendida, não se transforme em inspecção e avaliação, numa perspectiva de exercício de poder sobre os outros” (p.145).

Os entrevistados E3 e E4 advogam dificuldades no CT “porque são professores de diferentes áreas disciplinares e não existe ninguém com vontade para o fazer” e “falta de tempo, horários incompatíveis e desmotivação dos professores” indo ao encontro da pouca

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos vontade, de muitos dos professores, para a mudança de comportamentos.

2. Verificar as práticas colaborativas entre os professores do CT.

Os entrevistados indicam que nas reuniões, mas não as do CT, são iniciadas algumas estratégias pontuais de trabalho colaborativo. No entanto não se verifica uma adesão a uma cultura de colaboração, pelo que o entrevistado E3 refere “porque os professores têm um grande número de turmas, com muitos alunos, um horário muito sobrecarregado, uma carga horária cheia de outros afazeres”.

Assim, assume Hargreaves (1998) que estas iniciativas têm uma natureza restrita, limitada à partilha de recursos materiais e à planificação conjunta de atividades, sem que se reflita sobre o valor, propósito e consequências. De igual modo não são perspetivados outros desafios, outras estratégias e outras práticas. A resolução coletiva dos problemas, no que diz respeito às estratégias colaborativas, parece ser condicionada pela falta dos necessários momentos comuns, pelo fator tempo, pouco conhecimento sobre estas práticas e reduzido relacionamento interpessoal. Assim, o refere E1 que propõe “um ou dois tempos no horário dos docentes destinado a encontros semanais” e como solução, para esta falta de motivação, a frequência de “ações de formação no sentido de estimular e sensibilizar para este método de trabalho”. E4 afirma que o “mau relacionamento pessoal, desmotivação, falta de tempo e de tempos comuns” são dificuldades, pelo que urge “estabelecer horas comuns nos horários, dar a conhecer e divulgar boas práticas entre os professores”.

Constatou-se de um modo geral que o potencial da colaboração não é aproveitado, na medida em que os professores não o constituem como uma necessidade para o seu desenvolvimento profissional.

3. Analisar de que modo os professores das disciplinas de CFQ, CN e Geografia, articulam os conteúdos na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.

A maioria dos entrevistados diz-se conhecedor de alguns conteúdos dos currículos das outras disciplinas. Sobre a articulação curricular verificou-se um grande interesse, na medida em que todos os entrevistados a consideram de extrema importância para a interdisciplinaridade pretendida para as turmas. Os mesmos salientam que conhecem já alguma possibilidade de se fazer essa articulação, pelo que referem: E1 “articular os momentos para lecionarem os temas no sentido de não se repetirem e de serem estudados ao mesmo tempo” e E2 “em conjunto, analisam-se as possibilidades de intercâmbio”. No entanto E4 refere que a articulação faz-se “normalmente por imposição”.

Deduz-se, que o espaço do CT sem uma adequada periodicidade de reuniões não

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos viabiliza o trabalho de articulação para a construção do PCT / PTT.

4. Verificar de que modo a disciplina de LP, colabora com as disciplinas de CFQ, CN e Geografia na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.

Os entrevistados E1 e E4 referem que não é usual fazer a articulação com a disciplina de LP no que concerne ao PCT / PTT. Os entrevistados E2 e E3 referem uma colaboração muito irrisória e circunstanciada à realização dos trabalhos de casa e à leitura e compreensão dos textos. Mostram vontade em implementar essa possibilidade de abordagem transversal dos conteúdos curriculares, e referem o papel da LP como um contributo para o enriquecimento do vocabulário, auxiliadora na compreensão de questões e textos, na produção de textos e na realização dos trabalhos de casa. Na opinião dos entrevistados E2 e E3 essa articulação a ser feita, traria muitas vantagens para os alunos, pelo que cabe ao CT adotá-la. Assim, E2 indica que “A LP está presente em todas as áreas na medida que é a língua materna” e E3 refere “existe um vocabulário próprio das disciplinas que deveria ser trabalhado com textos na disciplina de LP”.

5. Indagar sobre os contributos no trabalho colaborativo de articulação curricular, entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP na construção do PCT / PTT.

Sobre a relação do trabalho colaborativo de articulação curricular na construção do PCT / PTT todos reconhecem que reúne vantagens para os alunos e para a prática letiva do professor. Decorrem, assim, estas análises: “um desenvolvimento harmonioso das capacidades dos alunos”, refere E1; “os vários conteúdos lecionados [...], devem estar interligados se não a escola representará uma coisa sem sentido para os alunos”, refere E2; “o trabalho colaborativo não é senão para ajudar os alunos a terem melhores aprendizagens e a alcançarem os seus objetivos [...] fazê-lo o mais cedo possível e logo a partir do sétimo ano”, opinião de E3 e “Rentabilizar o tempo utilizado para lecionar os conteúdos, quando já são lecionados noutra disciplina e trabalhá-los de forma muito mais abrangente”, opinião de E4.

6. Indagar sobre os contributos do trabalho colaborativo de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia, e LP na melhoria das aprendizagens dos alunos da turma, ao longo do ano letivo.

Todos os entrevistados são unânimes em considerar que deverá ocorrer uma melhoria das aprendizagens, uma vez que será mais eficaz o processo de ensino - aprendizagem assim, o entrevistado E1 refere “só seria de esperar que os alunos melhorassem os seus resultados”, E3 e E4 dizem respetivamente “o trabalho colaborativo

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

não é senão para ajudar os alunos a terem melhores aprendizagens e a alcançarem os seus objetivos [...] fazê-lo o mais cedo possível e logo a partir do sétimo ano” e ocorre uma “melhoria das aprendizagens dos alunos, porque passam a entender melhor os conteúdos”.

Relativamente aos contributos para a aprendizagem que decorre durante o tempo de aula, Bolívar (2012) realça que

a melhoria e a eficácia do ensino move-se, então nos processos de ensino aprendizagem que ocupam lugar na sala de aula. Daí que o papel das equipas de gestão e a sua função de liderança se deva centrar na criação de condições para que os processos sejam mais ricos e produtivos. (p.56)

Verdasca (2013) refere a propósito da melhoria e sucesso educativo tratar-se de uma missão que toda a comunidade escolar visa conseguir, e para a qual urge “envolver e implicar a escola e a comunidade escolar, procurando a sua responsabilização em definitivo e a promoção de uma cultura de escola de equidade e qualidade que assegurasse a todos os alunos as condições do sucesso educativo” (p.16).

Face aos resultados da análise das entrevistas, o plano de intervenção que se propõe é a realização de uma oficina de formação para os professores de CFQ, CN, Geografia e LP, que vão lecionar as turmas do sétimo ano.

No entanto, são de esperar algumas dificuldades na operacionalização deste projeto. Os professores, embora interessados em colaborar, não demonstraram estar muito à vontade para a realização das práticas colaborativas pretendidas na reorganização do CT.

Verificou-se também, pela análise das entrevistas, que há um grande desconhecimento concetual entre os professores, e uma significativa diferença entre a realidade da escola, a realidade dos CT e o que é referido na literatura. Face à constatação desta divergência, urge a necessidade de formação nas áreas da supervisão pedagógica e trabalho colaborativo de articulação curricular.

Assim, a oficina de formação nasce no seio desta comunidade docente e pretende constituir-se como uma intervenção ao nível das práticas de trabalho colaborativo dos professores de CFQ, CN, Geografia e LP no CT. Na sua viabilização, a autora espera encontrar nos seus pares: vontade de mudar, adesão, empenho, espontaneidade, diversidade e um real trabalho colaborativo.

Por sua vez, toda a mudança precisa de vir impulsionada de dentro da escola, tal como advogam Nóvoa (2009), Bolívar (2012) e Azevedo (2013), processo este que necessita de tempo e de uma forte liderança, pelo que se torna lento, delicado, sujeito a tensões e a conflitos. Estas são razões, suficientes, pelas quais urge apoiar os DT, dar autonomia ao CT e reorganizar a liderança no CT.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

As limitações deste trabalho dizem respeito às entrevistas, as quais foram aplicadas a um reduzido número de professores pelo foi exígua a recolha de dados para esta investigação.

Foram dois os contributos evidenciados neste trabalho: (i) a sensibilização dos docentes para o desafio de ensinar na escola do século XXI, destacando-se a necessidade de práticas reflexivas, as vantagens do trabalho colaborativo nos CT e grupos disciplinares; a articulação curricular contextualizada e adaptada às turmas em particular na construção do PCT / PTT das turmas do sétimo ano e (ii) e impulsionar a reorganização e dinamização dos CT, como momentos privilegiados para o trabalho colaborativo.

Perspetiva-se para o futuro: (i) verificar a existência de trabalho colaborativo em todos os grupos disciplinares e nos CT das duas escolas do mega agrupamento: (ii) indagar sobre a construção do PCT / PTT nas turmas dos segundos e terceiros ciclos destas escolas e (iii) verificar a relação entre o trabalho colaborativo de articulação curricular presente no PCT / PTT e a melhoria das aprendizagens dos alunos do segundo e terceiro ciclo destas escolas.

Espera-se que, gradualmente, aumente o número de professores a trabalharem em redes de colaboração, constituindo-se elementos chave na formação das sociedades contemporâneas, nas quais a liberdade de expressão se enriquece com uma sólida educação à qual todos devem ter acesso.

Fontes de consulta

1. Bibliográficas

Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira- Formosinho (org.), *A Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996) (Org). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010). Para uma “política de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. P. Alves & E. A. Machado, (org.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal.

Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J. M. Alves, (org.), *Melhorar a escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

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

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bueno, B. O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida. A questão subjectividade. *Educação e Pesquisa*,2, pp.11-30.

Bueno, B. O., Catani, D. B., Sousa, C. P. & Souza, M. C. C. (1993). *Docência, memória e género: estudos alternativos sobre formação de professores*. São Paulo: Psicologia USP.

Cabral, R. F. (1997). A reinvenção da escola. In P. O. Cunha, *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica.

Carneiro, R. (1997). Reinventar a escola na europa. In P. O. Cunha. *Educação em Debate* Lisboa: Universidade Católica.

Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Afrontamento.

Carvalho, A. & Porfírio, M. (2004). *Projeto Curricular de Turma – Guia Prático*. Porto: Asa.

Costa, J. A. & Melo, A. S. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

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

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

Dominicé, P. (1988). O Processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Estrela, M.T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal.

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

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

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

Freire, P. , Gadotti, M. & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. S.Paulo: Cortez.

Freire, P. (2000a). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2000b). *A importância do Ato de Ler- em três escritos que se completam*. S. Paulo: Cortez.

Freire, P. (1999). *A Educação na cidade*. S. Paulo: Cortez.

Freire, P. (1997a). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997b). *Professora sim tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. S. Paulo: Olho d'água.

Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. S. Paulo: Paz e Terra.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional – Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Goodson, I. F. (1992). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill.

Hargreaves, A., Earl, L., Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

Huberman, M. (1992). O ciclo da vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Huberman, M., Shapira, A. (1985). Cycle de vie et enseignement. Le cycle de vie de l'enseignant secondaire. *Les Sciences de l'Éducation* 3, pp.3-14.

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

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

Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

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

Macedo, B. (1995). *A construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morgado, J. C. (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *RBPAE* 3, pp. 361-588.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

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

Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In A. Nóvoa & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Nunes, A. (2000). O projecto educativo de escola no projecto de uma escola aprendente. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pacheco, J. & Morgado, J. (2003). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Cosmos.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2007). O director de turma e a gestão curricular. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.

Roldão, M.C. (2000a). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão, (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2000b). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (org.), *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Roldão, M.C. (2000c). *Os desafios da Profissionalidade e o Currículo*. CIFOP. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1992). A educação cívica nas áreas disciplinares do currículo formal: uma dimensão esquecida? In J. O. Formosinho, *Formação Pessoal e Social*. Porto: SPCE.

Sá-Chaves, I. (2009). Supervisão, complexidade e mediação. In A. M. C. Silva, M. A. Moreira. (org.), *Formação e Mediação Socioeducativa. Perspectivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal.

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

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

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

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

Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

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

Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um "TEAR": Estratégias emergentes de "andaimeação" definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, 2, pp. 5-26.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Verdasca, J. L. C. (2013). *Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes*. In J. Machado, J. M. Alves (org.). *Melhorar a escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

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

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Asa.

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

Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projecto. In R. Canário (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

2. Eletrónicas

Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. Acedido em 20 de novembro de 2013, em: http://www.esenfc.pt/rr/rr/index.php?id_website=3&d=1&target=Detalhes

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

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua [CCPFC]. (1998). Contributos para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais. Acedido em 1 de dezembro de 2013, em http://cfpagueda.no.sapo.pt/doc_apoio/CCPFC-Contributos

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

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

Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. Acedido em 2 de outubro de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira>

Nóvoa, A. (2009). Professores imagens do futuro presente. Acedido em 1 de dezembro de 2013, em: http://deboramm.wordpress.com/2010/06_06/antonio-novoa-professores-imagens-do-futuro-presente/

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

3. Legislação

Decreto-lei nº 265/2012 de 30 de agosto. Portaria sobre a autonomia pedagógica, curricular, administrativa e cultural das escolas da rede pública de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. Escolaridade obrigatória até aos jovens com idade de dezoito anos e universalidade e gratuidade da educação do pré-escolar até à conclusão da escolaridade obrigatória.

Decreto-lei nº139/2012 de 5 de julho. Diploma sobre a implementação de medidas curriculares dos ensinos básico e secundário, gestão curricular e autonomia das escolas.

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

Despacho nº 101/2009 de 26 de maio. Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento (Aplicáveis às e dissertações de Mestrado) na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Decreto-lei 207/96 de 2 de novembro. Avaliação da formação entre o formando e formador ou entidade formadora.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

APÊNDICES

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

APÊNDICE I:

Guião das entrevistas aos professores das disciplinas de: CFQ, CN, Geografia e LP de turmas do 7ºano.

Tema: A (re) organização no CT: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos.			
Questão de partida: Como desenvolver o trabalho colaborativo de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP, que assegurem a construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano?			
Objetivo Geral: Analisar as práticas colaborativas de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP, conducentes à construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.			
Subquestões de investigação	Objetivos específicos	Designação dos Blocos/questões colocadas ao entrevistado	Objetivo das questões
		Bloco A Apresentação do entrevistador/entrevistado	Agradecer a disponibilidade e a colaboração. Solicitar autorização para gravar a entrevista. Garantir anonimato e a confidencialidade da escola e dos entrevistados.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

		Bloco B Dados biográficos do entrevistado	Conhecer o perfil dos professores.
		1 Qual a sua idade?	
		2 Qual a sua formação académica?	
		Bloco C Experiência profissional	Conhecer o perfil dos professores.
		3 Há quanto tempo exerce a profissão docente?	
		4. Já teve experiências de trabalho colaborativo nos CT? Indique quais.	
		Bloco D Supervisão Pedagógica	
1. De que forma os professores do CT desenvolvem práticas supervisivas?	1. Analisar as práticas supervisivas, desenvolvidas entre os professores do CT.	5. O que entende por supervisão? Como a define em linhas gerais?	Indagar como os professores definem supervisão.
		6. Como define a supervisão exercida no CT?	Averiguar como os professores definem as práticas supervisivas no CT.
		7. Considera haver dificuldades em implementar práticas supervisivas, no CT? Se sim, diga quais.	Conhecer as dificuldades na implementação das práticas supervisivas no CT.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

		Bloco E	
		Trabalho colaborativo	
2. De que modo os professores do CT desenvolvem trabalho colaborativo?	2. Verificar as práticas colaborativas entre os professores do CT.	8. Na sua opinião, quais as estratégias facilitadoras do trabalho colaborativo, entre os professores do CT?	Conhecer as estratégias facilitadoras, do trabalho colaborativo, entre os professores do CT.
		9. Considera haver dificuldades no trabalho colaborativo entre professores de diferentes disciplinas num CT? Se sim, diga quais.	Identificar as dificuldades sentidas no desenvolvimento das práticas colaborativas entre diferentes disciplinas no CT.
3. Como é que os professores de CFQ, CN e Geografia, articulam os conteúdos curriculares no PCT / PTT numa turma do sétimo ano?	3. Analisar de que modo os professores das disciplinas de CFQ, CN e Geografia, articulam os conteúdos na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.	Bloco F	
		Articulação curricular	
		10. Conhece o currículo das disciplinas com as quais pode realizar articulação no sétimo ano? Se sim, indique pontos possíveis de articulação.	Averiguar sobre o conhecimento dos conteúdos dos currículos das disciplinas do sétimo ano.
		11. Como se realiza a articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN e Geografia, na construção do PCT / PTT?	Averiguar sobre a articulação curricular das disciplinas de CFQ, CN e Geografia na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.
		12. Considera haver dificuldades na articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN e Geografia, na construção do PCT / PTT? Se sim, indique quais.	Averiguar sobre as dificuldades na articulação das disciplinas de CFQ, CN, Geografia na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

<p>4. De que modo a disciplina de LP, colabora com as disciplinas de CFQ, CN e Geografia na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano?</p>	<p>4.Verificar de que modo a disciplina de LP, colabora com as disciplinas de CFQ, CN e Geografia na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.</p>	<p>13. Como se realiza a articulação curricular com a disciplina de LP na construção do PCT / PTT?</p>	<p>Averiguar sobre a articulação curricular da disciplina de LP com as disciplinas de CFQ, CN e Geografia na construção do PCT / PTT numa turma do sétimo ano.</p>
		<p>Bloco G</p> <p>Construção do PCT / PTT e aprendizagem dos alunos</p>	
<p>5. Quais os contributos alcançados no trabalho colaborativo de articulação curricular, entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia, e LP na construção do PCT / PTT?</p>	<p>5. Indagar sobre os contributos no trabalho colaborativo de articulação curricular, entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP na construção do PCT / PTT.</p>	<p>14. Na sua opinião existem contributos no trabalho colaborativo de articulação curricular, entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP na construção do PCT / PTT? Se sim indique quais.</p>	<p>Averiguar sobre os contributos do trabalho colaborativo de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ,CN e Geografia e LP na construção do PCT / PTT.</p>
<p>6. Quais os contributos alcançados no trabalho colaborativo de articulação curricular, entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia e LP na melhoria das aprendizagens dos alunos da turma, ao longo do ano letivo?</p>	<p>6.Indagar sobre os contributos do trabalho colaborativo de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia, e LP na melhoria das aprendizagens dos alunos da turma, ao longo do ano letivo.</p>	<p>15. Considera que o trabalho colaborativo de articulação curricular entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia, e LP, contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo?</p>	<p>Averiguar se o trabalho colaborativo de articulação curricular, entre as disciplinas de CFQ, CN, Geografia, e LP, contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo.</p>
		<p>16. Gostaria de acrescentar algo mais de relevo para esta entrevista?</p>	

APÊNDICE II:

Entrevista aos professores E1, E2, E3 e E4

E1

Bloco B

1. 37 anos.
2. Licenciatura em Biologia - Geologia Ramo Educacional.

Bloco C

3. Leciono há doze anos.
4. Quando exerço o cargo de DT ao ter que coordenar as reuniões realizo trabalho colaborativo com os colegas do conselho. Também o faço na medida que necessito da colaboração dos colegas do conselho para se concretizarem várias tarefas entre elas atividades pensadas para os alunos.

Bloco D

5. Penso que a supervisão consiste numa coordenação de forma a homogeneizar o trabalho desenvolvido nas diversas turmas.
6. A supervisão no CT parece ser determinada pela direção, pelos documentos que solicita que sejam preenchidos e pelo DT que verifica o que é feito.
7. Existem dificuldades em implementar práticas supervisivas, porque não há vontade num grande número de docentes, para quem toda e qualquer diretiz não é muito bem aceite e as práticas de uns estarem a observar o seu trabalho torna-se incomodativo.

Bloco E

8. Penso que se existirem ações de formação no sentido de estimular e sensibilizar para este método de trabalho ou se existirem um ou dois tempos no horário dos docentes destinado a encontros semanais destinados a este fim, podia ser possível esse trabalho.
9. Sim. Por vezes quando se diz a um colega o porquê de tantos níveis inferiores a três a pessoa sente-se interrogada e talvez por ser diante de todos fica melindrada e quase que à revelia sente-se obrigada a dar uma justificação. Também por vezes é necessário que essa justificação seja feita por escrito no caso de serem mais que 50% de níveis inferiores a três, e nesse caso a explicação é só para a ata e ninguém se parece preocupado em saber o porquê dos resultados das outras disciplinas. Outras vezes sim, existe alguma colaboração, quando todos os professores têm a mesma opinião sobre o insucesso dos alunos, articulam uma justificação e em ata indicam-se estratégias para remediar essas dificuldades e para melhorarem os resultados.

Bloco F

10. Sim conheço alguns conteúdos. Em CFQ, sei que estudam o cosmos até com mais profundidade do que em CN, mas também estudam as: características dos planetas, a constituição atmosférica, as propriedades dos materiais. Em Geografia estudam a localização geográfica de zonas de risco geológico; biomas e clima. Em LP, ao longo de todo o programa têm a aquisição de conhecimentos da gramática e a construção da expressão escrita e da oralidade sobre muitos assuntos.
11. Os docentes deveriam reunir no início de cada ano letivo no sentido de articular os tempos para lecionarem os temas no sentido de não se repetirem e de serem estudados ao mesmo tempo nas disciplinas de que falei há pouco.
12. Considero que sim por pertencermos a diferentes departamentos e os professores não vão reunir uns com os outros a não ser quando o fazem nos CT uma vez por período.
13. No conselho de turma não se faz nenhuma articulação com a disciplina de LP, mas seria muito bem-vinda essa articulação.

Bloco G

14. Sim, se existisse havia um desenvolvimento harmonioso das capacidades dos alunos e muitos iriam ser verdadeiramente auxiliados a estudar podendo conseguir melhores resultados.
15. Pois sem dúvida alguma que só seria de esperar que os alunos melhorassem os seus resultados.
16. Não tenho mais nada a dizer.

E2

Bloco B

1. 41 anos.
2. Tenho uma licenciatura em ensino do Português e Francês.

Bloco C

3. Há cerca de 19 anos, desde que fiz estágio em 1994 /1995.
4. Sim, quando me pedem para fazer apoio na realização dos trabalhos escritos dos alunos, especialmente na correção sintática, semântica e ortográfica. Às vezes pedem-me para corrigir trabalhos escritos para o Jornal do Agrupamento e tenho que fazer esse apoio colaborativo dos trabalhos escritos das outras disciplinas. Também ajudo muitos colegas que têm que fazer as atas, acho que isto também é trabalho colaborativo.

Bloco D

5. A supervisão é a gestão dos recursos postos à disposição dos docentes e existe sempre alguém a quem compete ter a noção geral de todo o trabalho que está a coordenar.
6. A supervisão num conselho de turma está a cargo do DT a quem cabe a responsabilidade de gerir os conflitos que possam surgir tendo sempre em conta a ordem de trabalhos estabelecida para cada reunião. Também deve atender às dificuldades dos alunos quando eles se queixam muito de um professor e aí o DT tem que falar com os professores, mas o melhor é não fazê-lo durante a reunião do conselho.
7. Sim, se houver docentes que não reconheçam na pessoa do DT a figura de “responsável máximo” naquele conselho é difícil existirem práticas supervisivas.

Bloco E

8. Se todos os docentes estiverem a trabalhar no sentido do sucesso dos alunos adaptando as competências/ conteúdos de cada disciplina à especificidade da turma, podemos ver esse espírito de colaboração.
9. Não, acho que predominem as dificuldades, a menos que não existam as condições referidas nas respostas anteriores...

Bloco F

10. Conheço apenas de algumas, normalmente daquelas com que costumo articular mais que são as disciplinas das Línguas. No entanto, parece que desde que haja

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

vontade de “trabalho conjunto” nas reuniões de CT pode existir uma boa (senão mesmo, ótima) articulação entre as várias disciplinas.

11. Normalmente os docentes apresentam, em linhas gerais, o “programa” da disciplina que lecionam e, em conjunto, analisam-se as possibilidades de “intercâmbio” entre estas que depois são anotadas pelo DT.
12. Não acho que existam dificuldades porque os professores já sabem o que podem fazer.
13. A LP está presente em todas as áreas na medida em que é a língua materna para a grande maioria dos alunos. Nesse sentido, sempre que é necessário explicar aos alunos o que se pretende com a formulação de determinadas questões, esta disciplina surge de imediato, e pode ser utilizada em intercâmbio com essas outras disciplinas. Pode ser utilizada se os professores acharem que é necessária essa maior articulação para o PCT / PTT.

Bloco G

14. Parece-me que todos os contributos são importantes na medida em que, cada vez mais, as disciplinas, ou melhor, os vários conteúdos lecionados nas mesmas, devem estar interligados se não a escola representará uma coisa sem sentido para os alunos. Só se pode entender os motivos de determinados acontecimentos (correntes de pensamento) em LP, se em História se tiver falado desses mesmos acontecimentos, em Geografia se situar os países promotores dessas correntes literárias, em CN se explicar os desenvolvimentos científicos que ocorreram e em CFQ é possível esclarecer determinados fenómenos que estiveram na origem desses acontecimentos. Só assim as matérias terão sentido/lógica para os alunos e será possível cativá-los.
15. Sim, pelos motivos já referidos nas respostas anteriores.
16. Não. Parece-me que já foi tudo dito e refletido.

E3

Bloco B

1. 44 anos.
2. Sou licenciada em Geografia no Ramo Educacional.

Bloco C

3. Há 22 anos.
4. As pessoas geralmente reúnem-se em CT, para dar o seu contributo, isto já é colaboração. Em outras atividades da escola, exposições, saraus, convite das pessoas de fora, existe sempre colaboração entre todos e são envolvidas várias disciplinas [...] até os alunos e pais colaboram com os professores, no fundo também colaboram com o CT pois fizeram-se estratégias para os alunos.

Bloco D

5. A supervisão para mim consiste em alguém que está de fora a observar e que nos ajuda a melhorar o nosso trabalho. Numa supervisão pedagógica, a nível da sala de aula quem observa pode-nos dar sugestões para melhorar uma atividade, quer seja uma supervisão a nível do trabalho como DT ou como coordenadores, é sempre alguém que está de fora e nos apoia, que nos dá sugestões como melhorar e realizar o nosso trabalho da melhor forma.
6. Nas turmas que tenho penso que sim, existem um conjunto de pessoas que têm um outro olhar e ajudam a trabalhar com as turmas mais complicadas, o GESCOM (Grupo de Gestão de Conflitos) e os próprios DT que nos ajudam com os problemas dos alunos, que junto dos colegas dão sugestões sobre a melhor maneira de lidarem com os alunos, existem também professores que fazem assessoria dentro das aulas e que nos ajudam. E dentro do CT existem sempre pessoas que estão prontas a ajudarem os outros.
7. Esta pergunta vem no seguimento da questão anterior e por isso continuo-o a dizer que embora as pessoas se auxiliem, não encontro ninguém que faça esse papel completo de supervisor no CT ou seja, ninguém se destaca. Sobre as dificuldades penso serem muitas, nós ainda não temos muitos hábitos para trocarmos experiências e não existe supervisão no conselho porque são professores de diferentes áreas disciplinares e não existe ninguém com vontade para o fazer, enquanto dentro do grupo disciplinar isso já acontece.

Bloco E

8. O trabalho colaborativo pelo menos aquele que eu tenho vivenciado nestes últimos anos acaba por resultar em reuniões, pois aí em conjunto podemos planificar, discutir e sugerir atividades e estratégias que depois podemos levar para o CT e tirando esse espaço de reunião não conheço mais nada.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

9. Sim sem dúvida que há dificuldades. Normalmente no início do ano, esse trabalho é facilitado, mas antes das aulas começarem, os grupos disciplinares discutem em conjunto estratégias, modos de atuação e faz-se alguma interdisciplinaridade. Após o arranque do ano já não ocorre porque os professores têm um grande número de turmas, com muitos alunos, um horário muito sobrecarregado, uma carga horária cheia de outros afazeres, com direção de turma, coordenação, grupos de trabalho específicos da escola e aí é impossível encontrarem-se para essa colaboração e partilhas. No trabalho do dia-a-dia pontualmente alguns professores fazem com um ou outro essa colaboração, troca de materiais mas não o verifico muito. Ainda existem muitos professores que nada dizem sobre o que fazem nem conseguem interagir com os outros, muito agarrados ao trabalho individual e não aceitam opiniões nem falam sobre o que fazem.

Bloco F

10. Claro que eu conheço um pouco do currículo das disciplinas no sétimo ano, mas não como o meu. Há imensos pontos de contacto, montes de conteúdos são comuns e já se fez em vários anos momentos de nos sentarmos, nos juntarmos para trabalharmos e olharmos para as nossas planificações e podermos até reorganizarmos as nossas planificações. No sétimo ano termino o programa com as catástrofes naturais, que serão lecionadas pelas CN, no início do oitavo e por isso na minha planificação eu já vou salientar que não vou abordar esse tema, até porque o programa é muito exaustivo e eu só o irei referir muito brevemente porque ele vai ser dado mais exaustivamente pela colega de CN. Com as CFQ com a Matemática e LP temos muitos conteúdos de contacto. Com a Matemática tenho os cálculos para as regras de três simples, com a CFQ: a luz, o clima e os recursos naturais. Até houve um ano que uma colega de CFQ não deu os recursos naturais porque os de Geografia vão dá-lo no oitavo e não havia necessidade de serem repetidos porque eu sei que eles têm muitas dificuldades para cumprirem a planificação porque os nossos alunos têm regra geral muitas dificuldades com a disciplina de CFQ. Penso até que era muito importante realizar-se um trabalho entre estas disciplinas para verem como articular melhor estes pontos que se tocam e repetem nos vários anos o que é uma pena porque podiam todos serem dados ao mesmo tempo no mesmo ano.
11. Para a construção do PCT / PTT temos então a interdisciplinaridade dos vários conteúdos a serem abordados nas várias disciplinas através da realização de atividades em conjunto e de trabalhos.
12. Dificuldades existem e até poderiam ser minoradas pois os conteúdos até se tocam, temos tantos pontos em comum. É o fator gestão de tempo, o elevado número de turmas por professor e a falta de momentos comuns para esses encontros.
13. Sim já o referi porque sem o auxílio da disciplina de LP os alunos continuam sem os hábitos de leitura cuidadosa e atenta aos enunciados e às questões, não percebem o que é pedido, não por falta de conhecimentos mas porque não sabem interpretar. Também existe um vocabulário próprio das disciplinas que deveria ser trabalhado com textos na disciplina de LP. Ora se os alunos não percebem os textos dos manuais e até as questões dos trabalhos de casa, claro que faz muita falta a articulação com o LP.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

No CT se houvesse tempo para este trabalho e mais vontade dos professores em colaborarem tão proximamente e ao longo do ano isso era muito importante. O PCT / PTT muitas vezes só faz uma aproximação dessa articulação, mas na realidade haveria muito mais a fazer nesse projeto da turma, para que fosse uma grande ajuda para os professores da turma ao trabalharem com os alunos.

Bloco G

14. Penso que já foi referido que só será vantajosa essa colaboração porque o trabalho é facilitado, na medida que estas disciplinas se vão entreatujadar. O que é exigido aos alunos é mais uniforme nas várias disciplinas, os alunos conseguem ver relações entre as disciplinas têm mais facilidade em estudar e em perceber os conteúdos, os resultados do final dos períodos e mais tarde dos exames melhoram e a escola torna-se mais bem vista aos olhos dos pais.
15. Claro que o trabalho colaborativo não é senão para ajudar os alunos a terem melhores aprendizagens e a alcançarem os seus objetivos. Seria muito importante começar-se a fazê-lo o mais cedo possível e logo a partir do sétimo ano que começa com mais duas novas disciplinas a Geografia e a CFQ.
16. Já disse tudo o que acho importante.

E4

Bloco B

1. 58 anos.
2. Licenciatura em Engenharia Química.

Bloco C

3. Há 26 anos.
4. Já trabalhei colaborativamente com colegas de Matemática, com as do grupo disciplinar de CFQ e em CT com o DT.

Bloco D

5. A supervisão é a verificação e o apoio às práticas pedagógicas.
6. Para existir essa supervisão em CT deve ser dada a palavra a todos e depois de ouvir e envolver todos os professores é que se deve planificar atividades, articular conteúdos, definir estratégias para resolver problemas de comportamento e aprendizagem dos alunos.
7. Existem muitos obstáculos ao trabalho superviso, por falta de tempo, horários incompatíveis e desmotivação dos professores.

Bloco E

8. O trabalho colaborativo decorre para melhorar o relacionamento e abertura entre os professores, para isso a direção devia estabelecer horas comuns nos horários, dar a conhecer e divulgar boas práticas entre os professores. Estas parecem ser as estratégias que conheço e que podiam ser aplicadas.
9. Existem algumas, tais como o mau relacionamento pessoal, desmotivação, falta de tempo e de tempos comuns para trabalharem.

Bloco F

10. A maior parte deles não conheço.
11. A articulação faz-se normalmente por imposição. Cada professor diz que vai articular com as outras disciplinas, mas ficam pelo documento escrito, e pouco é feito.
12. Sim bastantes. São principalmente porque os professores têm muito trabalho e não têm tempo no seu horário para poderem trabalhar.
13. Acredito que pode existir uma articulação com a disciplina de LP, mas não se faz, pelo menos até agora nunca a vi entre estas disciplinas.

Bloco G

14. São muitas as vantagens. Rentabilizar o tempo utilizado para lecionar os conteúdos, quando já são lecionados noutra disciplina e trabalhá-los de forma muito mais abrangente.
15. Contribui para uma melhoria das aprendizagens dos alunos, porque passam a entender melhor os conteúdos, a ter uma visão muito mais alargada e a inter-relacioná-los.
16. Gostava que as condições e ambiente de trabalho, fossem mais favoráveis, uma vez que cada vez mais o trabalho dos professores é mais difícil, as escolas mais descaracterizadas, com um número enorme de professores e alunos por turma, com problemas e necessidades completamente diferentes, às quais não se consegue dar resposta.

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

APÊNDICE III:

Análise de conteúdo das entrevistas

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Dados biográficos do entrevistado	Idade	Caraterização	"37"	"37 anos"	E1
			"41"	"41anos"	E2
			"44"	"44 anos"	E3
			"58"	" 58 anos"	E4
	Formação inicial/ Especializada	Grau académico, Caraterização	"licenciatura..."	"Licenciatura em Biologia e Geologia - Ramo Educacional"	E1
			licenciatura..."	"Licenciatura em Ensino do Português e Francês"	E2
			"licenciatura..."	"Licenciatura em Geografia no Ramo Educacional"	E3
			"licenciatura..."	"Licenciatura em Engenharia Química"	E4

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Experiência profissional	Anos de docência	Caraterização	<p>“12 anos”</p> <p>“19 anos”</p> <p>“22 anos”</p> <p>“ 26 anos”</p>	<p>“Leciono há 12 anos”</p> <p>“Há cerca de 19 anos, desde que fiz o estágio em 1994/1995”</p> <p>“ Há 22 anos”</p> <p>“Há 26 anos”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
	Experiências colaborativas	Colaboração	<p>“coordenar as reuniões realizo trabalho colaborativo</p> <p>“atividades pensadas para os alunos”</p> <p>“corrigir trabalhos escritos para o Jornal do Agrupamento”</p> <p>“apoio colaborativo dos trabalhos escritos das outras disciplinas”</p> <p>“ajudo muitos colegas que têm que fazer as atas”</p> <p>“As pessoas geralmente reúnem-se em CT, para dar o seu contributo”</p>	<p>“Quando exerço o cargo de DT ao ter que coordenar as reuniões realizo trabalho colaborativo com os colegas do conselho. Também o faço na medida que necessito da colaboração dos colegas do conselho para se concretizarem várias tarefas entre elas atividades pensadas para os alunos”</p> <p>“Sim, quando me pedem para fazer apoio na realização dos trabalhos escritos dos alunos, especialmente na correção sintática, semântica e ortográfica. Às vezes pedem-me para corrigir trabalhos escritos para o Jornal do Agrupamento e tenho que fazer esse apoio colaborativo dos trabalhos escritos das outras disciplinas. Também ajudo muitos colegas que têm que fazer as atas, acho que isto também é trabalho colaborativo”</p> <p>“As pessoas geralmente reúnem-se em CT, para dar o seu contributo, isto já é colaboração. Em outras atividades da escola, exposições, saraus, convite das pessoas de fora, existe sempre colaboração entre todos e são envolvidas várias disciplinas [...] até os</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

			“trabalhei colaborativamente com colegas”	alunos e pais colaboram com os professores, no fundo também colaboram com o CT pois fizeram-se estratégias para os alunos” “Já trabalhei colaborativamente com colegas de Matemática, com as do grupo disciplinar de CFQ e em conselhos de turma com o DT”	E4
Supervisão Pedagógica	Definição de supervisão	Observação, Coordenação, Gestão	“coordenação de forma a homogeneizar o trabalho” “é a gestão dos recursos postos à disposição dos docentes” “alguém que está de fora a observar e que nos ajuda a melhorar o nosso trabalho”	“Penso que a supervisão consiste numa coordenação de forma a homogeneizar o trabalho desenvolvido nas diversas turmas” “A supervisão é a gestão dos recursos postos à disposição dos docentes e existe sempre alguém a quem compete ter a noção geral de todo o trabalho que está a coordenar” “A supervisão para mim consiste em alguém que está de fora a observar e que nos ajuda a melhorar o nosso trabalho. Numa supervisão pedagógica, a nível da sala de aula quem observa pode-nos dar sugestões para melhorar uma atividade, quer seja uma supervisão a nível do trabalho como DT ou como coordenadores, é sempre alguém que está de fora e nos apoia, que nos dá sugestões como melhorar e realizar o nosso trabalho da melhor forma”	E1 E2 E3

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

			“verificação e o apoio às práticas pedagógicas”	“A supervisão é a verificação e o apoio às práticas pedagógicas”	E4
	Supervisão no CT	Órgãos de gestão intermédia, Reuniões	“parece ser determinada pela direção”, “pelo DT”	“A supervisão no CT parece ser determinada pela direção, pelos documentos que solicita que sejam preenchidos e pelo DT que verifica o que é feito”	E1
“está a cargo do DT”			“A supervisão num CT está a cargo do DT a quem cabe a responsabilidade de gerir os conflitos que possam surgir tendo sempre em conta a ordem de trabalhos estabelecida para cada reunião. Também deve atender às dificuldades dos alunos quando eles se queixam muito de um professor e aí o DT tem que falar com os professores, mas o melhor é não fazê-lo durante a reunião do conselho”	E2	
“um conjunto de pessoas que têm um outro olhar”			“Nas turmas que tenho penso que sim, existem um conjunto de pessoas que têm um outro olhar e ajudam a trabalhar com as turmas mais complicadas, o GESCO (Grupo de Gestão de Conflitos e os próprios DT que nos ajudam com os problemas dos alunos, que junto dos colegas dão sugestões sobre a melhor maneira de lidarem com os alunos, existem também professores que fazem assessoria dentro das aulas e que nos ajudam. E dentro do CT existem sempre pessoas que estão prontas a ajudarem os outros”	E3	
“ser dada a palavra a todos e depois de ouvir e envolver todos			“Para existir essa supervisão em CT, deve ser dada a palavra a todos e depois de ouvir e envolver todos os	E4	

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

			os professores”	professores é que se deve planificar atividades, articular conteúdos, definir estratégias para resolver problemas de comportamento e aprendizagem dos alunos”	
Dificuldades na implementação das práticas supervisivas no CT	Divergências, Dificuldades, Órgãos de gestão intermédia, Liderança, Conflito		“as práticas de uns estarem a observar o seu trabalho torna-se incomodativo”	“Existem dificuldades em implementar práticas supervisivas, porque não há vontade num grande número de docentes, para quem toda e qualquer diretriz não é muito bem aceite e as práticas de uns estarem a observar o seu trabalho torna-se incomodativo”	E1
			"não reconheçam na pessoa do DT a figura de “responsável máximo” naquele conselho é difícil existirem práticas supervisivas”	“Sim, se houver docentes que não reconheçam na pessoa do DT a figura de “responsável máximo” naquele conselho é difícil existirem práticas supervisivas”	E2
			“não temos muitos hábitos para trocarmos experiências e não existe supervisão no conselho”	“Esta pergunta vem no seguimento da questão anterior e por isso continuo-o a dizer que embora as pessoas se auxiliem, não encontro ninguém que faça esse papel completo de supervisor no CT ou seja, ninguém se destaca. Sobre as dificuldades penso serem muitas, nós ainda não temos muitos hábitos para trocarmos experiências e não existe supervisão no conselho porque são professores de diferentes áreas disciplinares e não existe ninguém com vontade para o fazer, enquanto dentro do grupo disciplinar isso já acontece”	E3
			“falta de tempo, horários incompatíveis e desmotivação dos professores”	“Existem muitos obstáculos ao trabalho supervisivo, por falta de tempo, horários incompatíveis e desmotivação dos professores”	E4

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

Trabalho colaborativo	Estratégias de trabalho colaborativo no CT	Necessidade de formação, Estratégias, Monitorização, Adaptações curriculares, Colaboração, Calendarização de reuniões	“ações de formação no sentido de estimular e sensibilizar para este método de trabalho” “um ou dois tempos no horário dos docentes destinado a encontros semanais”	“Penso que se existirem ações de formação no sentido de estimular e sensibilizar para este método de trabalho ou se existirem um ou dois tempos no horário dos docentes destinado a encontros semanais destinados a este fim, podia ser possível esse trabalho”	E1
			“adaptando as competências/ conteúdos de cada disciplina à especificidade da turma”	“Se todos os docentes estiverem a trabalhar no sentido do sucesso dos alunos adaptando as competências/ conteúdos de cada disciplina à especificidade da turma, podemos ver esse espírito de colaboração”	E2
			“acaba por resultar em reuniões”	“O trabalho colaborativo pelo menos aquele que eu tenho vivenciado nestes últimos anos acaba por resultar em reuniões, pois aí em conjunto podemos planificar, discutir e sugerir atividades e estratégias que depois podemos levar para o CT e tirando esse espaço de reunião não conheço mais nada”	E3
			“estabelecer horas comuns nos horários, dar a conhecer e divulgar boas práticas entre os professores”	“O trabalho colaborativo decorre para melhorar o relacionamento e abertura entre os professores, para isso a direção devia estabelecer horas comuns nos horários, dar a conhecer e divulgar boas práticas entre os professores [...] Estas parecem ser as estratégias que conheço e que podiam ser aplicadas”	E4

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

	<p>Dificuldades no trabalho colaborativo no CT</p>	<p>Constrangimentos, Colaboração, Articulação, Estratégias, Mudança, Gestão de tempo, Gestão de recursos, Interdisciplinaridade</p>	<p>“a pessoa sente-se interrogada e talvez por ser diante de todos fica melindrada”</p> <p>“Não acho que predominem as dificuldades”</p> <p>“porque os professores têm um grande número de turmas, com muitos alunos, um horário muito sobrecarregado, uma carga horária cheia de outros afazeres”</p>	<p>“Sim. Por vezes quando se diz a um colega o porquê de tantos níveis inferiores a três a pessoa sente-se interrogada e talvez por ser diante de todos fica melindrada e quase que à revelia sente-se obrigada a dar uma justificação. Também por vezes é necessário que essa justificação seja feita por escrito no caso de serem mais que 50% de níveis inferiores a três, e nesse caso a explicação é só para a ata e ninguém se parece preocupado em saber o porquê dos resultados das outras disciplinas. Outras vezes sim, existe alguma colaboração, quando todos os professores têm a mesma opinião sobre o insucesso dos alunos, articulam uma justificação e em ata indicam-se estratégias para remediar essas dificuldades e para melhorarem os resultados”</p> <p>“Não acho que predominem as dificuldades, a menos que não existam as condições referidas nas respostas anteriores”</p> <p>“Sim sem dúvida que há dificuldades. Normalmente no início do ano, esse trabalho é facilitado, mas antes das aulas começarem, os grupos disciplinares discutem em conjunto estratégias, modos de atuação e faz-se alguma interdisciplinaridade. Após o arranque do ano já não ocorre porque os professores têm um grande número de turmas, com muitos alunos, um horário muito sobrecarregado, uma carga horária cheia de outros afazeres, com direção de turma, coordenação, grupos de trabalho específicos da escola e aí é impossível encontrarem-se para essa colaboração e partilhas. No trabalho do dia-a-dia pontualmente alguns professores fazem com um ou outro essa colaboração,</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>
--	--	---	--	--	-------------------------------

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

			<p>“mau relacionamento pessoal, desmotivação, falta de tempo e de tempos comuns”</p>	<p>troca de materiais mas não o verifico muito. Ainda existem muitos professores que nada dizem sobre o que fazem nem conseguem interagir com os outros, muito agarrados ao trabalho individual e não aceitam opiniões nem falam sobre o que fazem”</p> <p>“Existem algumas, tais como o mau relacionamento pessoal, desmotivação, falta de tempo e de tempos comuns para trabalharem”</p>	E4
<p>Articulação curricular</p>	<p>Conhecimento do currículo do sétimo ano</p>	<p>Interdisciplinaridade, Conteúdos curriculares, Planificação, Necessidades de formação de</p>	<p>“conheço alguns conteúdos”</p>	<p>“Sim conheço alguns conteúdos. Em CFQ, sei que estudam o cosmos até com mais profundidade do que em CN, mas também estudam as: características dos planetas, a constituição atmosférica, as propriedades dos materiais. Em Geografia estudam a localização geográfica de zonas de risco geológico; biomas e clima. Em LP, ao longo de todo o programa têm a aquisição de conhecimentos da gramática e a construção da expressão escrita e da oralidade sobre muitos assuntos”</p>	E1
			<p>“Conheço apenas de algumas, normalmente daquelas com que costumo articular mais”</p>	<p>“Conheço apenas de algumas, normalmente daquelas com que costumo articular mais que são as disciplinas das Línguas. No entanto, parece que desde que haja vontade de “trabalho conjunto” nas reuniões de conselho de turma pode existir uma boa (senão mesmo, ótima) articulação entre as várias disciplinas”</p>	E2
			<p>“conheço um pouco do currículo das disciplinas no sétimo ano, mas não como o meu”</p>	<p>“Claro que eu conheço um pouco do currículo das disciplinas no sétimo ano, mas não como o meu. Há imensos pontos de contacto, montes de conteúdos são comuns e já se fez em vários anos momentos de nos sentarmos, nos juntarmos para trabalharmos e</p>	E3

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

				<p>olharmos para as nossas planificações e podermos até reorganizarmos as nossas planificações. No sétimo ano termino o programa com as catástrofes naturais, que serão lecionadas pelas CN, no início do oitavo e por isso na minha planificação eu já vou salientar que não vou abordar esse tema, até porque o programa é muito exaustivo e eu só o irei referir muito brevemente porque ele vai ser dado mais exaustivamente pela colega de CN. Com as CFQ com a Matemática e LP temos muitos conteúdos de contacto. Com a Matemática tenho os cálculos para as regras de três simples, com a CFQ: a luz, o clima e os recursos naturais. Até houve um ano que uma colega de CFQ não deu os recursos naturais porque os de Geografia vão dá-lo no oitavo e não havia necessidade de serem repetidos e eu sei que eles têm muitas dificuldades para cumprirem a planificação porque os nossos alunos têm regra geral muitas dificuldades com a disciplina CFQ. Penso até que era muito importante realizar-se um trabalho entre estas disciplinas para verem como articular melhor estes pontos que se tocam e repetem nos vários anos o que é uma pena porque podiam todos serem dados ao mesmo tempo no mesmo ano”</p>	
			“não conheço”	“A maior parte deles não conheço”	E4
	Articulação curricular das disciplinas de CFQ, CN e Geografia, na construção do PCT / PTT, nas turmas do sétimo ano	Interdisciplinaridade, Conteúdos curriculares, Planificação, Articulação, Órgãos de gestão intermédia,	“articular os timings para lecionarem os temas no sentido de não se repetirem e de serem estudados ao mesmo tempo”	“Os docentes deveriam reunir no início de cada ano letivo no sentido de articular os tempos para lecionarem os temas no sentido de não se repetirem e de serem estudados ao mesmo tempo nas disciplinas de que falei há pouco”	E1

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

		PCT / PTT, Alunos, Melhoria das aprendizagens, Colaboração, Necessidades de formação,	<p>“em conjunto, analisam-se as possibilidades de “intercâmbio”</p> <p>“interdisciplinaridade dos vários conteúdos“</p> <p>“normalmente por imposição [...] mas ficam pelo documento escrito, e pouco é feito”</p>	<p>“Normalmente os docentes apresentam, em linhas gerais, o “programa” da disciplina que lecionam e, em conjunto, analisam-se as possibilidades de “intercâmbio” entre estas que depois são anotadas pelo DT”</p> <p>“Para a construção do PCT / PTT temos então a interdisciplinaridade dos vários conteúdos a serem abordados nas várias disciplinas através da realização de atividades em conjunto e de trabalhos”</p> <p>“A articulação faz-se normalmente por imposição. Cada professor diz que vai articular com as outras disciplinas, mas ficam pelo documento escrito, e pouco é feito”</p>	<p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
	Dificuldades da articulação curricular na construção do PCT/PTT, nas turmas do 7ºano	Constrangimentos, Articulação, Estratégias, Mudança, Gestão de tempo, Gestão de recursos, Interdisciplinaridade, Individualismo, Colaboração	<p>“por pertencermos a diferentes departamentos”</p> <p>“Não acho que existam dificuldades”</p> <p>“fator gestão de tempo, o elevado número de turmas por professor e a falta de momentos comuns para esses encontros”</p>	<p>“Considero que sim por pertencermos a diferentes departamentos e os professores não vão reunir uns com os outros a não ser quando o fazem nos CT uma vez por período”</p> <p>“Não acho que existam dificuldades porque os professores já sabem o que podem fazer”</p> <p>“Dificuldades existem e até poderiam ser minoradas pois os conteúdos até se tocam, temos tantos pontos em comum. É o fator gestão de tempo, o elevado número de turmas por professor e a falta de momentos comuns para esses encontros”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

			“têm muito trabalho e não têm tempo no seu horário”	“Sim bastantes. São principalmente porque os professores têm muito trabalho e não têm tempo no seu horário para poderem trabalhar”	E4
Articulação curricular entre a LP e as disciplinas de CFQ, CN e Geografia, na construção do PCT / PTT, nas turmas do sétimo ano.	Interdisciplinaridade, Conteúdos curriculares, Planificação, Articulação, Órgãos de gestão intermédia, PCT / PTT, Colaboração, Necessidades de formação, Melhoria das aprendizagens, Alunos		“ não se faz nenhuma articulação com a disciplina de LP, mas seria muito bem-vinda essa articulação”	“Nos CT não se faz nenhuma articulação com a disciplina de LP, mas seria muito bem-vinda essa articulação”	E1
			“A LP está presente em todas as áreas na medida em que é a língua materna”	“A LP está presente em todas as áreas na medida em que é a língua materna para a grande maioria dos alunos. Nesse sentido, sempre que é necessário explicar aos alunos o que se pretende com a formulação de determinadas questões, esta disciplina surge de imediato, e pode ser utilizada em intercâmbio com essas outras disciplinas. Pode ser utilizada se os professores acharem que é necessária essa maior articulação para o PCT / PTT”	E2
			“existe um vocabulário próprio das disciplinas que deveria ser trabalhado com textos na disciplina de LP”	“Sim já o referi porque sem o auxílio da disciplina de LP os alunos continuam sem os hábitos de leitura cuidadosa e atenta aos enunciados e às questões, não percebem o que é pedido, não por falta de conhecimentos mas porque não sabem interpretar. Também existe um vocabulário próprio das disciplinas que deveria ser trabalhado com textos na disciplina de LP. Ora se os alunos não percebem os textos dos manuais e até as questões dos t.p.c. (trabalhos de casa) claro que faz muita falta a articulação com o LP. No CT se houvesse tempo para este trabalho e mais vontade dos professores em colaborarem tão proximamente e ao longo do ano isso era muito importante. O PCT / PTT muitas vezes só faz uma	E3

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

				aproximação dessa articulação, mas na realidade haveria muito mais a fazer nesse projeto da turma, para que fosse uma grande ajuda para os professores da turma ao trabalharem com os alunos”	
			“pode existir uma articulação com a disciplina de LP mas não se faz”	“Acredito que pode existir uma articulação com a disciplina de LP, mas não se faz, pelo menos até agora nunca a vi entre estas disciplinas”	E4
Construção do PCT / PTT e aprendizagem dos alunos	Contributos do trabalho colaborativo de articulação curricular	do Interdisciplinaridade, Conteúdos curriculares, Planificação, Articulação, Órgãos de gestão intermédia, PCT / PTT, Colaboração, Necessidades de formação, Sucesso das aprendizagens, Alunos	“um desenvolvimento harmonioso das capacidades dos alunos”	“Sim, se existisse havia um desenvolvimento harmonioso das capacidades dos alunos e muitos iriam ser verdadeiramente auxiliados a estudar podendo conseguir melhores resultados”	E1
			“os vários conteúdos lecionados nas mesmas, devem estar interligados se não a escola representará uma coisa sem sentido para os alunos”	“Parece-me que todos os contributos são importantes na medida em que, cada vez mais, as disciplinas, ou melhor, os vários conteúdos lecionados nas mesmas, devem estar interligados se não a escola representará uma coisa sem sentido para os alunos. Só se pode entender os motivos de determinados acontecimentos (correntes de pensamento) em LP, se em História se tiver falado desses mesmos acontecimentos, em Geografia se situar os países promotores dessas correntes literárias, em CN se explicar os desenvolvimentos científicos que ocorreram e em CFQ é possível esclarecer determinados fenómenos que estiveram na origem desses acontecimentos. Só assim as matérias terão sentido e lógica para os alunos e será possível cativá-los”	E2

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

			<p>“porque o trabalho é facilitado, na medida que estas disciplinas se vão entreajudar [...] os alunos conseguem ver relações entre as disciplinas, têm mais facilidade em estudar ”</p>	<p>“Penso que já foi referido que só será vantajosa essa colaboração porque o trabalho é facilitado, na medida que estas disciplinas se vão entreajudar. O que é exigido aos alunos é mais uniforme nas várias disciplinas, os alunos conseguem ver relações entre as disciplinas, têm mais facilidade em estudar e em perceber os conteúdos, os resultados do final dos períodos e mais tarde dos exames melhoram e a escola torna-se mais bem vista aos olhos dos pais”</p>	E3
			<p>“Rentabilizar o tempo utilizado para lecionar os conteúdos, quando já são lecionados noutra disciplina e trabalhá-los de forma muito mais abrangente”</p>	<p>São muitas as vantagens. Rentabilizar o tempo utilizado para lecionar os conteúdos, quando já são lecionados noutra disciplina e trabalhá-los de forma muito mais abrangente”</p>	E4
	<p>Trabalho colaborativo de articulação curricular para o sucesso das aprendizagens dos alunos</p>	<p>Interdisciplinaridade, Conteúdos curriculares, Planificação, Articulação, Órgãos de gestão intermédia, PCT / PTT, Colaboração, Necessidades de formação, Sucesso das aprendizagens, Alunos</p>	<p>“só seria de esperar que os alunos melhorassem os seus resultados</p> <p>“Sim”</p> <p>“o trabalho colaborativo não é senão para ajudar os alunos a terem melhores aprendizagens e a alcançarem os seus objetivos [...] fazê-lo o mais cedo possível e logo a partir do sétimo ano”</p>	<p>“Pois sem dúvida alguma que só seria de esperar que os alunos melhorassem os seus resultados”</p> <p>“Sim, pelos motivos já referidos nas respostas anteriores”</p> <p>“Claro que o trabalho colaborativo não é senão para ajudar os alunos a terem melhores aprendizagens e a alcançarem os seus objetivos. Seria muito importante começar-se a fazê-lo o mais cedo possível e logo a partir do sétimo ano que começa com mais duas novas disciplinas a Geografia e a CFQ”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

			<p>“melhoria das aprendizagens dos alunos, porque passam a entender melhor os conteúdos”</p> <p>“Não”</p> <p>“Não”</p> <p>“Já disse tudo”</p> <p>“ condições e ambiente de trabalho, fossem mais favoráveis, uma vez que cada vez mais o trabalho dos professores é mais difícil ”</p>	<p>“Contribui para uma melhoria das aprendizagens dos alunos, porque passam a entender melhor os conteúdos, a ter uma visão muito mais alargada e a inter-relacioná-los”</p> <p>“Não tenho mais nada a dizer”</p> <p>“Não. Parece-me que já foi tudo dito e refletido”</p> <p>“Já disse tudo o que acho importante”</p> <p>“Gostava que as condições e ambiente de trabalho, fossem mais favoráveis, uma vez que cada vez mais o trabalho dos professores é mais difícil, as escolas mais descaracterizadas, com um número enorme de professores e alunos por turma, com problemas e necessidades completamente diferentes, às quais não se consegue dar resposta”</p>	<p>E4</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
--	--	--	--	--	---

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

APÊNDICE IV:

Relatório final do formador, adaptado do documento do CFAPR

1. IDENTIFICAÇÃO DA OFICINA DE FORMAÇÃO:

Designação:

“A (re)organização no CT, o PTT e o sucesso das aprendizagens”

Registo de Acreditação:

Área de Formação: _____ Modalidade: OFICINA

Formador: _____

Data de início: _____ Data de conclusão: _____

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

2. FORMA COMO DECORREU A OFICINA DE FORMAÇÃO:

3. ALTERAÇÕES EFECTUADAS NA OFICINA INICIAL E SUA JUSTIFICAÇÃO:

4. RESULTADOS ALCANÇADOS:

5. MATERIAIS PRODUZIDOS:

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

6. IMPLICAÇÕES PARA AS MUDANÇAS DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS E/OU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES:

7. AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS:

8. AVALIAÇÃO GLOBAL DA OFICINA DE FORMAÇÃO:

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Data

O formador

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

APÊNDICE V:

Grelha de avaliação dos portfólios individuais, adaptado do documento do CFAPR

Oficina de formação: “A (re)organização no CT, o PTT e o sucesso das aprendizagens”

Formando: _____

Indicadores de qualidade do portfólio		Nível obtido
ASPECTOS FORMAIS		
Apresentação e Organização		
Níveis	1. Apresentação desadequada sem identificação das secções.	
	2. Apresentação adequada com secções organizadas e identificadas.	
	3. Apresentação adequada, com clareza e correção gramática e semântica, secções bem concedidas e identificadas e com organização lógica.	
Introdução		
Níveis	1. Introdução desadequada sem apresentação das finalidades do portfólio ou da descrição sumária das práticas docentes.	
	2. Introdução adequada com apresentação das finalidades do portfólio ou descrição sumaria das práticas docentes, tendo em conta algumas das dimensões usadas nas sessões.	
	3. Introdução adequada, com clareza e correção gramática e semântica, apresentando as finalidades do portfólio e a descrição sumaria das práticas docentes, tendo em conta algumas das dimensões usadas nas sessões.	
MATERIAIS PRODUZIDOS		
Construção de materiais e recursos didáticos		
Níveis	1. Não constrói materiais.	
	2. Constrói alguns materiais.	
	3. Constrói e reconstrói materiais.	

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

	Coerência com os objetivos da oficina	
Níveis	1. Situação sem enquadramento curricular.	
	2. Situação com enquadramento curricular, mas alheia à formação da oficina.	
	3. Situação com enquadramento curricular e com exploração de temáticas/preocupações da oficina.	
	QUALIDADE DA REFLEXÃO	
	Incidência na aprendizagem da construção de materiais pedagógicos	
Níveis	1. Sem referência ao que tem vindo a aprender na oficina.	
	2. Com referência a aspetos acessórios do que tem vindo a aprender na oficina.	
	3. Com referência a aspetos essenciais do que tem vindo a aprender na oficina.	
	Suportada por evidência da sessão, com aplicação dos materiais produzidos	
Níveis	1. Sem evidência.	
	2. Recorrendo à aplicação dos materiais apenas como ilustração do que é descrito.	
	3. Recorrendo à aplicação dos materiais para analisar, problematizar e fundamentar de forma integrada com a reflexão.	
	Explicitação do que aprendeu o professor sobre conhecimento didático e curricular	
Níveis	1. Sem referência.	
	2. Com referência sumária das suas aprendizagens e/ou refere se os objetivos foram atingidos.	
	3. Com referência sumária das suas aprendizagens, refere se os objetivos foram atingidos e formula novos objetivos de aprendizagem.	

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

	Capacidade de autoquestionamento	
Níveis	1. Não revela espírito crítico.	
	2. Identifica pontos fortes e fracos da formação e dos materiais construídos.	
	3. Critica e fundamenta a sua ação, tira conclusões acerca do seu desenvolvimento e apresenta tomadas de decisão para o futuro.	

Observações

--

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

APÊNDICE VI:

Parâmetros de avaliação da oficina de formação, adaptado do documento do CFAPR

Designação da oficina: A (re)organização no CT, o PTT e o sucesso das aprendizagens

COMPONENTES	PARÂMETROS		
	ASSIDUIDADE	PARTICIPAÇÃO/REALIZAÇÃO	PORTFÓLIO REFLEXIVO
	INDICADORES / CRITÉRIOS		
PRESENCIAL E NÃO PRESENCIAL	Obrigatoriedade de frequência de 2/3 das horas presenciais.	Integração no grupo de formação: - Avalia a contribuição para o ambiente no grupo e a capacidade de colaboração.	Materiais produzidos nas sessões presenciais: - Construção de materiais e recursos didáticos; - Desenvolvimento de estratégias pedagógicas promovendo aprendizagens significativas; Consideram-se indicadores de qualidade: - Organização formal e estruturação do relatório; - Fundamentação da reflexão sobre o percurso formativo, quer pessoal quer coletivo (Evidências das capacidades e competências profissionais; Reflexões sobre as evidências e práticas do dia-a-dia) - Pertinência das críticas relativas à organização e realização da oficina; - Capacidade de autoavaliação. Será entregue a cada formando um documento com os indicadores de qualidade do portfólio, discriminados em itens.
Ponderação	_____	_____	2/3

Data:

O Formador

O(A) Formando(a)

O Diretor do Centro

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

APÊNDICE VII:

Questionário da avaliação da formação, adaptado do documento do CFAPR

Oficina de formação: A (re)organização no CT, o PTT e o sucesso das aprendizagens

Questionário da avaliação da formação

	Nula	Insuficiente	Suficiente	Boa	Excelente
Atribuição de níveis	1	2	3	4	5
I- Domínio da relação formador/formandos					
1. Adequação dos objetivos pedagógicos e conteúdos temáticos da oficina às necessidades decorrentes da prática docente.					
2. Adequação das estratégias e metodologias de formação adaptadas aos objetivos propostos para a oficina.					
3. Adequação das estratégias e metodologias adotadas ao desenvolvimento de processos de interação, comunicação e cooperação entre os formandos.					
4. Coerência na gestão do(s) tempo(s) de formação, relativamente aos objetivos e conteúdos visados.					
5. Adequação da documentação fornecida aos objetivos pedagógicos e aos conteúdos temáticos da oficina.					
6. Adequação da documentação fornecida às possibilidades de valorização da prática docente dos formandos.					
7. Adequação da metodologia de avaliação adotada aos objetivos, conteúdos e estratégias da oficina.					

A (re)organização no conselho de turma: uma medida para o sucesso das aprendizagens dos alunos

II - Domínio do Centro de Formação					
1. Adequação dos objetivos e conteúdos da oficina à formação prévia e competência científico-profissionais dos formandos.					
2. Inovação dos objetivos e conteúdos da oficina em relação à formação científico-profissional previamente adquirida pelos formandos.					
3. Adequação das estratégias e metodologias de formação adotadas em relação à formação prévia e às competências científico-profissionais dos formandos.					
4. Adequação das condições físicas e materiais (espaço, equipamento, etc) às metodologias de formação adotadas.					
5. Consecução das expetativas iniciais dos formandos, relativamente ao funcionamento do Centro de Formação					