

João Carlos Leal Calca

**O trabalho colaborativo: O Conselho de Turma e os
Grupos Disciplinares, numa perspetiva integradora**

ORIENTADOR : JOSÉ BRÁS

UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TÉCNOLOGIAS

Faculdade de Educação Física e Desporto

LISBOA

2012

João Carlos Leal Calca

**O trabalho colaborativo: O Conselho de Turma e os
Grupos Disciplinares, numa perspetiva integradora**

**Relatório apresentado na Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologias destinada à obtenção
do grau de Mestre em Ensino da Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário**

ORIENTADOR CIENTÍFICO: PROFESSOR DOUTOR JOSÉ BRÁS

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

LISBOA

2012

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, pela compreensão e disponibilidade,

À minha escola, aquela que é a “minha” casa,

À minha família, pela coragem e ajuda que me deram,

A todos quantos colaboraram e tornaram possível este estudo e que no dia-a-dia com o seu trabalho e a sua dedicação nos enchem a todos de orgulho,

o meu muito obrigado!!!

RESUMO

A necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão das escolas é cada vez mais assumida como uma condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do seu desempenho.

O presente estudo aborda o trabalho colaborativo nas estruturas pedagógicas intermédias (conselho de turma e grupo disciplinar), da Escola Secundária de Pedro Alexandrino, tentando perceber se os procedimentos, a organização e a ação dos seus professores assentam em práticas individuais ou colaborativas.

Foi nosso propósito investigar uma parte específica de um contexto educativo concreto que nos é familiar, daí termos enveredado por uma investigação naturalista – estudo de caso. O estudo (empírico) utiliza como instrumentos de recolha de dados o questionário, abordando os modos como os professores conceptualizam a gestão curricular, o trabalho colaborativo e a importância que atribuem ao diretor de turma/conselho de turma e grupo disciplinar, no sucesso educativo dos nossos alunos.

No que diz respeito ao conselho de turma, os professores reconhecem a necessidade de mudar o currículo como meio de trabalhar, adequando-o à diversidade e heterogeneidade dos alunos; consideram necessário a adoção de uma atitude de trabalho colaborativo e de partilha em torno de questões pedagógicas e menos individualista e em torno de questões burocráticas; a necessidade da definição concertada de estratégias de adequação e de clarificação de princípios, atitudes e valores a desenvolver com os alunos.

O estudo permitiu-nos concluir que os professores têm prática de trabalho colaborativo dentro dos grupos disciplinares. Contudo, também constatámos que, esse trabalho conjunto circunscreve-se à tomada de decisões sobre aspetos inerentes à prática letiva, tais como, planificações, construção de materiais didáticos, fichas/testes e critérios de avaliação.

Foram perceptíveis evidências de práticas de diferenciação pedagógica, embora muito pouco significativas, da utilização desta metodologia de ensino com recurso a meios didáticos diferenciados bem como trabalho cooperativo entre os alunos da turma.

Por fim, referir que a reflexão sobre as práticas e troca de experiências dentro dos grupos disciplinares, constitui um incentivo à investigação da própria ação e um contributo para a melhoria do desempenho docente e de valorização profissional que deveria fazer parte da cultura da escola;

Palavras-chave: conselho de turma, diretor de turma, trabalho colaborativo, grupo disciplinar, pedagogia diferenciada.

ABSTRACT

The need for knowledge and reflection on the organization and management of schools is increasingly accepted as a prerequisite to the development process and improving their performance. The present study addresses the collaborative teaching intermediate structures (class council and subject group), the Pedro Alexandrino School, are trying to understand the procedures, organization and action of teachers based on their individual and collaborative practices. Our purpose was to investigate a specific part of a specific educational context familiar to us, so we have embarked on a naturalistic investigation - a case study.

The study (empirical) use as instruments of data collection the questionnaire addressing the ways in which teachers conceptualize the curriculum management, collaborative work and the importance they attach to the master class teacher / class council and subject group, the educational success of our students.

Regarding the class council, teachers recognize the need to change as a means of adapting the curriculum to work with the diversity and heterogeneity of students, consider it necessary to adopt an attitude of sharing and collaborative work on issues teaching and less individualistic and bureaucratic issues around: the need for concerted definition of strategies for adaptation and clarification of principles, attitudes and values to develop with students; The study allowed us to conclude that teachers have collaborative practice groups within the discipline. However, we also found that this joint work is limited to making decisions on issues related to the teaching practice, such as schedules, building materials, chips / test and evaluation criteria.

Were visible evidence of pedagogical practices of differentiation, although very significant, the use of this teaching methodology using different teaching methods and collaborative work among students in the class.

Finally, note that the reflection on the practices and exchange of experiences within the disciplinary groups, provide an incentive to investigate the action itself and a contribution to improving teacher performance and professional development that should be part of school culture;

Key words

Class council, master class teacher, collaborative work, department, subject group, differentiated pedagogy.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	12
Contextualização da investigação	12
Pertinência do Estudo	12
Problema e objetivos da investigação	17
Organização do estudo	19
Capítulo I - Enquadramento Teórico	20
1 – O Conselho de Turma	20
1.1 – O Diretor de Turma, numa perspetiva histórica	20
1.2 – A Atualidade	22
1.3 – Os desafios futuros.....	23
1.4 - A Gestão Curricular	26
1.5 - A relação entre o diretor de turma e o conselho de turma.....	29
2 - Grupos Disciplinares/Departamentos – o trabalho colaborativo na gestão curricular	32
3 - Pedagogia Diferenciada na sala de aula.....	37
Capítulo II Metodologia – Opções e Procedimentos	43
1 – O contexto	43
2 – A opção pelo estudo de caso	45
3 – Apresentação do instrumento de recolha dos dados	46
3.1 – O questionário	46
3.2 – A construção do questionário	47
3.3 – Validação do Questionário.....	49
3.4 – Aplicação do Questionário	50
4 – O processo de tratamento dos dados	50

4.1.1 – A análise estatística dos dados	51
4.1.2 – A análise de conteúdo dos dados	51
CAPÍTULO III APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	54
1 – Resultados obtidos através dos questionários	54
1.1- Caracterização dos respondentes	54
1.2 – Posicionamento dos respondentes	56
1.2.1 - Análise das questões fechadas	56
1.2.2 - Análise das questões abertas	58
CAPÍTULO IV- CONCLUSÕES	67
RECOMENDAÇÕES	75
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	77
SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	86
Anexos	90

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição do número e percentagem de respondentes em relação à situação profissional.....	55
Quadro 2: Distribuição do número e percentagem de respondentes em relação ao grupo disciplinar a que pertencem	55
Quadro 3 – Importância atribuída pelos respondentes à ação do diretor de turma, no conselho de turma	56
Quadro 4 – Importância atribuída pelos respondentes à coordenação e articulação dos professores do conselho de turma, como um meio de promoção do sucesso educativo de todos os alunos	57
Quadro 5 – Os respondentes reúnem no seu grupo disciplinar, com professores do mesmo ano de escolaridade	57
Quadro 6 – Periodicidade em que as reuniões ocorrem.....	58
Quadro 7: Síntese da análise de conteúdo referente à questão quatro do questionário	601
Quadro 8: Síntese da análise de conteúdo referente à questão cinco do questionário	612
Quadro 9: Síntese da análise de conteúdo referente à questão sete do questionário.....	62
Quadro 10: Síntese da análise de conteúdo referente à questão oito do questionário	64
Quadro 11: Síntese da análise de conteúdo referente à questão nove do questionário	65
Quadro 12: Síntese da análise de conteúdo referente à questão doze do questionário.....	66

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Considera a ação do diretor de turma no conselho de turma	68
Gráfico 2 - Importância atribuída pelos respondentes à coordenação e articulação dos professores do conselho de turma, como um meio de promoção do sucesso educativo de todos os alunos:.....	70
Gráfico 3 – Reúne com os colegas que lecionam o mesmo ano de escolaridade	71
Gráfico 4 - Periodicidade em que as reuniões ocorrem.....	72

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário	88
Anexo 2- Análise de Conteúdo das respostas abertas.....	90
ANEXO 3 - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	99

“Com um ambiente propício e um tudo-nada de confiança, as crianças iriam até ao fim do mundo.”

C. Freinet

INTRODUÇÃO

Contextualização da investigação

A presente investigação insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. A temática centra-se no trabalho colaborativo, numa perspetiva integradora entre o trabalho realizado no conselho de turma e o trabalho realizado nos grupos disciplinares.

Pertinência do Estudo

A opção do tema em estudo prende-se com motivações pessoais, fruto do exercício regular de cargos de administração e gestão na escola, experiências que têm, ao longo dos anos, reforçado a perceção da necessidade de um maior e melhor trabalho colaborativo no seio das estruturas pedagógicas intermédias. Além disso, a função de diretor de turma, o conselho de turma bem como o grupo disciplinar (departamentos), enquanto órgãos de orientação educativa intermédios, são elementos chave na redução do insucesso escolar, pelo que consideramos ser este um tema merecedor de profunda reflexão.

O insucesso, o abandono, a inclusão e a heterogeneidade das turmas são problemas que a todos preocupam e para os quais urge encontrar soluções.

A necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão das escolas, no âmbito da sua avaliação, é cada vez mais assumida como uma condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do seu desempenho.

Segundo Roldão, (1995, p.1) este conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão das escolas visa “contribuir para que a *fundamentação das decisões* a tomar pela escola ultrapasse o âmbito definido unicamente pelas determinações legislativas e pela

experiência direta dos atores para passar também a apoiar-se na análise produzida sobre as questões em causa”.

A escola de hoje, mais do que nunca, confronta-se com uma realidade social em constante mutação, uma sociedade de consumidores em que tudo é apresentado na perspetiva da sedução e do prazer, em que muitos desejos tendem a ser satisfeitos de modo imediato e com o mínimo esforço possível.

Vivemos, atualmente, numa escola cada vez mais influenciada pelas questões científicas, tecnológicas, políticas, culturais e económicas, o que se reflete em maiores índices de heterogeneidade e diversidade sociocultural dos alunos que a frequentam, maior insucesso e conseqüentemente maior abandono também.

Por estes motivos, os professores são, diariamente, confrontados com um número crescente de exigências, nomeadamente que tenham capacidades: relacionais, de autonomia, de responsabilidade, de decisão, de trabalho em equipa, de abertura à inovação, de invenção da sua prática e que utilizem as suas capacidades cognitivas para articular, coordenar e fazer convergir conhecimentos diversos na gestão curricular (Fernandes, 2002, p.1019).

Estamos, assim, perante uma nova relação do professor com a sua profissão, fundamentalmente no que se refere à essência do seu trabalho, ou seja, na gestão e adequação do currículo à especificidade dos seus alunos. Não podendo mais [...] entender-se, atualmente, o professor como o detentor de uma espécie de propriedade solitária de uma disciplina que se justificava por si mesma (Roldão, 1999c, p. 53).

Segundo Patrício (2002, p.258) o professor pode, e deve, assumir-se como construtor de currículo quando “decide intencionalmente as sequências didáticas, os conteúdos, as metodologias e as formas de instrumentos de avaliação, de acordo com os objetivos visados, ou seja, quando proporciona aprendizagens significativas e de qualidade a todos os alunos”.

Para Puigdemívol (1996) esta autonomia de desenvolvimento curricular que os professores possuem pode constituir um instrumento essencial no processo ensino/aprendizagem. Contudo, esta autonomia não deve, na nossa opinião, ser utilizada de forma individual, desenraizada de uma cultura de escola, ou de uma decisão coletiva,

pois só assim poderemos garantir o cumprimento do projeto curricular e consequentemente do projeto educativo.

A ideia de que cada turma é “uma” turma é uma falácia. Na verdade, todas as turmas da escola assentam numa característica comum: são heterogéneas! Heterogéneas em termos académicos, em termos de habilitações dos pais e encarregados de educação, em termos de expectativas de vida, de interesses, de necessidades, em termos “geográficos e sociais” (Formosinho, 1992). Assim, podemos dividir os alunos em grupos, segundo os seus conhecimentos, ritmos de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, experiências de vida, etc... e é com estes grupos que convivemos diariamente na sala de aula, e é para todos estes grupos que procuramos o sucesso educativo.

Olhando para a realidade verificamos que raramente um professor leciona as turmas todas do mesmo ano de escolaridade. Assim, porque não reunirem os professores de cada grupo disciplinar, em conferências curriculares para definir/adaptar os currículos nacionais, definir estratégias de ensino-aprendizagem comuns, definir a diferenciação de ensino segundo as metas acordadas, elaborar instrumentos de avaliação, criar materiais didáticos, refletir sobre as práticas pedagógicas?

A ação dos professores na escola não se desenvolve sob a sua exclusiva responsabilidade, dado que estes realizam a sua atividade no quadro do sistema escolar em que está inserido: grupo disciplinar ou departamento e conselhos de turma. Este é um trabalho que deve ser efetuado em conjunto e não de forma isolada, em que cada professor se fecha no seu mundo, não partilhando as suas experiências, os seus êxitos, os seus fracassos, não trabalhando com os seus pares no sentido de atingir objetivos e finalidades comuns.

Mesmo não havendo uma consciencialização muito clara destas múltiplas influências é óbvio que os docentes refletem, de formas diversas, as perspetivas e orientações acordadas ou tacitamente aceites no seu grupo disciplinar ou departamento, a nível da planificação, das metodologias, das práticas de avaliação, das estratégias, da diferenciação de ensino, etc. (Roldão, 1997, p.3).

Os gestores pedagógicos intermédios desempenham, por isso, uma função de união e ligação entre os vários elementos da comunidade educativa, constituindo o

motor de desenvolvimento e implementação de todos os processo de formação, educação, e dinamização das escolas (Castro, 1995).

O conselho de turma e o departamento curricular (grupo disciplinar) podem assim assumir-se, pelas competências que lhe são conferidas tanto na gestão como na tomada de decisões relativas ao currículo, como estruturas centrais da escola. Na verdade, estas duas estruturas podem constituir-se como espaços de interação, debate, análise, aprendizagem e reflexão conjunta sobre as práticas curriculares, potenciando, deste modo, o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente.

Partindo deste pressuposto, poderíamos então dizer que as decisões quanto à elaboração de planificações, definição de estratégias de ensino, definição de materiais didáticos, construção de fichas ou de testes de avaliação, gestão do currículo, entre outros, são tarefas que devem ser realizadas em grupo disciplinar (departamento curricular) e assumidas solidariamente em conselho de turma, no âmbito da sua ação e/ou do seu projeto curricular.

Os projetos curriculares de turma devem refletir decisões coletivas tomadas em grupo disciplinares e, não apenas refletir decisões individuais de cada professor que ignoram e desconhecem a restante realidade da escola. É esta relação entre estes dois órgãos de gestão intermédia que, na nossa opinião, permite, na ótica da organização e gestão escolar, manter a prática em consonância com as intenções gerais e, desta forma, contribuir coordenadamente para a prática de aprendizagens significativas e, consequentemente, permitir a melhoria do sucesso educativo dos nossos alunos.

Como refere Brás (2005, p.14) é preciso outro nível de partilha e de compromisso com o projeto de trabalho. Se a “*união faz a força*” então há que evitar que o grupo de professores se desintegre e leve cada um a preocupar-se exclusivamente com o seu trabalho, na sua disciplina e nas suas turmas.

Por exemplo, para a elaboração do projeto curricular de turma é necessário proceder à identificação das diferenças recolhidas na avaliação diagnóstico e, com base nesse trabalho conjunto, “estabelecer e gerir as estratégias diferenciadas de trabalho a funcionar em sala de aula” (Roldão, 1995, p.13). Sabendo que estas estratégias diferenciadas são naturalmente diferentes de disciplina para disciplina, importa analisar o modo como a escola uniformiza procedimentos para que estas estratégias

diferenciadas utilizadas na *reconstrução*, na *diferenciação* e na *adequação* curricular, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos, não resultem de práticas individuais de cada professor no âmbito do conselho de turma, mas de decisões coletivas, fundamentadas, partilhadas e refletidas pelos professores dos respetivos grupos disciplinares (departamentos).

Muito desta gestão curricular disciplinar deveria, na nossa opinião, resultar de trabalho conjunto entre os professores que nesse grupo disciplinar lecionam o mesmo ano de escolaridade e que, obviamente, têm necessidades comuns, adequando procedimentos, estratégias, metodologias, instrumentos de avaliação, etc...

Quando os professores trabalham isoladamente, não comunicando nem debatendo os seus processos de trabalho, ocorrem uma multiplicidade de processos e de normas de trabalho que, por si só, constituem fatores de perturbação na persecução das metas do projeto curricular e, por conseguinte, do projeto educativo.

Os professores globalmente envolvem-se em projetos colaborativos por diferentes motivos: por imposição legal, por insegurança profissional, ou conforme refere Boavida e Ponte (2002) para lidar com uma turma difícil, para abordar novos conteúdos, por interesses comuns de índole curricular, para avançar na compreensão de uma certa problemática, para ter a oportunidade de trabalhar com alguém com quem há relações pessoais previamente estabelecidas, ou até como estratégia para alterar as relações de poder na instituição.

A otimização de procedimentos, a solidariedade com as decisões tomadas e a coordenação da ação são questões que podem e devem ser melhoradas na escola e que não carecem de alterações legislativas. Neste âmbito, o presente estudo pretende recolher conhecimento sobre o funcionamento e a coordenação que existe entre o conselho de turma e os departamentos curriculares (grupos disciplinares) na gestão curricular, no domínio do trabalho colaborativo, na implementação de um ensino diferenciado, na definição de estratégias, em suma, na concretização do projeto curricular.

Assumindo que os professores são uma das principais forças impulsionadoras da almejada transformação da cultura escolar, interessa-nos, no contexto específico desta investigação, compreender as diferentes formas e especificidades inerentes às dinâmicas

de trabalho que caracterizam a(s) cultura(s) docente(s), uma vez que, tal como sublinha Neto-Mendes (1999, p.6), baseamo-nos na possibilidade de os professores serem tanto um «produto» das circunstâncias em que são obrigados a realizar o seu trabalho, quanto «produtores» dessas circunstâncias.

Muitos estudos chamam já a atenção para a importância que os fatores organizacionais têm no sucesso educativo. Deste modo, o maior enfoque será dado ao conselho de turma, tentando perceber a importância que os professores lhe atribuem, bem como se as decisões tomadas neste órgão refletem uma decisão individual de cada professor ou uma decisão coletiva do seu grupo disciplinar ou departamento, no sentido de aferir os hábitos de trabalho colaborativo que existem na escola.

Entendemos o trabalho colaborativo, não como um fim em si mesmo, mas como um meio para atingir determinados objetivos. Aceitamos no entanto que, objetivos diferentes, exigem, naturalmente, formas de colaboração também muito diversas.

Todavia convém referir, que o simples facto de várias pessoas atuarem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na nossa perspetiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa relação de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem.

As referências à articulação entre as funções e decisões dos grupos disciplinares (departamentos curriculares) e conselhos de turma nos estudos encontrados são pouco visíveis. Constatámos que existem muitos estudos sobre trabalho colaborativo no conselho de turma, mas não encontramos estudos concretos que abordem o trabalho colaborativo e a relação entre estes dois órgãos pedagógicos intermédios.

Problema e objetivos da investigação

Conscientes da importância do estudo dos padrões globais das culturas docentes no seio de cada escola, defendemos, à semelhança de Lima (2002), ser particularmente útil o estudo dessas culturas docentes ao nível dos órgãos de gestão intermédia (departamentos curriculares e conselhos de turma) da escola, uma vez que é ao nível

destas estruturas curriculares, elementos dominantes da organização escolar, que os professores têm uma atitude mais interventiva estabelecendo entre si maior número de interações.

Neste contexto, o nosso problema de investigação situa-se na análise e compreensão das dinâmicas de trabalho docente estabelecidas ao nível destas estruturas de gestão intermédia, traduzindo-se nas seguintes questões:

- 1- Qual a importância que os professores atribuem ao conselho de turma e ao trabalho do diretor de turma?
- 2- Quais as práticas e quais os constrangimentos do trabalho colaborativo nestas estruturas de gestão intermédia?

Assim, com o intuito de produzir conhecimento sustentado sobre este problema de investigação foram definidos os seguintes objetivos:

- 1- Contribuir para a adequação dos procedimentos na escola;
- 2- Criar condições para a melhoria do trabalho colaborativo, assegurando, assim, uma atuação mais coordenada entre os docentes do conselho de turma e as decisões de cada grupo disciplinar;
- 3- Contribuir para um projeto curricular de escola mais efetivo, menos espartilhado e exclusivamente resignado à soma das partes;
- 4- Compreender como se processa o trabalho no conselho de turma;
- 5- Compreender que tipo de trabalho colaborativo existe de facto na escola;
- 6- Identificar os entraves ao desenvolvimento do trabalho colaborativo;
- 7- Desenvolver conhecimento sobre as práticas de ensino diferenciado na sala de aula.

Segundo alguns autores, na origem e manutenção da cultura escolar estão diversos fatores, nomeadamente características organizacionais da escola, condições específicas do trabalho docente, tipos de interação e comunicação entre os vários atores educativos, entre outros. Pode, deste modo, afirmar-se que a cultura docente assume grande destaque e o seu estudo revela-se de grande importância, uma vez que a mesma tem uma influência determinante na qualidade educativa dos processos de ensino e aprendizagem, dado que facilita ou constrange os processos de reflexão e intervenção dos próprios docentes e dos estudantes (Perez-Gomez, 2001).

No sentido de alcançar os objetivos anteriormente definidos o estudo empírico foi direcionado para a análise desta problemática, traduzindo-se na aplicação de um questionário aos professores da Escola Secundária de Pedro Alexandrino, com vista a dar resposta às questões em estudo.

Organização do estudo

Em termos gerais, a estrutura do nosso estudo está organizada em quatro capítulos principais, Capítulo I – *Enquadramento Teórico*, Capítulo II - *Estudo Empírico*, o enquadramento metodológico, o Capítulo III - com a apresentação dos resultados e o Capítulo IV – com as conclusões. No fim do estudo encontram-se as *Referências Bibliográficas*, as *Referências Legislativas* e um conjunto de *Anexos* com elementos decorrentes do estudo efetuado.

O capítulo I é constituído por vários temas, (o diretor de turma, numa perspetiva Histórica; a atualidade; os desafios futuros; a gestão curricular; a relação entre o conselho de turma e os grupos disciplinares; os grupos disciplinares/departamentos – o trabalho colaborativo; o ensino diferenciado), que procuram fundamentar e contextualizar teoricamente as questões em estudo, através de uma revisão de literatura selecionada de forma criteriosa e de forma coerente.

No capítulo IV, nas Conclusões Finais, sistematizam-se as principais conclusões emergentes do estudo. Apresentam-se, ainda algumas recomendações, as limitações do estudo, assim como algumas sugestões para futuras investigações.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1 – O Conselho de Turma

1.1 – O Diretor de Turma, numa perspetiva histórica:

Achámos importante analisar a evolução dos papéis que o sistema educativo foi exigindo à figura do diretor de turma, tendo por base a diversa legislação, sem contudo pretender fazer uma resenha histórica muito exaustiva. Esta análise começa na Portaria nº 679 de 1977, numa época pós “25 de Abril”, em que o diretor de turma passou a ser uma figura “pivô” na estrutura pedagógica das escolas.

A Portaria nº 679/77 viria a aprovar o regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, no qual refere que “nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário (...) haverá diretores de turma (...)”. Neste sentido, poderemos dizer que esta Portaria define pela primeira vez competências administrativas para o diretor de turma: i) apoio à ação dos conselhos diretivo e pedagógico; ii) comunicação ao presidente do conselho diretivo de situações de índole disciplinar, caso excedam a sua competência; iii) esclarecimentos relativos ao processo de eleição do delegado de turma; iv) reuniões com os alunos no sentido da resolução de problemas surgidos no seio da turma; v) contactos frequentes com o delegado de turma visando mantê-lo atualizado sobre os assuntos relacionados com a turma; vi) receção individual dos encarregados de educação; vii) organização e convocação de reuniões com os encarregados de educação para tratamento de assuntos relacionados com a avaliação, orientação, disciplina e atividades escolares; viii) informação a respeito da assiduidade, aproveitamento e comportamento dos alunos.

Em 1980, a Portaria n.º 970 vem definir as normas que deverão ser tidas em consideração na atribuição das direções de turma. Define ainda que esta escolha deve assentar no seguinte perfil: a) capacidade de relacionamento com alunos, professores, pessoal não docente e encarregados de educação; b) tolerância, compreensão associadas a atitudes de firmeza; c) bom senso e ponderação; d) espírito metódico e dinamizador; e) disponibilidade; f) capacidade de prever situações problemáticas e de as solucionar.

Uns anos mais tarde, veio o Decreto-lei n.º 115-A/98, definir a figura do diretor de turma como uma estrutura de orientação educativa. Porém, este normativo legal vai mais além ao incumbir o diretor de turma de algumas atribuições entre as quais “a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos”. No seu artigo 36º poderemos constatar que o acompanhamento, a organização e a avaliação destas atividades “pressupõe a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de aula...”

Poderemos afirmar que este novo conceito “Plano de trabalho” daria origem mais tarde ao aparecimento do projeto curricular de turma.

Foi com o Decreto regulamentar n.º 10/99, que foram definidas as competências do diretor de turma como hoje as conhecemos: “i) assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; ii) promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; iii) coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; iv) articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; v) coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; vi) apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”.

O Decreto-lei n.º 75/2008 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, define que o trabalho no conselho de turma é coordenado por um diretor de turma designado pelo diretor de entre os professores dessa turma e, sempre que possível, pertencente ao quadro da escola. As funções de organização, acompanhamento e avaliação das atividades da turma, até aqui da responsabilidade do diretor de turma, são agora transferidas para o conselho de turma. Ao diretor de turma são então atribuídas responsabilidades de coordenação.

1.2 – A Atualidade

Para além desta análise à luz do quadro legislativo que, tem norteador o governo das escolas, importa mencionar outros normativos legais que aprofundam a atribuição das competências atribuídas ao diretor de turma no sistema educativo português. Diremos que a procura de respostas para os novos desafios com que o sistema educativo tem vindo a debater-se está em relação direta com o aprofundamento das competências que sobre o diretor de turma têm recaído. O Decreto-lei n.º 6/2001 veio estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Estabelece ainda que “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado (...) pelo conselho de turma”. Por determinação legal, o diretor de turma passa a dispor de dois instrumentos que constituem a essência da sua função atualmente: a gestão do currículo e a liderança no conselho de turma.

Deste modo, é necessário garantir aos docentes uma margem de autonomia na adaptação do currículo nacional para que a gestão do currículo se processe com sucesso. Contudo, esta ideia de adaptação curricular tem encontrado alguns entraves, tais como as condições de trabalho dos docentes, os recursos materiais, a formação inicial e contínua quer a nível das novas tecnologias de comunicação e informação, quer a nível da construção do currículo, a pedagogia diferenciada, etc.

1.3 – Os desafios futuros

Já foi referido que ao longo dos tempos foram recaindo sobre o diretor de turma atribuições e competências em função dos novos desafios que à escola se foram colocando. A prioridade então dada à quantidade (pois era necessário massificar o acesso à escola) foi cedendo lugar (também) à qualidade. Já não basta, hoje, garantir o acesso. É necessário resolver as elevadas taxas de insucesso educativo. Este é o tempo de uma escola que se quer cada vez mais justa, mais inclusiva. A escola de hoje é caracterizada pela heterogeneidade - dos alunos, dos professores, das famílias e do meio em que se insere. O diretor de turma viu serem-lhe aumentadas as responsabilidades (Decreto-lei n.º 6/2001): i) coordenação do trabalho pedagógico dos professores e do processo de avaliação (formativa e sumativa) dos alunos; ii) promoção da rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar; iii) gestão do processo de âmbito disciplinar; iv) coordenação da elaboração de planos de recuperação dos alunos; v) planificação e avaliação de projetos de âmbito interdisciplinar, entre outros. Tais competências conferem particular relevância ao cargo de diretor de turma, enquanto coordenador de uma equipa pedagógica.

No caso do diretor de turma, este saber especialista decorre da sua condição de professor e da sua experiência profissional e não na condição de gestor pedagógico intermédio pois, como é sabido, a inexistência de formação adequada para o exercício do cargo é uma realidade que é transversal a todos os modelos de gestão das escolas que tivemos até hoje.

Constata-se pois, uma evidente dissonância entre o discurso oficial sobre a relevância desta estrutura pedagógica intermédia e as condições efetivas para o seu desempenho, razão que leva Sá (1996, p.155) a admitir que:

“enquanto as autoridades com responsabilidade na política educativa não se decidirem de forma clara e inequívoca pela revalorização (a todos os títulos) da figura do diretor de turma, os discursos ideológico-pedagógicos que em seu torno se desenvolveram, e que o elevam à categoria de «figura nuclear» na organização pedagógica da escola, não passarão de uma «retórica simbólica» ao serviço da legitimação da própria organização”.

Também no âmbito desta problemática das condições efetivas de desempenho de funções de direção de turma, Hargreaves (1998, p.17) refere que, “a escassez de tempo surge repetidamente como um dos principais problemas de implementação”. Ainda de acordo um estudo efetuado por Leite (2006, p.75) sobre as vantagens e os inconvenientes no processo de gestão do currículo através de um projeto curricular local, os professores inquiridos referiram os “horários desencontrados” e as “dificuldades em reunir” como constrangimentos na concretização desse projeto. Um outro exemplo concreto de tais constrangimentos que podem ser confirmados no quotidiano das escolas é o que se prende com as orientações superiores sobre a distribuição do serviço docente: quantas vezes as direções executivas desenvolvem procedimentos que, mais tarde, são identificados pela ação inspetiva como “desconformidades” legais?

Segundo Sá (1997, p. 76) estes constrangimentos permitem deduzir basicamente que:

“o diretor de turma dificilmente pode ser perspetivado como um gestor pedagógico intermédio engajado na promoção de um processo colegial de decisão organizado em torno da construção de consensos, e isto por três razões essenciais: primeiro porque as decisões expressivas são supra-organizacionalmente definidas; segundo porque o processo de decisão, quando ocorre ao nível da escola, é mais individual do que colegial e, finalmente, porque a gestão participada pertence mais ao domínio dos mitos do que das realizações efetivas e os consensos são mais retóricos do que reais”.

Apesar de sabermos para onde queremos ir, o que por vezes é o mais difícil, não chegaremos ao nosso destino sem primeiro desviarmos do caminho algumas pedras. Segundo Pacheco (2000a, p. 339) é necessário nos professores:

- i) “uma boa formação de base e uma permanente atualização pedagógica e cultural que permitam tomar decisões fundamentadas e implicar-se em inovações consonantes com as mudanças que se pretendem implementar;
- ii) possibilidade de aceder a recursos imprescindíveis à melhoria da qualidade do ensino;
- iii) condições laborais que permitam a mudança dos ritmos e das formas de trabalho – tempo, espaços físicos para poderem reunir-se com colegas, estudantes, famílias e outros agentes educativos, bem como para delinearem estratégias e planos de ação educativa;
- iv) políticas educativas e curriculares que permitam que a escola se assuma como verdadeiro espaço de decisão curricular, deixando de ser mero local de implementação de decisões tomadas no seu exterior”.

Apesar destes constrangimentos a ação do diretor de turma pode ser rentabilizada no sentido de otimizar os recursos materiais e temporais disponíveis,

melhorar a qualidade dos momentos de reunião, de implementar um clima favorável ao desenvolvimento de trabalho cooperativo e/ou colaborativo, no âmbito das suas competências individuais ou no seio do conselho de turma.

1.4 - A Gestão Curricular

Tendo por referência o atual contexto do sistema educativo português, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento curricular assenta, de uma forma geral, num modelo de desenvolvimento curricular mais centrado no processo, uma vez que os princípios inerentes ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico se encontram orientados para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem a resolução de situações concretas do dia-a-dia da sociedade e apontam para uma prática curricular organizada por projetos.

Nesta linha de pensamento e de acordo com os princípios inerentes ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, o desenvolvimento curricular perspetiva-se como um processo gradual e contínuo, que envolve observação, reflexão e adequação das orientações curriculares e das práticas pedagógicas aos seus contextos e atores educativos específicos (Abrantes, 2001).

O processo de desenvolvimento curricular deverá, então, ocorrer de modo dinâmico, flexível, colaborativo e interativo, a diferentes níveis de decisão curricular - administração central, escola e sala de aula - de forma a não burocratizar, limitar e condicionar a atuação dos atores educativos mais diretamente responsáveis pelo desenvolvimento do currículo, ou seja, os professores. Acresce, contudo, ainda referir que um processo eficaz de desenvolvimento curricular não se compadece com modelos de gestão que ignorem as especificidades da escola, alunos e professores (Gaspar & Roldão, 2007).

Ressalve-se, no entanto, que o processo de gestão curricular não consiste em fazer uns cortes nos programas para os tornar mais simples e mais acessíveis, pois essa ideia corresponderia a um empobrecimento do currículo, a uma diminuição e abaixamento de nível que não se coadunam com a ideia de gerir para melhorar (Leite, 2001), pois tal como afirma Roldão (1999^a, p.54) adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem.

Do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, consta no seu preâmbulo que “no quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada

escola, deverão ser objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (p.259).

Leite (2003) acrescenta que o currículo é concebido de acordo com um modelo de escola sociocrítica, isto é, orientado para: i) uma formação integral do aluno, estabelecendo condições que facilitem a construção de conhecimentos; ii) a promoção de uma escola inclusiva e iii) o desenvolvimento de competências intrínsecas ao desempenho de uma cidadania ativa.

Segundo Zabalza (2003), pode e deve pôr-se em marcha um processo transformativo que permita converter um *currículo* — geral, descontextualizado e normativo — num *projeto*, ou seja, numa ação de que os atores se apropriam e a que dão forma e intencionalidade própria, contextualizando-o numa dada realidade concreta e convertendo-o assim num projeto integrado e participado.

De acordo com Roldão (1997) dessa proposta curricular, assente nos programas oficiais e respetivas recomendações metodológicas, ao currículo experienciado existem diversos atores que intervêm na sua gestão:

— os *órgãos de gestão* da escola que implementam e avaliam a execução do projeto educativo (ou projeto curricular) que necessariamente integra as dimensões curriculares (nível *macro*);

— os órgãos intermédios no sistema de gestão, nomeadamente **coordenadores** (departamento ou grupo disciplinar) que planificam em cada grupo disciplinar a gestão curricular, e os **diretores de turma** que garantem a articulação entre os professores duma turma, os alunos e os respetivos encarregados de educação, englobando também dimensões de gestão do currículo (nível *meso*);

— os *professores* de cada turma a quem compete na prática a gestão direta do currículo, em articulação com as estruturas anteriormente referidas (nível *micro*).

Constata-se que é ao nível dos órgãos intermédios, conselhos de turma e departamentos curriculares (grupos disciplinares) que se passa toda a ação

verdadeiramente educativa dos nossos alunos, pelo que constitui um ponto crucial do presente estudo.

Tal como é referido, os grupos disciplinares estruturam a gestão curricular da respetiva área, enquanto os conselhos de turma asseguram a sua implementação e articulação entre os diferentes professores da turma. Esta é, na nossa opinião, a única forma de manter a gestão curricular adequada ou ajustada às necessidades e especificidades dos alunos, sem perder a noção do todo, da globalidade das turmas, e por consequência, do projeto educativo e curricular de escola.

1.5 - A relação entre o diretor de turma e o conselho de turma

Para que o processo seja organizado, visando a orientação nas múltiplas dimensões do desenvolvimento e do funcionamento, é necessário estipular um professor que exerça o papel de liderar todo este processo, de modo a que este e o grupo - turma possam alcançar os objetivos educativos (Brás, 2000), ou seja, a liderança é, principalmente, a intenção explícita de promover a eficácia da ação coletiva. Como refere António Nóvoa, a liderança é um fator de promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho (Nóvoa, 1992).

Ora, a eficácia do funcionamento deste órgão depende, substancialmente, das características individuais do seu líder e da qualidade das relações pessoais e profissionais que estabelece dentro do conselho de turma, nomeadamente como refere Roldão (1995, p.16):

“conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada professor trabalha; valorizando todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno; conhecendo bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas; apelando e dinamizando a responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma”.

Na gestão e coordenação do processo de desenvolvimento curricular o diretor de turma desempenha um papel preponderante, cabendo-lhe as tarefas de coordenação, organização e animação das dinâmicas criadas no seio do conselho de turma. Igualmente essencial é o estabelecimento de uma interação e cooperação entre todos os docentes de uma mesma turma pela importância estratégica que isso tem na gestão curricular. Segundo Roldão (1995, p.15) a ação do diretor de turma articula com os processos de desenvolvimento curricular assumidos por cada professor (definidos em grupo disciplinar). A coordenação que se espera do diretor de turma não pode dissociar-se da consideração de um conjunto de questões que cabem, propriamente, ao desenvolvimento curricular.

Esta ação do diretor de turma no conselho de turma no sentido da inter-relação e interação entre os vários saberes (disciplinas) constitui ela própria uma preocupação educativa central, de modo a que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e

não apareçam aos olhos dos alunos como «uma manta de retalhos» que nada têm a ver uns com os outros.

É neste conjunto de pressupostos que o papel do diretor de turma se articula com o processo de desenvolvimento curricular levado a cabo por cada professor do mesmo conselho de turma. Espera-se, portanto, uma ação de coordenação por parte do diretor de turma na prossecução das seguintes tarefas: a estruturação das atividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades, bem como a definição de regras de saber ser e de saber estar, através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições interdocentes, naturalmente prejudiciais aos alunos e ao trabalho docente.

Por exemplo, entre um professor que utiliza no seu trabalho grupos de nível e outro que trabalha com um grupo-turma, há, todavia, aspetos do trabalho na sala de aula que deverão ser acordados entre os professores do conselho de turma: o direito e os modos de os alunos expressarem dúvidas e opiniões, a necessidade de respeitarem a sua vez para o fazerem, a importância de se estabelecer, seja qual for a metodologia de trabalho adotada, uma forma de registo do que foi lecionado na aula; as modalidades, momentos e os instrumentos da avaliação. Podem parecer aspetos de menor importância, mas que no seu conjunto permitem ao conselho de turma ser muito mais do que a soma de todos os professores a ele pertencentes.

Assumindo que toda a ação educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões (Roldão, 1999a, p.39), pode afirmar-se que a grande finalidade de uma boa gestão curricular deve passar essencialmente pela garantia e melhoria das aprendizagens dos alunos, ou seja, pelo ser capaz de conseguir que os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.

A gestão curricular ambiciona a melhoria da qualidade da educação através da individualização dos processos pedagógicos, de modo a que todos os alunos alcancem as aprendizagens consideradas como essenciais. Ora tal só é possível se escolas e professores criarem as condições necessárias ao desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando estratégias e metodologias pedagógicas às características e necessidades dos atores e contextos educativos envolvidos. Concretizando, numa escola caracterizada por elevados índices de heterogeneidade sociocultural, esta perspetiva de gestão curricular só é exequível se: “i) num quadro de reforço da profissionalidade e

autonomia dos docentes, ii) forem promovidos maiores índices de responsabilização partilhada e iii) obedecer a um conjunto de pressupostos e questões problematizadoras das decisões” (Roldão, 1999a, p.59).

A função de diretor de turma engloba, assim, um conjunto de vertentes de atuação, correspondendo obviamente aos seus contextos de atuação: alunos, professores e encarregados de educação. Segundo alguns autores, a atuação do diretor de turma junto dos alunos e encarregados de educação tende, na prática, a prevalecer sobre a ação junto dos professores que é, contudo, uma dimensão crucial deste cargo (Roldão, 1997).

Por fim, é importante lembrar que a atuação junto dos professores, exige do diretor de turma uma atenção especial na relação entre o conceito de *currículo* e o conceito de *projeto*.

A construção de projetos surge, assim, como a possibilidade de em cada escola se definirem, coletivamente, uma série de prioridades e de linhas de ação que, com base nas propostas curriculares de âmbito nacional e na identificação de problemas, dificuldades e necessidades a nível local, permitam confinar a ação educativa a cada contexto específico (Morgado & Martins, 2008). Daí a importância que a construção de projetos educativos e curriculares tem vindo a merecer tanto ao nível das agendas políticas para a educação, como da própria produção académica sobre a (re)organização da escola e a atividade dos professores.

2 - Grupos Disciplinares/Departamentos – o trabalho colaborativo na gestão curricular

Segundo a literatura consultada importa antes de mais diferenciar os conceitos de trabalho “cooperativo” e de trabalho “colaborativo” pois por vezes aparece referido como sendo a mesma coisa. Quando se desenvolve trabalho colaborativo docente as tarefas são realizadas em grupo permitindo uma interação constante entre os diferentes professores envolvidos, o que leva a um enriquecimento profissional dos docentes envolvidos, bem como do produto final. No caso do trabalho cooperativo, o sentido unívoco de todo o processo evidencia que apesar de todos os envolvidos trabalharem para o mesmo fim, os mesmos não o fazem conjuntamente, exceto nas fases de planeamento e posterior associação das diferentes tarefas realizadas individualmente (Figueiredo, 2002).

Feita esta clarificação conceptual, para Professores, investigadores em educação e administração central, as práticas de colaboração docente são um elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente (Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007), refletindo-se num trabalho docente mais eficaz e, consequentemente, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Abrantes (2001, p.48-49), primeiro deve-se criar/reforçar uma verdadeira cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar (não em oposição às disciplinas mas à sua fragmentação e isolamento) através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos coletivos de gestão pedagógica. Este será no entendimento do autor o elemento mais determinante do sucesso da gestão curricular. Em suma, os professores através de um processo de negociação, colaboração e responsabilidade permanentes, devem assumir um papel central e de charneira na gestão do currículo.

Contudo, a realidade evidencia que o trabalho do professor é, na maioria das vezes, individual, solitário e realizado “à porta fechada”. Com efeito, apesar de poderem planificar em conjunto com os pares ao nível do departamento curricular, grupo disciplinar e conselho de turma, a verdade é que os professores acabam, geralmente, por gerir e desenvolver de forma individual o seu trabalho com os “seus” alunos em

contexto da “sua” sala de aula, descurando possíveis situações de questionamento e enriquecimento, em particular resultantes do feedback dos seus pares sobre a validade e eficácia das práticas curriculares desenvolvidas (Fullan & Hargreaves, 2001).

Tal como nos alerta Roldão (2006) se questionarmos um professor quanto ao facto de desenvolver ou não práticas colaborativas com os seus pares, regra geral a resposta é afirmativa, uma vez que o professor em causa até se relaciona bem com os seus pares, dialoga sobre os problemas relacionados com os alunos, assumindo partilhar e trocar experiências com os colegas. No entanto, ainda segundo a autora, as boas relações interpessoais, a constatação e partilha de dificuldades comuns não se constituem por si só em trabalho colaborativo docente, ainda que possam ser condições promotoras do mesmo.

A alegada prevalência do individualismo, padrões habituais de trabalho a sós (Hargreaves, 1998), nas escolas e na prática docente que a generalidade dos estudos invoca, é uma realidade que necessita de melhor compreensão dos fatores que lhe estão subjacentes (Little, 2003; Neto-Mendes, 1999; Roldão, 2007), pois o diagnóstico que imputa única e exclusivamente a responsabilidade da sua existência aos professores é simplista e redutor (Flinders, 1988; Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 1990).

A realidade nas nossas escolas tem vindo a demonstrar que, na generalidade das situações em que os professores desenvolvem “trabalho em conjunto”, ao nível das reuniões do departamento curricular a que pertencem e conselhos de turma dos quais fazem parte, esse trabalho é subaproveitado quase sempre por parte dos professores.

Tal trabalho conjunto centra-se demasiadas vezes no cumprimento dos programas ou na avaliação do conhecimento dos alunos, evitando-se discutir e refletir sobre as dificuldades sentidas ao nível da sala de aula. Uma grande parte das vezes os professores cingem-se apenas a “desabafar” e “lamentarem-se”, desresponsabilizando-se e não orientando o seu discurso [nem a sua ação] para a resolução de problemas (Jesus 2000, p.5).

Continua o mesmo autor, dizendo que, frequentemente, os professores que participam nas referidas reuniões de trabalho ficam com a sensação de que estiveram a “perder tempo”, ou ainda que o trabalho desenvolvido seria muito mais rentável se desenvolvido individualmente.

Assim, Roldão (2006, 2007) menciona que o trabalho colaborativo docente não se restringe a colocar um grupo de professores perante uma tarefa coletiva, ou seja, não é suficiente agrupar os docentes (por convocatória) e pedir-lhes resultados. A existência de boas relações de amizade, partilha de preocupações diárias e a identificação comum de dificuldades e respetivas mágoas, não constituem por si só trabalho colaborativo docente, sendo contudo, como referimos anteriormente, fatores determinantes para o desenvolvimento de um bom clima relacional e consequentemente um ambiente adequado à criação de sinergias, de partilha e de reflexão.

Em suma, podemos constatar que a criação de relações de colaboração docente é condição essencial para um desenvolvimento curricular eficaz e para o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas (Hargreaves, 1998). Nas culturas docentes onde predomina a colaboração, a incerteza e o insucesso não são protegidos nem defendidos, mas antes partilhados e discutidos, com a finalidade de obter ajuda e apoio. Neste tipo de culturas os professores não consomem tempo nem energia a tentar proteger a sua imagem. Entendemos assim, que as culturas colaborativas promovem a diversidade, e estimulam a interdependência, uma vez que os professores aprendem uns com os outros, identificam inquietações comuns e trabalham colaborativamente na resolução dos seus problemas.

No quadro da autonomia da Escola, as estruturas de orientação educativa devem desenvolver formas de organização pedagógica, com vista a uma coordenação e a uma imprescindível articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como a um acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível da turma, ano ou ciclo de escolaridade. Pode afirmar-se que o trabalho colaborativo tem o seu significado máximo ao nível das estruturas de gestão intermédia (conselhos de turma e grupos disciplinares), pois são estas estruturas que desenvolvem toda a sua ação num ambiente de cooperação e colaboração dos docentes entre si, garantindo desta forma o cumprimento do processo de ensino e aprendizagem adequado às características, potencialidades, necessidades e dificuldades dos alunos, promovendo desta forma aprendizagens realmente significativas.

A especificidade do currículo de cada disciplina ou área curricular (com os seus objetivos, conteúdos e métodos próprios) constitui um elemento singular na globalidade da ação educativa de que os alunos da turma são os sujeitos privilegiados.

A definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma (avaliação diagnóstica), o contexto sócio-económico e cultural dos alunos, bem como o seu percurso escolar anterior, as suas dificuldades de aprendizagem, os seus ritmos de aprendizagem, as suas experiências de vida, as suas culturas, etc, permitem aos professores definir um perfil de competências que se pretendem desenvolver, através de um conjunto de estratégias e atividades de forma ajustada às especificidades de todos em geral e de cada um em particular.

Só diversificando estratégias se motiva alunos distintos, e se consegue “chegar” a todos no geral e a cada um em particular. Esta contextualização do currículo à escola e aos seus alunos, tem subjacente a ideia de projeto que emerge do trabalho em equipa e se preocupa com a diversidade e com a necessidade de flexibilizar. Esta perspetiva de currículo como projeto contextualizado já não se compadece com a ideia de escola onde se ensina a todos da mesma forma. Como defende Zabalza (2003, p.47) “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção”.

Por sua vez, Perrenoud (2002, p. 232) sublinha que nas organizações escolares têm faltado formas de organização do trabalho profissional, ou seja, não se deve só pensar nos saberes e capacidades de cada professor a título individual, mas, acima de tudo, na “competência dos saberes e capacidades coletivas”, sendo esta maior do que a soma das “competências individuais”.

Conforme referido por Pacheco (2000) os professores referem nos relatórios críticos das atividades desenvolvidas para progressão na carreira frases como «cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares»; «os professores (de determinado ano) reúnem no início do ano e fazem as respetivas planificações. Estas foram cumpridas». Deste modo, os professores admitem a existência da flexibilização na gestão do currículo, ainda que muito restringida ao campo das planificações dos conteúdos, mas também valorizam o trabalho que é desenvolvido, nos departamentos e/ou grupos disciplinares.

O trabalho colaborativo entre professores é uma condição essencial para a melhoria das práticas letivas, sendo uma das estratégias apontadas como forma de promover as práticas reflexivas e, desta forma, conduzir à compreensão de certas

dificuldades e ao confronto de pontos de vista e modos de agir (Schon, 1992). Também neste âmbito, Ponte e Serrazina (2000) afirmam que no trabalho colaborativo podem ser encontrados suportes para vencer as dificuldades que surgem, dado que esta metodologia de trabalho encoraja os professores a experimentar coisas que nunca fariam sozinhos. Através da partilha, da ajuda, da comunicação e do desenvolvimento de projetos pedagógicos comuns é possível surgirem novas ideias e novas formas de abordar os assuntos e até de superar dificuldades.

O desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os professores constitui, sem dúvida, uma estratégia de desenvolvimento e formação profissional, conduzindo “a uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos” (Hargreaves, 1998, p. 209).

A troca e a partilha de experiências faz aumentar de forma significativa a quantidade de soluções e ideias e, eventualmente, a qualidade das opções realizadas.

Esta é por isso, uma questão que deve merecer a nossa reflexão e interesse, pois, por si só, pode contribuir para a melhoria das nossas práticas educativas e, por consequência, para a melhoria do sucesso educativo dos nossos alunos.

3 - Pedagogia Diferenciada na sala de aula

É impossível ignorar que as salas de aula têm vindo a tornar-se cada vez mais heterogéneas. Temos de reconhecer que esta situação é uma dor de cabeça para os professores, mas por outro lado também há quem as entenda como uma fonte de riqueza inesgotável. A tarefa atual da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais mas também ao nível dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e de capacidades na pluralidade dos seus alunos, e encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos inclua.

É hoje consensual que todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses e motivações diversas, culturas, ritmos e estilos próprios de aprendizagem. Embora a ilusão das turmas homogéneas comece finalmente (segundo Santana, 2000) a desvanecer-se no discurso racional dos professores, a verdade é que, muitas vezes na prática, inconscientemente, continua a tentar-se homogeneizar, quer através da constituição de turmas por níveis supostamente idênticos de aprendizagem, quer dentro da própria turma, pela divisão em subgrupos, também supostamente homogéneos para facilitar o ensino do professor.

Segundo Meirieu (1988), a diferenciação do ensino pode apresentar três formas: a simultânea, a sucessiva e a variada. A diferenciação é simultânea quando, num dado momento, grupos de alunos estão a realizar tarefas distintas. É uma categoria que se centra no que os alunos fazem. A diferenciação diz-se sucessiva ou sequencial quando se verifica variação de forma ao longo de um período de tempo. É uma categoria que se centra na natureza das tarefas, nas diversas abordagens ou no recurso a representações múltiplas de um dado conceito. Por último, falamos de diferenciação variada quando se combinam as duas anteriores.

É disto que se trata quando se fala, muitas vezes em diferenciação do ensino. Contudo, segundo vários autores consultados (Astolfi, 1992; Perrenoud, 2002; Meirieu 1988), esta é ainda uma perspetiva redutora.

Parece existir um entendimento cada vez mais estabilizado da ideia de que o aluno deve ser um sujeito ativo e protagonista do seu processo de desenvolvimento e formação. Importa por isso, que as formas e/ou modelos de organização do seu trabalho

sejam também capazes de, pela sua diversidade, enquadrar positivamente essas diferenças.

Segundo Astolfi, (1995, p. 15) o efeito TGV considerado pelo autor como a multiplicidade e rapidez das questões didáticas da aula, impedem os alunos de compreender as finalidades dessas questões. Astolfi desafia a escola a procurar um “saber vivo” em troca de um saber rígido mas verbalista (“demasiada informação mata a formação” p. 47).

O grande desafio que se nos coloca é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efetivas para que os alunos aprendam. Atualmente o professor utiliza cerca de 80% do tempo de aula a ensinar, enquanto os alunos utilizam apenas os restantes 20% a aprender. O que se pretende é precisamente alterar ou mesmo inverter esta desigualdade. Esta deslocação do enfoque no ensino para a aprendizagem dos alunos implica, necessariamente a aplicação de estratégias de diferenciação. Faz-se diferenciação pedagógica, percebendo os diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno e atuando segundo eles. Uns aprendem melhor se ouvirem, outros se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se usarem uma estimulação multissensorial.

A diversidade de atividades poderá dar oportunidade a todos de utilizarem as vias para si mais sensíveis. “Sempre o mesmo cansa”, dizem muitas vezes os alunos. Diferenciar é, de acordo com Perrenoud (1997, citado por Inácia Santana, 2000, p.30) “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem.”

A escola, os grupos disciplinares (departamentos), os professores devem procurar estratégias e metodologias apropriadas que se tornem facilitadoras de novas aprendizagens, aproximando-se dos estilos de aprendizagem de cada educando, pois “cada aluno apreende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir”. (Ana Cadima, 1996, p.49). Ainda de acordo com Byers e Rose (1996), as atividades de aprendizagem só serão adequadas aos diferentes alunos se as mesmas assumirem determinadas características básicas, a saber: “ser relevantes considerando a experiência

do aluno e a sua motivação; respeitar os diferentes ritmos dos diferentes alunos; promover nos alunos atitudes de investigação e descoberta; ser organizadas numa perspetiva de resolução de problemas”.

A sala de aula apresenta-se assim, como o local privilegiado da atividade de qualquer turma. Daí que, a organização e gestão do espaço, constitua um fator importante a ter em conta para a implementação de uma pedagogia que contemple a pluralidade das aprendizagens, pois a “forma como o professor os considera, constitui por si só, uma mensagem curricular que é, em si mesma, significativa para os alunos e para o próprio professor.” (Zabalza, 1993: 147, citado por Arends, 1995).

As diferentes disposições que o mobiliário (carteiras e cadeiras) pode ter na sala de aula, deve ser adequada às diferentes atividades que o professor pretende desenvolver (ensino em simultâneo, trabalho de grupo, Conselho de Cooperação, trabalho individual...). Paralelamente, para que o espaço seja rentabilizado, é importante colocar materiais diversificados em sítios estratégicos, ou seja, criar áreas específicas para certas atividades.

A implementação destas áreas, tal como Meirieu (1988) salienta, não podem funcionar sem a existência de regras que devem ser instituídas pelos professores da turma, quer sobre a utilização dos materiais, quer sobre as deslocações na sala, sobre o uso da palavra, entre outras.

Mas, para que o professor consiga, de facto, que todos os seus alunos estejam ocupados, é importante partilhar com eles algumas formas de organização e gestão do tempo, para que estes saibam o que têm e o que podem fazer diariamente. Isso implica que, o “tempo letivo seja gerido e organizado em conjunto pelo professor e pelos alunos”.

Em suma, a Escola deve gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos, os “bons” alunos devem poder ser “bons” e a ter oportunidade de trabalharem para a excelência, enquanto os alunos com maiores dificuldades têm direito a ritmos de aprendizagem mais lentos, materiais diversificados e a uma maior atenção por parte do professor.

Teorizando, podemos diferenciar o ensino e a aprendizagem na sala de aula, em termos de planeamento, recursos, processos e de produtos. Segundo (Moyles, 1992) o

tempo e a oportunidade de fazer tudo isto são aspetos fundamentais para implementar a diferenciação pedagógica;

- A construção de um clima positivo e consistente promotor da aprendizagem;
- Um planeamento cuidadoso em termos curriculares, definição de atividades, recursos e materiais;
- A utilização de tarefas, atividades e modelos diversificados de organização de trabalho dos alunos (grupo, pares, individual);
- A sala de aula organizada, considerando os objetivos curriculares e a gestão do tempo eficiente;
- O estabelecimento de rotinas de sala de aula adequadas, e um clima de alegria e organização;
- A definição clara de tarefas, ritmos de realização e objetivos;
- A disponibilização de informação de retorno formativo e estímulo à autoavaliação;
- O estímulo da autonomia e da aprendizagem por motivação intrínseca;
- A expressão de expectativas elevadas para todos os alunos face à aprendizagem e comportamento;
- A reflexão e a avaliação sistemática das práticas de sala de aula a fim de regular a aprendizagem e o ambiente de ensino.

Concluindo, são os próprios princípios subjacentes à pedagogia diferenciada que orientam os professores na sua implementação/operacionalização: a) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (o tempo, materiais, metodologias de ensino, etc. podem ser usadas de variadíssimas formas); b) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; c) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos (grupos) dos alunos necessários para realizar as suas atividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de

aprendizagem e propostas de trabalho; d) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes; e) os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem.

Assim se compreende que as políticas educativas realcem a importância da pedagogia diferenciada na sala de aula. Segundo o Despacho Normativo nº 50/2005, plano de recuperação, dirigido aos alunos que revelem alguma dificuldade de aprendizagem, plano de acompanhamento, para aqueles que tenham sido retidos e plano de desenvolvimento, para os alunos que revelem capacidades excecionais de aprendizagem, a modalidade que aparece sempre em primeiro lugar é a pedagogia diferenciada na sala de aula.

O enquadramento legal existe, mas, estarão os professores preparados? Será que a formação inicial e/ou contínua prepara os professores para esta nova abordagem? Como atuam os professores da escola? Este é o maior desafio que se coloca atualmente aos professores em particular e à escola em geral. Acreditamos que esta tarefa será tanto mais “fácil” de implementar quanto maior e melhor for o trabalho colaborativo, nos conselhos de turma, nos grupos disciplinares e na escola.

UM ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo II Metodologia – Opções e Procedimentos

Neste capítulo apresentamos as escolhas metodológicas do estudo, identificando todos os procedimentos de forma clara e objetiva em que o presente trabalho (empírico) se baseou.

O problema de investigação situa-se na identificação, análise e compreensão das dinâmicas de trabalho docente estabelecidas nos contextos do conselho de turma e do departamento curricular (grupo disciplinar) enquanto estruturas de gestão intermédia da Escola Secundária de Pedro Alexandrino.

Com o objetivo de melhorar os procedimentos e as práticas de forma sustentada sobre esta problemática de investigação, foram definidos dois grandes temas de pesquisa:

- 3- Qual a importância que os professores atribuem ao conselho de turma e ao trabalho do diretor de turma?
- 4- Quais as práticas e quais os constrangimentos do trabalho colaborativo nestas estruturas de gestão intermédia?

1 – O contexto

O objeto do estudo será a prática desenvolvida pelos professores da Escola Secundária de Pedro Alexandrino, no que concerne ao funcionamento do conselho de turma e dos grupos disciplinares, bem como as relações que se estabelecem entre estes dois órgãos de gestão intermédia.

A escola situa-se na freguesia da Póvoa de Santo Adrião, no Concelho de Odivelas, distrito de Lisboa.

É constituída por 158 professores, 900 alunos e uma oferta escolar muito diversificada, que vai desde o ensino regular do 7º ano ao 12º ano de escolaridade, incluindo cursos de educação e formação, cursos profissionais, cursos tecnológicos, cursos de educação e formação de adultos e ainda um Centro de Novas Oportunidades.

A escola pratica um horário de funcionamento entre as 8:15 horas e as 23:45 horas.

No que respeita à organização das estruturas pedagógicas a escola adoptou o funcionamento de quatro departamentos curriculares: Línguas, Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas e Expressões. Cada departamento possui o seu coordenador.

Inseridos nos departamentos curriculares, encontram-se os grupos disciplinares (também referidos como grupos de recrutamento) que são: Educação Moral e Religião Católica, Língua Portuguesa/Português, Francês, Espanhol, Inglês, História, Filosofia, Geografia, Economia, Matemática, Físico-química, Ciências Naturais/Biologia, Educação Tecnológica, Informática, Educação Visual e a Educação Física. Cada grupo disciplinar tem o seu coordenador, à semelhança do que acontece nos departamentos.

A escola proporciona aos seus alunos, professores e comunidade educativa em geral a participação em vários projetos e atividades dos quais se destacam:

- Projeto Comenius – Projeto internacional, sobre a educação inclusiva.
- Programa Nacional para o Ensino do Português (PNEP) – visa uma melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no ensino básico e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar.
- Eco-Escolas – tem como objetivo primordial a promoção da defesa do ambiente.
- ESPAJovem – visa a promoção da saúde e hábitos de vida saudável.
- Plano da Matemática – destinado a melhorar os resultados na disciplina.
- Programa do Desporto Escolar – promove a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas.
- Semana Multicultural – com duração de 3 dias, envolve alunos, professores, discentes e comunidade envolvente. É uma manifestação cultural, artística, recreativa e de integração das diferentes culturas na escola, contando com o apoio de encarregados de educação, vários organismos e entidades e demais comunidade envolvente.

Jornal da escola – projeto que permite o desenvolvimento de competências na área da escrita, da pesquisa e da divulgação da vida da escola.

2 – A opção pelo estudo de caso

A investigação em educação é considerada tanto mais relevante quanto mais dela advier conhecimento útil e contributos significativos para perspetivar soluções para problemas educativos diagnosticados.

Este estudo, realizado sem pretensões a generalização, incidiu no interesse de saber, de um modo particular, qual a relevância que é dada e praticada na gestão do currículo, e ainda, de um modo geral, saber qual a importância atribuída ao trabalho do conselho de turma e do grupo disciplinar na redução do insucesso escolar.

Deste modo, pretendemos alertar para algumas das inúmeras dificuldades e obstáculos que a escola enfrenta e se confronta diariamente no contexto atual das organizações escolares e das normas legislativas e, em fase posterior, será feita a análise e o tratamento dos dados obtidos.

Neste sentido, o estudo de caso foi o método de investigação selecionado por ser aquele que melhor se adaptava aos objetivos da presente investigação, na qual se insere uma situação particular com participantes e características específicas, num contexto natural. Merrian (1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.89) afirma que o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Uma das críticas apontadas ao estudo de caso como método de investigação reside na fraca consistência no que respeita à generalização dos resultados. Porém, importa ter presente que o nosso objetivo era o de produzir conhecimento acerca de uma realidade concreta e específica da qual fazemos parte. Quando o investigador opta por um estudo de caso o que tem em mente é a compreensão de um caso específico e não a formulação de generalizações. Como diz Stake (2009, p.24) “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização”. Também Bassey (1981, citado por Bell, 2008, p.24) defende que um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é “considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados

para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a permitir-lhe relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo”. Neste sentido, “é mais importante que um estudo de caso possa ser relatado do que possa ser generalizado” (idem, ibidem).

No que respeita às características do estudo de caso, Robert Yin (1975, citado por Lessard, Goyette e Boutin, 1994, p.170), salienta que o estudo de caso apresenta as seguintes características: i) “ (...) toma por objetivo um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real”; ii) “ as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas”; iii) “o investigador utiliza fontes múltiplas de dados”.

Pretende-se, com os resultados obtidos neste estudo de caso em concreto, não só compreender o modo de funcionamento da escola e dos seus professores, e recolher dados que permitam, se for caso disso, melhorar as práticas dos professores.

3 – Apresentação do instrumento de recolha e tratamento dos dados

Na opinião de Cohen & Marrion (1990, p. 3) o método a utilizar na pesquisa, depende do conceito de realidade social e do modo de interpretar por parte do investigador.

Os dados utilizados numa investigação podem ser recolhidos por vários métodos. Optar por um método ou por outro, ou por vários em simultâneo depende das características do estudo a desenvolver nomeadamente do tema, dos seus objetivos e também dos recursos disponíveis.

Em estudos realizados no âmbito das ciências da educação, os questionários são instrumentos básicos para a recolha de dados pertinentes para o estudo em causa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.149), entende-se por dados todos os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar”.

3.1 – O questionário

Na auscultação aos professores optou-se pelo questionário por se apresentar como a técnica de recolha de dados mais adequada face ao universo a inquirir. A sua

principal vantagem prende-se com a sua aplicação a um maior número de indivíduos, num curto espaço de tempo, permitindo o estudo de grandes quantidades de informação através do tratamento estatístico das respostas dos inquiridos e, descobrindo as tendências da população estudada de forma eficaz e objetiva.

Seguindo os procedimentos referidos na literatura (Almeida & Freire, 2003) sobre a definição e elaboração dos itens a incluir no questionário, foram tidos diversos cuidados na sua elaboração, tanto na forma como no conteúdo.

Assim, tendo em atenção o critério da inteligibilidade dos itens, procedeu-se à validação dos mesmos, através da fase de pré testagem, assegurando que os inquiridos faziam uma interpretação inequívoca de cada questão.

3.2 – A construção do questionário

A concepção do questionário teve por objetivo a recolha de informação sobre os modos como os professores conceptualizam o conselho de turma e se existe uma ligação às decisões tomadas em cada grupo disciplinar.

Foram utilizadas como fontes de preparação do questionário: uma vasta revisão bibliográfica sobre a importância do trabalho colaborativo no conselho de turma e no grupo disciplinar (departamento); o conhecimento decorrente da nossa experiência profissional, bem como da que decorre do exercício de funções no âmbito da gestão e administração escolar.

No que se refere à temática da construção do questionário, foram seguidas as orientações de Ghiglione e Matalon (2005), Hill, M & Hill, A. (2008) nomeadamente ao nível do tipo de questões, do formato dos itens, das instruções, da disposição gráfica e extensão, sem esquecer as condições de validação e aplicação.

Tendo em conta os objetivos a perseguir com a aplicação do questionário, ponderadas as vantagens e as desvantagens da opção pela utilização de respostas abertas e respostas fechadas, optou-se por um questionário de respostas mistas.

O questionário foi sendo reformulado num processo contínuo de aperfeiçoamento, em resultado da revisão bibliográfica, bem como através das

indicações de cinco docentes com características semelhantes às da população alvo, a quem foi pedido que respondessem e que assinalassem todas as dificuldades de compreensão dos itens.

O questionário foi desenvolvido no formulário do Google Docs (Anexo 1). Este tipo de questionários permite um fácil envio para os recetores, e o retorno imediato das respostas, facilitando assim o posterior tratamento dos dados recolhidos.

No que à estrutura do questionário diz respeito, foram definidas duas partes distintas: a primeira parte visava a caracterização da população em estudo, reunindo os dados de identificação dos inquiridos através das variáveis de grupo disciplinar a que pertence e categoria profissional; a segunda parte do questionário englobava uma série de questões sobre a importância do conselho de turma, a importância do diretor de turma e questões abertas sobre a gestão curricular, pedagogia diferenciada e trabalho colaborativo.

Em relação à variável categoria profissional pretendemos identificar os inquiridos: Quadro de Escola; Quadro de Zona Pedagógica ou Contratados e verificar se existem diferenças nas respostas consoante a situação profissional.

Relativamente à variável grupo de recrutamento (grupo disciplinar) era nossa intenção perceber se as questões em estudo variam consoante os grupos disciplinares da escola, resultando de práticas isoladas, ou se traduzem uma cultura de escola generalizada.

A segunda parte do questionário contemplava dez questões: (1) a importância da ação do diretor de turma no conselho de turma; (2) a perceção dos critérios a ter conta na atribuição do cargo de diretor de turma; (3) as necessidades de formação no desempenho do cargo de diretor de turma; (4) a importância da coordenação e articulação dos professores no conselho de turma; (5) como melhorar o funcionamento do conselho de turma; (6) principais entraves ao funcionamento do conselho de turma; (7) as estratégias adotadas para recuperar alunos com planos de recuperação; (8) inferir práticas de trabalho colaborativo no grupo disciplinar; (9) inferir a periodicidade desse trabalho colaborativo; (10) verificar o âmbito e as temáticas desse trabalho colaborativo que sustentam decisões em conselho de turma.

Por fim, uma questão que frequentemente se coloca aquando da construção do questionário é o número de níveis que a escala de avaliação a utilizar deverá ter. De acordo com Moreira (2004, p.193), não existindo consenso sobre o número ideal de níveis a considerar, entende “parecer prudente concluir que cinco pontos será um número mínimo aconselhável e que não haverá grande vantagem em utilizar escalas com mais do que nove pontos”.

Assim, para medir a intensidade das opiniões dos inquiridos nas duas questões fechadas do questionário utilizámos uma escala de Likert de cinco níveis, de acordo com a seguinte chave: 1 – Nada Importante; 2 – Pouco Importante; 3 – Importante; 4 – Muito Importante; 5 – Extremamente Importante.

3.3 – Validação do Questionário

Uma vez construído o pré-questionário, foi preciso testar a sua validade. Partindo da definição dada por De Ketele & Roegiers (1999) a validação corresponde ao “ processo pelo qual o investigador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objetivo da investigação” (idem, p.220). Tornava-se por isso fundamental que as “cobaias” (Bell, 2008, p.129) pudessem opinar sobre questões relevantes tais como a clareza das perguntas e o tempo gasto no preenchimento.

O pré teste foi realizado a cinco professores que não estavam envolvidos no estudo, tendo-lhes sido explicado pessoalmente quais os objetivos do trabalho, o que se pretendia com o questionário e foi-lhes pedido que indicassem todos os problemas que, eventualmente, fossem detetando. O tempo de preenchimento do pré-questionário, enviado via email, situou-se entre os 10 e os 15 minutos, tempo considerado bom face às recomendações, evitando que o interesse e motivação dos respondentes diminua e a qualidade das respostas seja posta em causa (Ghiglione e Matalon, 2005, p.113).

O grupo piloto pronunciou-se favoravelmente em relação à forma e ao conteúdo do pré-questionário e não apresentou qualquer dúvida em relação à apresentação gráfica e às instruções de preenchimento.

3.4 – Aplicação do Questionário

Previamente foi feito o pedido de autorização formal à Sr^a. Diretora, Professora Rosário Ferreira, para a aplicação dos questionários, bem como o acesso à base de dados dos emails dos docentes da escola.

Terminada a versão definitiva do questionário passámos à fase da aplicação. O questionário foi enviado por email aos professores (a totalidade) que lecionam no ano letivo 2011/2012 na Escola Secundária Pedro Alexandrino.

O objetivo é compreendermos o caso específico em estudo e não entendermos outros casos a partir dele. O processo de aplicação do questionário decorreu no mês de Dezembro. Responderam ao mesmo, sessenta e quatro docentes tendo-se alcançado uma taxa de retorno de 40,5%.

4 – O processo de tratamento dos dados

Após a aplicação do questionário, os dados apresentam-se como material bruto a trabalhar no sentido de organizar a informação disponível num todo harmónico e significativo.

Deste modo, a análise de dados pressupõe estudar o conjunto dos dados recolhidos e estabelecer conexões entre as partes e relacioná-las com o todo, permitindo alcançar um conhecimento mais profundo sobre o fenómeno em estudo.

Não existe um único modo de analisar dados, esta etapa depende dos interesses, finalidades e condições de trabalho com que o investigador se depara. Assim, face à natureza quantitativa e predominantemente qualitativa da informação recolhida, privilegiámos como técnicas de tratamento dos dados: a análise estatística para tratar os dados resultantes do inquérito por questionário nas questões fechadas e a análise de conteúdo para tratar os dados decorrentes das questões abertas:

4.1.1 – A análise estatística dos dados

A principal vantagem desta técnica de análise de dados prende-se com a clareza, precisão e rigor do dispositivo metodológico, a oportunidade de recorrer a meios informáticos para correlacionar variáveis e a transparência dos resultados e dos relatórios de investigação, nomeadamente ao nível da sua representação gráfica. Apresentar os resultados de várias formas favorece incontestavelmente a qualidade das apreciações e interpretações.

Contudo, a análise estatística não substitui a reflexão teórica prévia [nem] ... a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.223).

No âmbito do presente estudo, no processo de análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, recorreremos ao MS Excel. A análise estatística foi sujeita ao método de distribuição de frequências, dado que pretendíamos identificar como os dados recolhidos se distribuíam pelas situações apresentadas, de forma a melhor compreendermos a realidade em estudo.

4.1.2 – A análise de conteúdo dos dados

Segundo, Ghiglione & Matalon (2005), a análise de conteúdo é uma metodologia que pode ser usada em planos quantitativos, para tirar sentido das informações recolhidas em entrevistas ou inquéritos de opinião, como, por exemplo, quando temos em mãos um grande volume de dados textuais dos quais há que extrair sentido.

A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas ou métodos mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Trata-se de um método de análise textual que se utiliza muitas vezes em questões abertas de questionários e (sempre) no caso de entrevistas. A análise de conteúdo segundo Bardin (2008, p.44) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter

procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção destas mensagens.” Assim, a análise de conteúdo visa transformar a informação obtida em algo que seja interpretável, objetiva, que tenha significado para o investigador. Para que seja objetiva, tal descrição exige uma definição precisa das categorias de análise, de modo a permitir que diferentes pesquisadores possam utilizá-las, obtendo os mesmos resultados; para ser sistemática, é necessário que a totalidade de conteúdo relevante seja analisada com relação a todas as categorias significativas; a quantificação permite obter informações mais precisas e objetivas sobre a frequência da ocorrência das características do conteúdo.

Em termos gerais, a categorização é a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos da investigação. É um processo indutivo (caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação).

Como refere Bardin (2008, p.39) as categorias são um método taxonómico que devolve a ordem, segundo critérios, à desordem aparente, permitindo inferências e produção de conhecimento deduzido dos conteúdos a partir de indicadores. A descrição do conteúdo das respostas assenta em três níveis: temas, categorias e indicadores.

No fundo, categorias, são rúbricas ou classes, as quais incluem um conjunto de unidades de registo, ou seja, categorizar implica simultaneamente uma investigação dos aspetos comuns, permitindo ou não, deste modo a sua inclusão numa mesma categoria. Segundo a autora, uma boa categoria deverá ainda obedecer aos princípios da exclusividade, homogeneidade, da pertinência, da fidelidade e da validade.

Para criar as categorias da análise de conteúdo das respostas abertas, procurámos aspetos significativos das respostas dos respondentes na procura de “regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” (Bogdan e Biklen, 1994, p.221). Desta pré-análise, emergiu, assim, um conjunto de categorias que se mantiveram como provisórias e passíveis de remodelações sempre que novos dados foram sendo considerados.

Após a definição das categorias, procedemos à exploração do material (Bardin, 2008), codificando a informação selecionada, sendo que a codificação se refere ao processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades de registo. Estas unidades de registo são segmentos de texto de natureza e dimensão variáveis de significação sinónimas ou de significação próximas que correspondiam a segmentos de conteúdo a considerar como unidades base na categorização.

Assim, este processo de codificação deu origem à elaboração de um corpus de informação organizada e trabalhada em função dos objetivos e questões de investigação e da problemática em estudo, o que permitiu entrar na terceira fase da análise de conteúdo e que Bardin (2008) denomina de tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

Em suma, a análise das respostas abertas ao questionário consistiu assim, na identificação e associação das respostas às respetivas categorias.

Por fim, os dados obtidos foram analisados numa perspetiva global, ou seja os indicadores foram analisados por categoria e em função, claro está, da sua frequência (Anexo 2).

CAPÍTULO III APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo apresentamos os resultados obtidos através do questionário, e a sua interpretação, tendo presentes os objetivos do estudo: perceber se existem práticas de trabalho colaborativo no conselho de turma e no grupo disciplinar, no que concerne à gestão do currículo, definição de objetivos, estratégias, atividades, instrumentos de avaliação, entre outros.

A apresentação dos dados recolhidos, está organizada em duas partes:

1 – Na primeira parte procedemos à caracterização dos respondentes tendo em conta as respetivas características individuais, a categoria profissional e o departamento curricular a que pertencem;

2 – Na segunda parte apresentamos os resultados obtidos nas respostas fechadas decorrentes do tratamento estatístico e nas respostas abertas, decorrentes da análise de conteúdo.

1 – Resultados obtidos através dos questionários

1.1- Caracterização dos respondentes

Quanto à distribuição por categoria profissional verificou-se uma predominância de respondentes pertencentes ao quadro de escola (85,9%), como era previsível, pois é uma escola com *um* quadro docente muito estável e um desequilíbrio muito grande entre os docentes pertencentes ao quadro de escola e os pertencentes às outras categorias.

Quadro 1 - Distribuição do número e percentagem de respondentes em relação à situação profissional

	N	%
Respondentes	64	100
Quadro de Escola	55	85,9
Quadro de zona pedagógica	1	1,6
Contratados	8	12,5

Quanto aos grupos disciplinares a que pertenciam, verificou-se um equilíbrio na distribuição das respostas pelos vários grupos disciplinares que integram a estrutura organizativa da escola.

Quadro 2: Distribuição do número e percentagem de respondentes em relação ao grupo disciplinar a que pertencem:

Grupos Disciplinares	N	%
EMRC	1	1,6
LP/Port.	7	10,9
Francês	1	1,6
Espanhol	1	1,6
Inglês	5	7,8
História	6	9,3
Filosofia	4	6,2
Geografia	4	6,2
Economia	6	9,3
Matemática	7	10,9
Físico-Química	3	4,7
Biologia	6	9,3
Educação Tecnológica	2	3,1
Informática	3	4,7
Educação Visual	1	1,6
Educação Física	7	10,9
Outros	0	0
Total	64	100

1.2 – Posicionamento dos respondentes face às questões colocadas

A segunda parte do questionário era constituída por dez questões que procuravam verificar a importância do trabalho realizado em conselho de turma, bem como a relação com as decisões tomadas, em sede de grupo disciplinar, no âmbito do trabalho colaborativo.

1.2.1 - Para análise das questões fechadas foram construídos os seguintes quadros de apresentação dos resultados.

No que respeita à importância da ação do diretor de turma no âmbito do conselho de turma, 81% dos respondentes consideraram-na extremamente importante, enquanto 16% respondeu muito importante. É de realçar que nenhum respondente considerou a ação do diretor de turma nada importante ou pouco importante, o que revela um reconhecimento generalizado pela importância da ação e do trabalho do diretor de turma no conselho de turma.

Quadro 3 – Importância atribuída pelos respondentes à ação do diretor de turma, no conselho de turma:

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	1		2		3		4		5	
Importância da ação do DT no Conselho de Turma	0	0	0	0	2	3	10	16	52	81

1 – Nada Importante; 2 – Pouco Importante; 3 – Importante; 4 – Muito Importante; 5 – Extremamente Importante.

Sobre a importância da ação do conselho de turma, 69% dos professores consideram-na extremamente importante como um meio de promoção do sucesso educativo. Poderemos mesmo constatar que todos os respondentes consideram este órgão pedagógico intermédio como fundamental, pois a articulação e coordenação dos seus membros é de reconhecida importância pela totalidade dos inquiridos, quer eles sejam do quadro de escola, contratados ou do quadro de zona pedagógica.

Quadro 4 – Importância atribuída pelos respondentes à coordenação e articulação dos professores do conselho de turma, como um meio de promoção do sucesso educativo de todos os alunos:

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	1		2		3		4		5	
Importância da coordenação e articulação dos professores do Conselho de Turma	0	0	0	0	5	8	15	23	44	69

1 – Nada Importante; 2 – Pouco Importante; 3 – Importante; 4 – Muito Importante; 5 – Extremamente Importante.

Na tentativa de verificar os hábitos de trabalho colaborativo nos grupos disciplinares, 83% dos respondentes referem que reúnem com os colegas que lecionam o mesmo ano de escolaridade, enquanto 17% declarou que não tem esta prática como um hábito de trabalho no seu grupo disciplinar. Todos os respondentes dos departamentos de Português, História, Geografia, Economia, Matemática, Informática e Educação Visual afirmam que reúnem com os seus colegas, enquanto os restantes há sempre algum respondente que afirma que não reúne, pelo que a resposta afirmativa não é unânime embora seja em grande maioria.

Outra relação interessante de verificar diz respeito aos professores contratados, pois a quase totalidade refere que reúne com os seus pares, o que pode aqui significar que existem hábitos de trabalho conjunto na escola, em que, quem chega de novo, é incluído nessa dinâmica colaborativa.

Quadro 5 – Os respondentes reúnem no seu grupo disciplinar, com professores do mesmo ano de escolaridade:

	N	%	N	%
	SIM		NÃO	
Reunião com os colegas de grupo de recrutamento que lecionam o mesmo ano de escolaridade	53	83	11	17

Sobre a regularidade do trabalho colaborativo, 46,9% dos professores afirma que reúne “Mais do que uma vez por Período”

Podemos verificar que 91% dos respondentes reúne, pelo menos, uma ou mais vezes em cada período letivo, enquanto apenas 9% refere que só reúne com os seus pares no início e no fim de cada ano letivo.

Podemos ainda inferir que algumas respostas são condicionadas pelas características da escola, nomeadamente no que concerne aos vários cursos profissionais onde apenas existe um professor por departamento para lecionar algumas disciplinas específicas de cada curso, pelo que a prática de trabalho colaborativo com colegas que lecionem o mesmo ano de escolaridade fica impossibilitada. O mesmo acontece, por exemplo, no 12º ano onde apenas existe um professor a lecionar as disciplinas de Biologia, Química, Geografia, entre outros casos.

Quadro 6 – Periodicidade em que as reuniões ocorrem:

	N	%	N	%	N	%	N	%
	Uma vez por Período		No início e no fim de cada ano letivo		Uma vez por mês		Mais do que uma vez por Período	
Periodicidade das reuniões	25	39	6	9	3	5	30	47

1.2.2 - Para a análise das questões abertas foram construídos os quadros que a seguir se apresentam, segundo as Categorias e Indicadores definidos para cada questão.

As categorias, conforme referido anteriormente, foram sendo definidas em função da determinação dos indicadores, havendo o cuidado de garantir que refletissem as características defendidas por Bardin (2008, p.38): homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e adequação. Os questionários foram codificados de P1 a P64, e para simplificar a categorização em geral e em particular a identificação dos indicadores, decidimos inserir em cada categoria, o código de cada questionário em vez da unidade de registo ou fragmentação do texto. O progressivo ajustamento a que foi submetido o sistema de categorias permitiu-nos chegar à forma final da categorização, expressa nos quadros seguintes.

A questão quatro do questionário pretendia verificar o que pensam os professores sobre os critérios a adotar na atribuição do cargo de diretor de turma.

A categoria referente às características profissionais com 59% recebeu a maioria das referências a ter em consideração na atribuição do cargo de diretor de turma. Contudo, podemos verificar que também as características pessoais são bastante focadas pelos respondentes, com 22%, realçando que as questões do perfil pessoal do professor devem também ser tidas em consideração na atribuição do cargo. No perfil do docente, foram incluídos vários indicadores como (comunicativo, saber ouvir, assertivo, disponibilidade, ponderado).

Um critério também focado para esta função é a experiência profissional, com 16%, quer seja por tempo de serviço na carreira, quer seja por experiência no cargo.

Por fim, gostaríamos de destacar que alguns docentes consideram que este cargo deveria ser rotativo e que todos os professores deveriam ter a oportunidade de o desempenhar.

Quadro 7: Síntese da análise de conteúdo referente à questão quatro do questionário:

Questão do questionário	Categorias	Indicadores	Frequências
4 – Quais os critérios que devem ser utilizados na atribuição do cargo de diretor de turma?	Experiência profissional	Tempo de Serviço na carreira	15
		Experiência no cargo	15
	Características Profissionais	Relação com os Pais	20
		Relação com os alunos	32
		Gestão de Conflitos	10
		Liderança	15
		Organização	14
		Trabalho colaborativo, Relação com os pares	21
	Características Pessoais	Ponderação, Saber ouvir, Disponibilidade, Assertividade, Comunicativo	36
		Gostar/Motivado	6
	Rotatividade do cargo	Igualdade de oportunidades	3

A questão cinco do questionário pretendia verificar o que pensam os professores sobre a preparação necessária para o desempenho do cargo de diretor de turma.

Contudo alguns referem que a formação inicial e profissional é suficiente para desempenhar o cargo (22%), não considerando relevante qualquer outro tipo de formação ou preparação.

A maioria dos respondentes, 56%, considera que deveria haver formação para o desempenho desta função, destacando-se a comunicação e relações interpessoais com 24%, seguindo-se com 21% a necessidade de formação em gestão de conflitos. Ainda nesta categoria, temos necessidades de formação em estilos de liderança 7% e nas Tecnologias de Informação e Comunicação com 4%.

Por fim, considerámos outra categoria, que não respeita propriamente a formação formal, mas sim a uma preparação para o cargo 22% ao nível legislativo bem como ao conhecimento da organização e gestão escolar

Quadro 8: Síntese da análise de conteúdo referente à questão cinco do questionário:

Questão do inquérito	Categorias	Indicadores	Frequências
5 – O diretor de turma deveria ter alguma formação especial?	Sem necessidades de formação ou preparação para o cargo	Não	16
	Necessidades de Formação	Gestão de Conflitos	15
		Estilos de Liderança	5
		TICs	3
		A comunicação/relação com Professores, Alunos, Pais/EEs	17
	Necessidades de preparação para o cargo	Legislação em vigor	10
		Gestão Escolar	6

A questão sete do questionário pretendia que os professores identificassem medidas de melhoria do funcionamento do conselho de turma.

Os professores identificam como necessidade de melhoria ao nível do conselho de turma, o trabalho colaborativo de âmbito pedagógico. Os 44% quer ao nível do trabalho conjunto entre pares quer ao nível da articulação e coordenação dos conteúdos, não deixam dúvidas sobre a necessidade de caminharmos neste sentido.

Podemos verificar que 42% das referências sugerem como melhoria, o trabalho colaborativo de âmbito organizativo da ação docente seja em termos de critérios de avaliação de todos os professores ou de estratégias comuns de atuação em sala de aula. Por fim, 11% dos professores referem que a autonomia do conselho de turma deveria ser reforçada no tratamento das questões disciplinares ou, ainda, na redução da burocracia para que houvesse mais tempo para o trabalho colaborativo.

Quadro 9: Síntese da análise de conteúdo referente à questão sete do questionário:

Questão do questionário	Categorias	Indicadores	Frequências
7 – Na sua opinião, em que poderia o conselho de turma melhorar a sua ação?	Trabalho colaborativo de âmbito pedagógico no conselho de turma	Articulação e coordenação de conteúdos	10
		Trabalho conjunto	27
	Trabalho colaborativo de âmbito organizativo no conselho de turma	Articulação e coordenação de estratégias de atuação	34
		Critérios de avaliação	2
	Autonomia do conselho de turma	Problemas disciplinares	6
		Reduzir a burocracia	5

A questão oito do questionário pretendia que os professores identificassem os principais entraves às melhorias propostas anteriormente.

A maioria dos professores (51%), identifica como grande entrave à melhoria do funcionamento do conselho de turma a organização e gestão escolar como um fator limitativo.

A escola através das suas regras e da sua organização promove uma quantidade de trabalho administrativo, de cariz burocrático (30%) deixando pouco tempo disponível para debater e trabalhar nas questões pedagógicas (17%).

Ainda outro indicador diz respeito ao modo como a escola não agiliza estas questões, nomeadamente ao não criar regras promotoras do trabalho colaborativo (4%), que impeçam e desenraízem o trabalho individualista.

A confirmar esta ideia estão os 46% de respostas atribuídas à ausência de hábitos de trabalho colaborativo.

Nesta categoria, a maioria das frequências foram atribuídas ao trabalho excessivamente individualista dos docentes (33%), na resistência à mudança (10%) e ao excessivo número de professores que compõem o conselho de turma o que dificulta as relações interpessoais e o trabalho conjunto (3%).

Por fim, referir que (3%) consideram, no âmbito das suas competências, a falta de autonomia do conselho de turma como um fator limitativo da sua ação e da sua capacidade de decisão.

Quadro 10: Síntese da análise de conteúdo referente à questão oito do questionário:

Questão do questionário	Categorias	Indicadores	Frequências
8 – Na sua opinião, quais são os principais entraves à melhoria do funcionamento do conselho de turma?	Ausência de hábitos de trabalho colaborativo	Trabalho individualista	23
		Resistência à mudança	7
		Muitos elementos por CT	2
	Organização e gestão escolar	Trabalho burocrático	21
		Tempo	12
		Trabalho colaborativo	3
	Competências do conselho de turma	Autonomia do CT	2

A questão nove do questionário, pretendia saber quais as estratégias adotadas na sala de aula para recuperar alunos com dificuldades (com plano de recuperação), 39% respondeu que recorre a técnicas de ensino diferenciado, 45% que recorre a técnicas que envolvem mais o aluno no processo educativo, enquanto 16% refere que recorre a medidas pedagógicas acrescidas.

Quanto à categoria de ensino diferenciado (39%), os principais indicadores referenciados pelos respondentes foram a utilização de materiais didáticos diferenciados (25%), o trabalho cooperativo em sala de aula (7%) com recurso à utilização de trabalho com pares heterogêneos e homogêneos, trabalho em grupos diferenciados, entre outros.

A avaliação diferenciada aparece referenciada (4%) como um fator de recuperação das dificuldades dos alunos, enquanto 3% afirma diferenciar a gestão do tempo na tarefa.

Quadro 11: Síntese da análise de conteúdo referente à questão nove do questionário:

Questão do questionário	Categorias	Indicadores	Frequências
9 – Que estratégias adota na sala de aula, para recuperar os alunos com plano de recuperação?	Ensino diferenciado	Trabalho Cooperativo na sala de aula	8
		Materiais didáticos diferenciados	27
		Avaliação diferenciada	4
		Mais tempo nas tarefas	3
	Maior envolvimento do aluno nas tarefas propostas	Motivação	16
		Maior atenção	32
	Medidas Pedagógicas acrescidas	Propostas de Apoios	4
		Trabalhos de casa	11
		Estudo Autónomo	2

Em relação aos motivos pelos quais os professores reúnem, constata-se que 76% das referências a esta questão estão relacionadas com trabalho colaborativo. Podemos contudo verificar que, essas referências estão associadas à planificação de aulas (29%), preparação/partilha de materiais didáticos (16%), elaboração de fichas/testes (10%) e definição de estratégias (21%) entre professores que lecionam a mesma disciplina e ano letivo.

A avaliação e concretamente a definição de critérios de avaliação, é apontada por 11% como o motivo de reunião no grupo disciplinar.

Por fim, realçar que 15% das referências estão relacionadas com a troca de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica o que constitui uma excelente forma de desenvolvimento e formação profissional.

Quadro 12: Síntese da análise de conteúdo referente à questão doze do questionário:

Questão do inquérito	Categorias	Indicadores	Frequências
12 – Indique os motivos dessa reunião?	Trabalho Colaborativo	Planificações	37
		Preparação/Partilha de materiais didáticos	20
		Elaboração de fichas/testes	13
		Definição de Estratégias	26
	Avaliação	CrITÉrios de avaliação	11
	Formação e desenvolvimento profissional	Reflexão/troca de experiências	19

CAPÍTULO IV- CONCLUSÕES

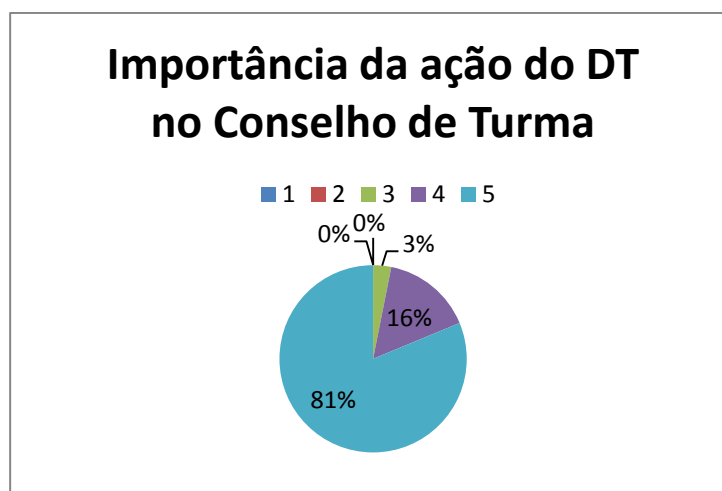
Relembramos que a questão central do estudo era saber se existem hábitos de trabalho colaborativo nas estruturas de gestão pedagógica intermédias, conselho de turma e grupo disciplinar. Relembramos também as questões de pesquisa:

- Qual a importância que os professores atribuem ao conselho de turma e ao trabalho do diretor de turma?
- Quais as práticas e quais os constrangimentos do trabalho colaborativo nestas estruturas de gestão pedagógicas intermédias?

O nosso trabalho de investigação pretendia estudar uma parte específica de um contexto educativo concreto que nos é familiar e daí termos enveredado por uma investigação naturalista. A nossa preocupação principal foi a compreensão de um caso específico e não a generalização. Assim, o caso estudado apenas é importante pela sua singularidade e pelo proveito próprio que poderá produzir por via desta investigação. Ao longo do capítulo anterior apresentámos os resultados obtidos e fomos construindo um quadro de reflexões e conclusões sobre as respostas às questões de pesquisa. Importa agora sistematizar essas conclusões para uma melhor compreensão dos resultados.

Conforme mostra o gráfico seguinte (Gráfico 1), 81% dos respondentes considera a ação do diretor de turma extremamente importante. Poderemos, então, concluir que os professores estão conscientes da importância da figura do diretor de turma no desenvolvimento das suas competências no conselho de turma como o elemento, por excelência, capaz de liderar e dinamizar os professores na prática de trabalho colaborativo.

Gráfico 1- Considera a ação do diretor de turma no conselho de turma:



Conforme refere Roldão (1995, p.16) a eficácia do funcionamento do conselho de turma depende, substancialmente, das características individuais do seu líder e da qualidade das relações pessoais e profissionais que estabelece dentro do conselho de turma. Esta ideia foi claramente comprovada, pois, para além de os professores reconhecerem a ação do diretor de turma como muito importante, apontam ainda os fatores profissionais e pessoais como significativos no desenvolvimento das suas competências, constituindo por isso critérios a considerar na atribuição deste cargo.

Os órgãos de gestão pedagógicos intermédios são de extrema importância estratégica na organização escolar. Estes, constituem um dos fatores condicionantes da qualidade educativa e pedagógica da escola a qual depende, em grande parte, dos projetos educativos e pedagógicos. São estes órgãos que animam os projetos e que lhes imprimem uma dinâmica organizacional (Marques, 2002).

O diretor de turma é uma peça chave na gestão intermédia, no âmbito da administração escolar. Depositário do poder relacional, comunicativo e pessoal, o diretor de turma reúne as condições para conciliar a força e o prestígio indispensáveis para influenciar seguramente os diversos atores com os quais interage. Espera-se que seja detentor da capacidade de liderança para conduzir eficazmente o processo educativo dos alunos que tutela e para coordenar as atividades do conselho de turma do qual é presidente.

Talvez por isso, a maioria dos inquiridos assentaria a atribuição do cargo, conforme referimos anteriormente, em critérios de perfil profissional, como a liderança, a organização, as relações interpessoais que estabelece com todos os elementos da comunidade educativa, incluindo o trabalho colaborativo com os seus pares e a capacidade para gerir conflitos.

Os critérios assentes no perfil pessoal dos docentes deverão também, segundo os respondentes, ser tidos em consideração, nomeadamente a sua ponderação, capacidade de comunicação, capacidade para ouvir, a sua disponibilidade para o cargo, a sua assertividade e, por fim, a sua motivação e gosto pessoal no desempenho destas funções.

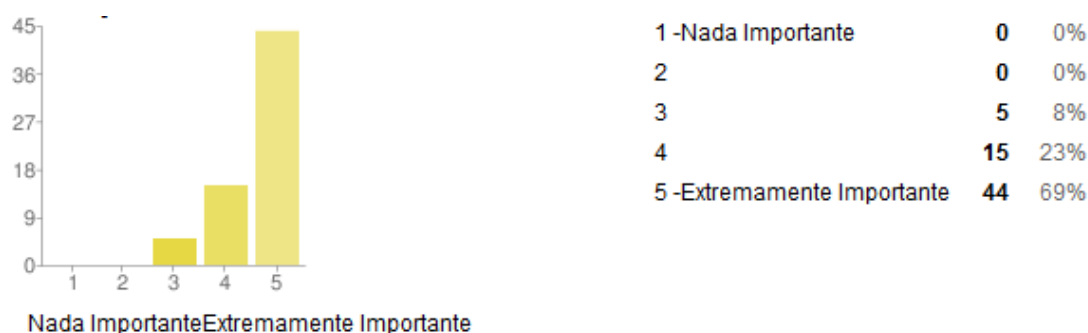
Ainda em relação ao diretor de turma, 78% dos respondentes consideram que o diretor de turma deveria ter formação ou preparação especial para o desempenho do cargo. Apontam como fundamental para melhorar a sua ação, a formação em comunicação e relações interpessoais, em estilos de liderança e em gestão de conflitos. Assinalam ainda como importante e necessário fazer uma preparação para o desempenho destas funções, nomeadamente no conhecimento da realidade escolar e da sua organização, bem como de todo o enquadramento legal.

O diretor de turma detém um saber especialista que decorre da sua condição de professor e da sua experiência profissional como docente, pois, como é sabido, a inexistência de formação adequada para o exercício do cargo é uma realidade que é transversal a todos os modelos de gestão das escolas que tivemos até hoje (Marques, 2002).

Temos, nos tempos que correm, de encarar o conselho de turma como uma equipa pedagógica, coordenada pelo diretor de turma, capaz de definir linhas de atuação comuns, hábitos de trabalho colaborativo, que norteiem os alunos nas suas aprendizagens em sala de aula e os docentes na condução do processo educativo.

Este estudo comprova que os professores reconhecem a importância da articulação e coordenação entre os professores do conselho de turma, uma vez que os resultados obtidos revelam que todos os respondentes (100%) consideram importante este aspeto, e 69% considera-o mesmo extremamente importante (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Importância atribuída pelos respondentes à coordenação e articulação dos professores do conselho de turma, como um meio de promoção do sucesso educativo de todos os alunos:



Neste âmbito, os professores respondentes (86%) consideraram que havia que melhorar e fortalecer o trabalho colaborativo no seio do conselho de turma. Ao nível da articulação de conteúdos disciplinares, ao nível de estratégias de atuação conjunta, ao nível do trabalho conjunto que deve ser feito em termos curriculares e ainda em termos de critérios de avaliação utilizados.

No que diz respeito ao conselho de turma, os professores reconhecem a necessidade de mudar; consideram necessário a adoção de uma atitude de trabalho colaborativo e de partilha em torno de questões pedagógicas e menos individualista e em torno de questões burocráticas; a necessidade da definição concertada de estratégias de adequação e de clarificação de princípios, atitudes e valores a desenvolver com os alunos; o processo de interação entre os professores, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, deve conduzir o conselho de turma a decidir sobre as opções curriculares e práticas docentes a adotar.

Conforme referido por vários autores, é necessária e fundamental a organização do conselho de turma, na marcação de testes e TPCs, na definição de estratégias e atividades comuns, na avaliação, na definição e adequação curricular de modo a que os alunos com dificuldades atinjam aprendizagens significativas, mas que permita, ao mesmo tempo, o desenvolvimento e o trabalho para excelência dos melhores alunos.

O trabalho conjunto centra-se demasiadas vezes no cumprimento dos programas ou na avaliação do conhecimento dos alunos, evitando-se discutir e refletir sobre as dificuldades sentidas ao nível da sala de aula. Uma grande parte das vezes os

professores cingem-se apenas a “desabafar” e “lamentarem-se”, desresponsabilizando-se e não orientando o seu discurso [nem a sua ação] para a resolução de problemas (Jesus, 2000, p.5). Quer-nos parecer que não será bem “evitar” discutir e refletir sobre as questões da sala de aula, conforme referido pelo autor. O nosso estudo aponta alguns motivos que inibem e impedem que se realize esse trabalho.

Segundo os respondentes, o principal entrave a este tipo de trabalho é precisamente o excesso de trabalho “burocrático” a que o conselho de turma é sujeito e que lhe retira tempo e oportunidade para trabalhar em conjunto as questões pedagógicas mais relacionadas com o currículo e com o ensino diferenciado.

Outro fator apontado é o cariz individualista da ação do professor, que se fecha na sua prática diária (um professor, uma turma, uma sala) resultado de muitos anos de prática assente em metodologias de ensino tradicionalistas e, talvez por isso, a resistência à mudança tenha sido também um fator apontado como entrave à melhoria do funcionamento do conselho de turma.

Podemos, assim, questionar-nos: as decisões sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados, são fundamentadas e articuladas entre o conselho de turma e os departamentos curriculares (grupos disciplinares)? Quem, onde e quando toma estas decisões?

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que os professores reúnem habitualmente em grupo disciplinar entre docentes que lecionam o mesmo ano de escolaridade, conforme podemos verificar no Gráfico 3.

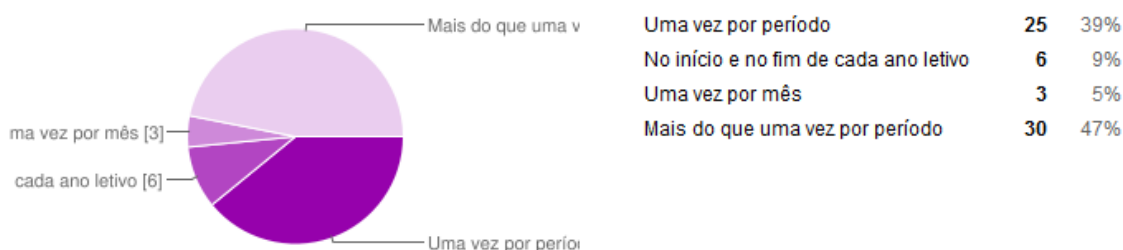
Gráfico 3 – No seu grupo de recrutamento, reúne com os colegas que lecionam o mesmo ano de escolaridade



Quisemos, ainda, saber qual a periodicidade destes momentos para podermos verificar se são acontecimentos pontuais ou acontecimentos que nos possam induzir, que estamos na presença de uma cultura de escola.

Como podemos ver pelo gráfico seguinte (Gráfico 4), 91% dos professores referem que reúnem pelo menos uma ou mais vezes em cada período letivo.

Gráfico 4 - Periodicidade em que as reuniões ocorrem



Tal como refere Roldão (2006) muitas vezes os professores consideram trabalho colaborativo sempre que se juntam para partilhar e trocar experiências uns com os outros. No entanto, ainda segundo a autora, as boas relações interpessoais, a constatação e partilha de dificuldades comuns não se constituem por si só em trabalho colaborativo docente, embora sejam obviamente condições promotoras do mesmo.

Os dados recolhidos confirmam que existem hábitos de trabalho conjunto nos professores da escola, sejam eles do quadro de escola ou contratados. Os indícios de práticas de trabalho colaborativo que suporta o trabalho diário do professor em sala de aula foram quase unânimes em todos os grupos disciplinares, com exceção do grupo disciplinar de Educação Física onde a quase totalidade dos respondentes refere que não reúne habitualmente entre professores com o mesmo ano de escolaridade.

Contudo, também constatamos que esse trabalho conjunto circunscreve-se à tomada de decisões sobre aspetos inerentes à prática letiva, tais como planificações, construção de materiais didáticos, fichas ou testes e critérios de avaliação.

A partilha de experiências e a reflexão, fator apontado por 15% dos respondentes, não constitui por si só trabalho colaborativo, mas é contudo, conforme refere Hargreaves (1998, p. 209), um meio por excelência de formação profissional. A reflexão sobre as práticas e troca de experiências dentro dos grupos disciplinares constitui um incentivo à investigação da própria ação e um contributo para a melhoria do desempenho docente e de valorização profissional que deveria fazer parte da cultura da escola.

Foram perceptíveis evidências de trabalho colaborativo no desenvolvimento e construção de práticas de diferenciação pedagógica, no grupo disciplinar, como meio de trabalhar o currículo adequando-o à diversidade e heterogeneidade dos alunos: 39% dos professores referem que utilizam esta metodologia de ensino com recurso a meios didáticos diferenciados na sala de aula, bem como trabalho cooperativo entre os alunos da turma, de modo a explorar a riqueza da heterogeneidade das turmas.

A maioria dos respondentes (45%) prefere, contudo, recorrer a aspetos de motivação dos alunos com dificuldades e aumentar as suas solicitações como as idas ao quadro, as participações na aula, ou seja aumentar a atenção para com estes alunos.

Ponte e Serrazina (2000) afirmam concretamente que uma das vantagens do trabalho colaborativo é precisamente servir de suporte para vencer as dificuldades que surgem, dado que esta metodologia de trabalho encoraja os professores a experimentar coisas que nunca fariam sozinhos. Através da partilha, da ajuda, da comunicação e do desenvolvimento de projetos pedagógicos comuns é possível surgirem novas ideias e novas formas de abordar os assuntos e até de superar dificuldades.

Em suma, os resultados obtidos no presente estudo permitem-nos concluir que a experiência poderá não ser suficiente para desempenhar o cargo de diretor de turma e que, talvez, a formação em gestão curricular, liderança, relações interpessoais e gestão de conflitos seja cada vez mais uma necessidade e uma mais-valia para a escola.

O conselho de turma deve reduzir o trabalho dito “burocrático” para que o tempo disponível possa ser aproveitado na articulação dos conteúdos entre as várias disciplinas, na coordenação de estratégias de ensino a implementar, na definição das regras de ser e de estar na sala de aula, na articulação das datas de realização dos testes de avaliação ou na preparação de atividades no âmbito do seu projeto curricular.

A escola deverá adotar procedimentos que induzam à reflexão sobre as práticas e permitam redirecionar a prática pedagógica nas estruturas pedagógicas intermédias (conselho de turma e grupo disciplinar);

Por fim, a implementação de hábitos de trabalho colaborativo de âmbito curricular, no seio dos grupos disciplinares, poderá criar as condições efetivas para a reflexão conjunta e para a construção e implementação de projetos curriculares ajustados à diversidade dos alunos e ao contexto educativo que a escola apresenta.

Segundo Hargreaves (1998), a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança, uma vez que permitem aos professores aprender uns com os outros numa partilha de saberes e ampliar o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas.

Uma escola de oportunidades, inclusiva, que procura soluções para reduzir o insucesso e o abandono escolar tem, forçosamente, de melhorar o funcionamento do conselho de turma e, acima de tudo, criar os momentos e os espaços apropriados para os grupos disciplinares trabalharem o currículo e a diferenciação do ensino, como forma de ultrapassar a heterogeneidade das turmas e chegar a todos os alunos, e a todos sem exceção!

RECOMENDAÇÕES

Segundo os objetivos definidos, e após os resultados do estudo e a revisão bibliográfica que efetuámos, pensamos ser oportuno deixar algumas recomendações, como ponto de partida para uma reflexão por parte da direção executiva da escola e de outros professores, que possam contribuir para a tomada de decisões com vista a uma efetiva mudança das práticas.

A ação do diretor de turma não pode ficar prisioneira das “vontades” ou da “(in)disponibilidade” de uns quantos professores, assim como também não é aceitável nem desejável que a “experiência” seja a única ferramenta ao seu alcance para um desempenho cabal das suas funções. Por consequência, o processo de desenvolvimento curricular e do ensino diferenciado não pode dissociar-se do processo de desenvolvimento profissional dos professores nem da existência de condições efetivas nas escolas para o trabalho em equipa, para a reflexão conjunta e para a partilha.

É preciso que os professores entendam que esta nova abordagem curricular (assente na diferenciação e no estabelecimento de prioridades curriculares em função dos contextos educativos) não é oposta ao aprofundamento de cada saber disciplinar como refere Roldão (2003, p.23): “do que se trata é de reorientar, de forma focada, todo o trabalho da escola no sentido da sua finalidade básica – a competencialização dos cidadãos” (idem, p.25).

Como defende a autora, é necessário que os “futuros professores sejam preparados não apenas para identificar e compreender os processos de exclusão social e cultural, mas também para agir em conformidade com o diagnóstico e caracterização das situações”.

A dignificação do papel do diretor de turma, enquanto estrutura intermédia de orientação educativa com função determinante no processo de desenvolvimento curricular, dotando-o de poder hierárquico formal capaz de induzir e liderar o trabalho pedagógico em sede do conselho de turma. Embora o diretor de turma seja um elemento do conselho de turma, de pleno direito tal como os demais professores, não pode apenas ser mais um. No âmbito do desempenho das suas funções, ele tem de ser visto e aceite pelos pares como um líder.

Deve haver uma aposta clara na formação adequada para o exercício do cargo de diretor de turma nos domínios da gestão curricular, da liderança e da gestão de conflitos.

Deve enquadrar o contributo de cada disciplina para uma formação global e orientada para um perfil de competências aceite pelo conselho de turma; definir prioridades e sequências de conteúdos a trabalhar nas várias disciplinas; definir procedimentos e momentos de articulação de conceitos, conteúdos e objetivos ao longo do ano letivo.

Deve adotar procedimentos que induzam à reflexão sobre as práticas e permitam redirecionar a prática pedagógica nas estruturas pedagógicas intermédias (conselho de turma e grupo disciplinar);

Deve criar condições efetivas na escola para o trabalho colaborativo, para a reflexão conjunta e para a construção e implementação de projetos curriculares ajustados à diversidade dos alunos e aos contextos educativos.

Uma escola que se quer solidária, inclusiva e de oportunidades, precisa urgentemente de estimular os grupos disciplinares a trabalhar (colaborativamente) a diferenciação do ensino como meio de reduzir o insucesso e o abandono escolar e de atingir aprendizagens significativas na sala de aula.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ainda que previstos e inerentes à técnica escolhida, damos a conhecer alguns aspectos que, em nosso entender, poderão ter limitado o estudo, entre eles:

- A administração não presencial do inquérito por questionário que não assegura a sinceridade dos inquiridos na resposta; a correta interpretação das questões nem o seu preenchimento individual.
- A reduzida participação dos docentes, a que se deveu ao facto do questionário incluir demasiadas respostas abertas.
- O estudo poderia ter incluído entrevistas aos coordenadores dos diretores de turma, coordenadores de departamento e à direção da escola, no sentido de confrontar algumas respostas obtidas no inquérito.

SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Cientes de que não há investigação que possa ser dada como concluída e crentes, que um trabalho de investigação vale, não somente pelos resultados que emergem, mas igualmente pelas pistas de reflexão que pode propiciar, apresentamos algumas sugestões para prosseguimento do presente estudo.

Com o intuito de minimizar as limitações indicadas anteriormente, poderia ser realizado, por exemplo, entrevistas aos diretores de turma e coordenadores de departamento para nos permitir aprofundar e obter mais informações relativas à problemática em estudo.

Analisar, por exemplo, alguns documentos como o projeto curricular de escola e de turma, ou o projeto curricular de disciplina.

Uma outra sugestão passa pelo estudo ao nível dos órgãos de gestão superior da problemática das dinâmicas de trabalho colaborativo.

A importância das equipas de liderança (direção da escola e coordenadores de departamento) na promoção de maiores índices de colaboração docente é, em nosso

entender, merecedora de uma investigação aprofundada no sentido de compreender a sua influência nas dinâmicas de trabalho docente.

Consideramos pertinente averiguar o impacto desta reestruturação ao nível das práticas de gestão curricular e das dinâmicas de trabalho docente, quer em contexto de departamento curricular como de conselho de turma.

Outra hipótese de estudo seria tentar compreender de que forma as práticas de colaboração docente são potenciadoras de desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelha, M. (2011). *Trabalho Colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*; Universidade de Aveiro, Departamento de Educação; Acedido em: 20 Nov. 2011]).Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/3718>
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Almeida, L e Freire, T (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Vol. I e II. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Arends, R. (1995) *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Astolfi, J. P. (1992, 1995). *L`école pour apprendre*. Paris: ESF Editeur.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Colecção Trajectos. Lisboa: Gradava.
- Boavida, A. M. e Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.43-55). Lisboa: APM. Acedido em (data).Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4069>.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- Brás, J. (2000). Dossiê Ciências da Educação. *Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, no 3 Semestral. Lisboa: Cofac - Cooperativa de Informação e Animação Cultural.
- Brás, J. (2005). Direcção de Turma. *Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*. no 4 Semestral Lisboa: Cofac - Cooperativa de Informação e Animação Cultural.
- Byers, R e Rose, R. (1996). *Planning the Curriculum for Pupils with Special Educational Needs*. London: David Fulton.
- Cadima, A.(1996). Diferenciação: no caminho de uma escola para todos. *Revista Noésis*. pp.48-51.
- Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas: O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L. e Marrion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- DE Ketele, .M. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Departamento de Educação Básica (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: ME-DEB.
- Departamento de Educação Básica (2001a). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: ME-DEB.
- Departamento de Educação Básica (2001b). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- Departamento de Educação Básica (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: ME-DEB.
- Fernandes, M. (2002). O Professor e a Inovação Curricular: entre a Continuidade e a Mudança. In M. Fernandes et al. (Orgs.), *O Particular*

e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação (pp. 1015-1020). Lisboa: Edições Colibri.

Figueiredo, O. (2002). *O Trabalho Colaborativo entre Professores como Forma de Promoção da Interdisciplinaridade no Ensino das Ciências*. Acedido em 11 de Junho 2004, disponível em;
<http://www.orlandofigueiredo.net/HomePage/files/trabalho2.pdf>.

Flinders, D. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), 17-29.

Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas, *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), Braga: Universidade do Minho.

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gaspar, M., e Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

Hill, M. e Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa. Edições Silabo.

Horn, I. (2005). Learning on the job: a situation account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23 (2), 207-236.

Jesus, S. (2000). Trabalho em equipa entre os professores. In S. Jesus, P. Campos, V. Alaiz, & J. Alves (Orgs.), *Trabalho em equipa e gestão escolar* (pp. 4-10). Porto: Edições Asa

- Leite, C. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, Oportunidades e Desafios*. [Consult. 5 Dez. 2009]. Disponível em www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/asa.doc
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), 67-81.
- Lessarad, M., Goyette, H.G. e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Likert, R. *The Human Organization*. New York, McGraw-Hill, 1967.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers• f professional relations. *Teachers. College Record*, 91, 509-556.
- Little, J. (2003). *Constructions of Teacher Leadership in Three Periods of Policy and Reform Activism. School Teacher: a Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Presença.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Moreira, J. M.(2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Morgado, J. C. e Martins, F. B. (2008). Projecto Curricular: Mudança de Práticas ou Oportunidade Perdida? *Revista de Estudos Curriculares*. Universidade do Minho. Acedido em [20 Nov. 2011]). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8620>

- Morgado, J.C. (2003). Projecto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol.10, nº8, pp.335-344.
- Morgado, J.C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Moyles, J. (1992) *Organizing for learning in the primary classroom: a balanced approach to classroom management*. Open University Press.
- Nóvoa, A. (1992). *A Reforma Educativa Portuguesa. Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 57-69.
- Neto-Mendes, A. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundaria. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Socio-Organizacional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Pacheco, J.A. (2000a). A flexibilização das políticas curriculare”. In: Seminário O papel dos diversos atores educativos na construção de uma escola democrática: atas. 1ª ed. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 71-78. [Consult. 20 Nov. 2011]. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8974>
- Pacheco, J. A, (org.) (2000b). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Patricio, C. (2002). O professor do 1o ciclo enquanto gestor do currículo de Matemática. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.), *Refletir e investigar sobre a pratica profissional* (pp. 257-282). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Perez-Gomez, A. (2001). *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.
- Ponte, J. e Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática no 1o Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Puigdemívol, I. (1996). *Programacion de aula y adecuación curricular: El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Editorial Grao.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. In: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – IIE.
- Roldão, M. C. (1997). *O director de turma e a gestão curricular*. In: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – IIE
- Roldão, M. C. (1999c). *Currículo e gestão curricular: o papel das escolas e dos professores*. In: Fórum Escola, Diversidade e Currículo. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – IIE, 1999, pp.45-55.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (coord.) (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo –que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, 66, 22-23.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.

- Roldão, M. C., Nunes, L., e Silveira, T. (1997). *Relatório do Projecto reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O caso do Director de Turma*. In: Colecção Ciências da Educação. Lisboa: Ministério da Educação, IIE.
- Sawyer, L., e Rimm-Kaufman, S. (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (3), 211-245.
- Santana, I. (2000) – Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, n.º 8, 5ª série. 10
- Schon, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Novoa (Ed.). *Os Professores e a sua formação*. (pp.77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento do Currículo na Escola*. Porto: Edições ASA.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro: Aprova o regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro: Aprova o regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas de ensino preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio: Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho: Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro: Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico (exames nacionais).

Despacho Normativo 50/2005 de 20 de Outubro Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril: Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário

Organização e Gestão Escolar

Este estudo pretende verificar os hábitos de trabalho colaborativo, nos órgãos de gestão intermédios, Conselho de Turma e Grupo Disciplinar, como estratégia para melhorar o sucesso escolar, o abandono, a inclusão e a heterogeneidade das turmas. Este é um estudo de caso, aplicado aos professores da ESPA, pelo que a sua colaboração é extremamente importante.

Obrigado pela sua Colaboração!

*** Required**

1 - Grupo de Recrutamento a que pertence *

290 ▼

2 - Situação Profissional *

QE ▼

3 - Considera a ação do Diretor de Turma no Conselho de turma: *

Assinale a opção desejada

1 2 3 4 5

Nada Importante ● ● ● ● Extremamente Importante

4 - Na sua opinião, quais os critérios que deveriam ser utilizados na atribuição do cargo de Diretor de Turma? *

5 - O diretor de turma deveria ter alguma formação especial? Qual? *

6 - Considera importante a coordenação e articulação dos professores do Conselho de Turma para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos? *

Assinale a opção desejada

1 2 3 4 5

Nada Importante ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Extremamente Importante

7 - Na sua opinião, em que poderia o conselho de turma melhorar a sua ação? *

8 - Na sua opinião, quais são os principais entraves à melhoria do funcionamento do Conselho de Turma? *

9 - Que estratégias adota na sala de aula, para recuperar os alunos com Plano de Recuperação? *

10 - No seu Grupo de Recrutamento, reúne com os colegas que lecionam o mesmo ano de escolaridade? *

- ☐ Sim
☐ Não

11 - Em caso afirmativo, indique a periodicidade dessas reuniões:

Uma vez por período

12 - Indique os motivos dessa reunião:

Powered by [Google Docs](#)

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

Anexo 2- Análise de Conteúdo das respostas abertas

Importância que os professores atribuem ao conselho de turma e ao trabalho do diretor de turma:

Questão do inquérito	CATEGORIAS	Indicadores	Unidades de Registo
4 – Quais os critérios que devem ser utilizados na atribuição do cargo de diretor de turma?	Experiência profissional	Tempo de Serviço na carreira	P5, P9, P10, P12, P15, P16, P17, P20, P24, P31, P32, P35, P45, P47, P56
		Experiência no cargo	P1, P5, P6, P9, P11, P21, P26, P31, P32, P39, P42, P44, P48, P52, P55,
	Caraterísticas Profissionais	Relação com os Pais	P4, P10, P11, P21, P23, P24, P27, P28, P33, P38, P41, P42, P46, P50, P54, P56, P57, P58, P62, P64
		Relação com os alunos	P1, P2, P4, P6, P8, P10, P11, P13, P19, P20, P21, P23, P24, P27, P28, P31, P33, P34, P36, P38, P39, P41, P42, P46, P50, P53, P54, P56, P57, P59, P62, P64
		Gestão de Conflitos	P6, P21, P27, P40, P44, P48, P50, P53, P58, P59
		Liderança	P4, P6, P7, P12, P17, P18, P19, P21, P23, P26, P27, P42, P44, P48, P62
		Organização	P7, P8, P9, P10, P13, P17, P18, P19, P37, P40, P44, P46, P48, P56

		Trabalho colaborativo, Relação com os pares	P2, P10, P11, P16, P19, P23, P26, P27, P31, P34, P38, P40, P41, P42, P50, P53, P54, P56, P57, P62, P64
	Características Pessoais	Ponderação, Saber ouvir, Disponibilidade, Assertividade, Comunicativo	P1, P2, P4, P8, P12, P13, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P27, P28, P35, P37, P38, P40, P41, P43, P44, P46, P47, P50, P52, P54, P55, P57, P58, P59, P60, P62, P63, P64
		Gostar/Motivado	P16, P21, P32, P53, P54, P60
	Rotatividade	Igualdade de oportunidades	P14, P36, P61

Questão do inquérito	CATEGORIAS	Indicadores	Unidades de Registo
5 – O diretor de turma deveria ter alguma formação especial?	Sem necessidades de formação ou preparação	Não	P1, P3, P8, P12, P14, P22, P25, P28, P30, P36, P43, P46, P52, P55, P62, P63
	Necessidades de Formação	Gestão de Conflitos	P7, P9, P10, P16, P17, P21, P23, P29, P31, P40, P42, P44, P47, P54, P58
		Estilos de Liderança	P7, P9, P26, P37, P56
		TICs	P18, P19, P58
		A comunicação/relação com Professores, Alunos, Pais/EEs	P2, P5, P19, P24, P27, P29, P37, P39, P41, P42, P45, P49, P56, P58, P60, P61, P64
	Preparação para o desempenho do cargo	Legislação em vigor	P6, P13, P20, P19, P21, P24, P32, P34, P39, P50
		Gestão Escolar	P11, P7, P32, P34, P57, P60

Questão do inquérito	CATEGORIAS	Indicadores	Unidades de Registo
7 – Na sua opinião, em que poderia o conselho de turma melhorar a sua ação?	Trabalho colaborativo de âmbito pedagógico no conselho de turma	Articulação e coordenação de conteúdos	P5, P7, P11,P18, P21, P23, P26, P32, P41, P42,
		Trabalho conjunto	P2, P4, P7, P13, P17, P19, P20, P21, P23, P26, P28, P30, P31, P34, P36, P37, P38, P41, P43, P45, P46, P47, P53, P54, P59, P60, P62
	Trabalho colaborativo de âmbito organizativo no conselho de turma	Articulação e coordenação de estratégias	P1, P8, P10, P12, P14, P16,P18, P19, P20, P21, P23, P24, P25, P26, P27, P29, P31, P32, P35, P39, P40, P42, P44, P46, P48, P49, P50, P54, P56, P57, P58, P61, P63, P64
		Crítérios de avaliação	P16,P21
	Autonomia do conselho de turma	Problemas disciplinares	P3, P8, P18, P22, P35, P56
		Reduzir a burocracia	P6, P16, P33, P39, P55

Questão do inquérito	CATEGORIAS	Indicadores	Unidades de Registo
8 – Na sua opinião, quais são os principais entraves à melhoria do funcionamento do conselho de turma?	Ausência de hábitos de trabalho colaborativo	Trabalho individualista	P2,P7,P9,P10,P12, P15, P17, P19, P20, P21, P23, P26, P31, P33, P37, P38, P40, P43, P44, P45, P47, P53, P61
		Resistência à mudança	P23, P24, P20, P21, P35, P46, P53
		Muitos elementos por CT	P13, P54
	Organização e gestão escolar do trabalho pedagógico	Trabalho burocrático	P1, P5, P6, P7, P11, P18, P19, P22, P26, P33, P39, P42, P44, P46, P48, P50, P54, P55, P56, P57, P64
		Tempo	P8,P11, P20, P28, P29, P30, P32, P40, P42, P54, P55, P57
		Continuidade pedagógica da equipa educativa	P15
		Gestão Escolar	P31, P39
	Competências do conselho de turma	Autonomia do CT	P8, P52

Práticas e constrangimentos do trabalho colaborativo nestas estruturas de gestão intermédia:

Questão do inquérito	CATEGORIAS	Indicadores	Frequências
9 – Que estratégias adota na sala de aula, para recuperar os alunos com plano de recuperação?	Ensino diferenciado	Trabalho Cooperativo na sala de aula	P4, P7, P17, P21, P40, P46, P47, P54
		Materiais didáticos diferenciados	P7, P8, P11, P12, P14, P17, P21, P24, P30, P31, P32, P33, P34, P40, P41, P42, P43, P46, P47, P48, P53, P54, P56, P58, P62, P63, P64
		Avaliação diferenciada	P7, P11, P18, P26
		Mais tempo nas tarefas	P7, P42, P62
	Maior envolvimento do aluno nas tarefas propostas	Motivação	P4, P5, P7, P9, P10, P19, P21, P24, P27, P28, P32, P45, P46, P53, P59, P61

		Maior atenção	P5, P9, P10, P13, P15, P18, P19, P20, P21, P24, P26, P27, P28, P31, P33, P38, P39, P42, P44, P45, P46, P48, P49, P50, P52, P53, P55, P56, P58, P59, P61 P63
		Propostas de Apoios	P8, P11, P30, P44
	Medidas Pedagógicas acrescidas	Trabalhos de casa	P13, P15, P21, P28, P31, P33, P40, P50, P58, P61, P62
		Estudo Autónomo	P21, P40

Questão do inquérito	CATEGORIAS	Indicadores	Unidades de Registo
12 – Indique os motivos dessa reunião?	Trabalho Colaborativo	Planificações	P1, P5, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P17, P18, P21, P24, P26, P27, P31, P33, P34, P35, P36, P39, P40, P44, P45, P46, P47, P48, P50, P53, P54, P55, P56, P59, P60, P61, P63
		Preparação/Partilha de materiais didáticos	P4, P14, P15, P18, P21, P24, P26, P27, P29, P30, P33, P37, P43, P45, P46, P50, P56, P61, P63, P64
		Elaboração de fichas/testes	P4, P7, P5, P7, P8, P14, P16, P17, P24, P26, P49, P53, P60
		Definição de Estratégias	P1, P7, P11, P17, P18, P19, P20, P29, P30, P33, P34, P37, P41, P43, P44, P46, P47, P49, P52, P53, P54, P55, P56, P57, P58, P64

	Avaliação	Critérios de avaliação	P4, P7, P9, P17, P18, P19, P20, P21, P30, P40, 43
	Formação e desenvolvimento profissional	Reflexão/troca de experiências	P1, P3, P4, P7, P10, P16, P17, P19, P20, P21, P27, P35, P37, P45, P48, P56, P57, P59, P61

ANEXO 3 - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Questão 4

Sit. Prof.	Dep	Cod.	Respostas
Contratado	520	P1	Perfil pessoal Relação pedagógica com os alunos Experiência
QE	290	P2	Predisposição total para ouvir as vozes dos alunos. Espírito de colaboração com os seus pares.
QE	430	P3	A professores com excelente
QE	400	P4	Facilidade na relação com os alunos e encarregados de educação, capacidade para escutar, firmeza para agir. Capacidade de liderança do Conselho de Turma.
QE	510	P5	Tempo de serviço, outras direções de turma anteriores
Contratado	410	P6	Capacidade de tomar decisões Capacidade de mediar conflitos Empatia com a turma Continuidade pedagógica(como diretor de turma)
Contratado	350	P7	Demonstrada vocação pedagógica ativa. Capacidade organizativa Clara liderança entre pares e intra-aula (com os estudantes) (com um pedido de desculpas pelo meu mau Português)
QE	500	P8	conhecimento da população da escola capacidade de organização capacidade de comunhão
QE	400	P9	Experiência no ensino; Experiência no exercício do cargo; Organização;
Contratado	520	P10	Anos de experiência de ensino; Competências de organização e relacionais;
QE	300	P11	Capacidade de comunicação com os alunos e com os encarregados de educação; Disponibilidade de cooperação com os órgãos de gestão e com as estruturas de orientação educativa; Dinamismo e eficácia na resolução de problemas; Bom conhecimento da legislação em vigor sobre o processo de ensino e aprendizagem.
QE	400	P12	Experiência profissional. Liderança e moderação.

Contratado	400	P13	.Facilidade na relação pedagógica com os alunos; . Organização (relativamente à parte burocrática do cargo); . Ser uma pessoa equilibrada.
QE	550	P14	Penso que não se justificam critérios visto que todos devemos ter essa capacidade, e melhorá-la se necessário, pois isso impede que o cargo se concentre sempre nas mesmas pessoas.
QE	550	P15	Ser professor da turma. Já se encontrar na escola há mais de dois anos. Ser professor profissionalizado.
QE	500	P16	Alguns anos de serviço, docente que mantenha uma boa relação com os restantes elementos do conselho de turma, docente que goste de exercer o cargo.
QE	620	P17	A capacidade de liderança, capacidade de trabalho, ter experiência profissional e ser organizado.
QE	320	P18	Capacidades reconhecidas de organização, diálogo, exercício de autoridade e domínio razoável das TIC.
QE	300	P19	Perfil de personalidade colaborativa e acolhedora Saber ouvir Saber orientar sem autoritarismo Saber interagir Saber procurar a informação e organizar-se
QE	300	P20	Sobretudo, alguma experiência de ensino! Seguramente que a sensibilidade e a disponibilidade serão, também, características a ter em conta, aliadas à compreensão. O perfil psicológico poderá ser determinante!
QE	520	P21	Capacidade de diálogo, de liderança, de gerir conflitos, de interagir com os outros; bom relacionamento com os alunos, em particular, e com toda a comunidade educativa, no geral; dinamismo; experiência; iniciativa; disponibilidade; autodidatismo; vontade; sabedoria e razoabilidade (bom senso!)...
QE	620	P22	Competência Bom senso
QE	290	P23	Capacidade de liderança; Competências ao nível das relações interpessoais; Capacidade de promover o trabalho colaborativo; Flexibilidade e capacidade de mediar conflitos.
QE	400	P24	Experiência de ensino e perfil moderado ao nível das relações interpessoais.
QE	620	P25	Perfil Disponibilidade
QE	300	P26	- Competência já demonstrada no exercício do cargo aos níveis burocrático/administrativo e relacional; - Capacidade de liderança de grupos (motivação de alunos, de professores), muito importante para trabalhar o currículo de uma forma transversal.
Contratado	430	P27	_ Capacidade de diálogo e comunicação com os diversos intervenientes no processo educativo; _ saber gerir conflitos; _ saber ouvir.
QE	620	P28	Responsabilidade, Disponibilidade, Boa capacidade de

			relacionamento.
QE	420	P29	Leccionar uma disciplina com vários tempos lectivos semanais com a Turma (sobretudo nos 7ºs e 8ºs); O tempo de preparação da burocracia (exigente), nomeadamente no ensino básico, deveria ser considerado como lectivo e um maior número de horas;
QE	300	P30	Ser solicitado pelo próprio; Ter um bom relacionamento com os alunos e com os pares; Pertencer ao quadro da escola ou ter dado provas do seu desempenho neste âmbito.
QE	330	P31	A atribuição de uma D.T. não deve ser feita a professores que estejam no 1º ano de docência. Sempre que possível a atribuição deve obedecer ao critério da continuidade pedagógica. Quando se trata de um início de ciclo a decisão cabe ao órgão de gestão, que deve basear-se nos desempenhos de cada professor, em cargos atribuídos anteriormente.
Contratado	620	P32	Boa relação com os alunos e EE. Motivação do docente em desempenhar esse cargo. Profissionalismo.
QE	290	P33	Rotatividade como forma de com-responsabilização e dinâmica colaborativa; Proximidade aos alunos/tempo efetivo com os alunos (carga horária);
QE	430	P34	Para atribuição do cargo de director de turma, deveriam ser nomeados colegas do QE e com maior experiência profissional como docente.
QZP	410	P35	Reconhecimento de existência, no perfil do DT, de facilidade de comunicação e adaptação a/em ambientes sociais, económicos, culturais diversificados; Competência pedagógica; Formação adequada.
QE	550	P36	continuação do cargo com a mesma turma sempre que possível. Todos os docentes devem ter este cargo, deve ser rotativo
QE	600	P37	Rigor, diplomacia
QE	290	P38	Conhecimento do meio escolar, Boas aptidões sociais - empatia e bom relacionamento humano
QE	420	P39	Competência profissional Experiência profissional Relação pessoal com alunos
QE	400	P40	Perfil do docente, capacidade de gestão de conflitos, capacidade de organização e coordenação de actividades.
QE	500	P41	Sentido de responsabilidade relativamente aos discentes; Cooperação/colaboração entre docentes; Elemento fundamental na gestão/moderação/colaboração entre os vários órgãos, nomeadamente docentes, direção, pais/encarregados de educação e alunos.
QE	620	P42	Experiência no cargo, liderança, relações interpessoais
QE	620	P43	Perfil do docente

QE	300	P44	Perfil pessoal: . dinamismo . organização . resistência ao stress . capacidade de mediação de conflitos Perfil profissional: . continuidade pedagógica (se aplicável) . experiência prévia no cargo (ou garantia de apoio próximo e contínuo por parte de docente com esta experiência)
QE	300	P45	Experiência enquanto docente Formação específica professor que possa acompanhar o ciclo de estudos
QE	500	P46	Capacidade de relacionamento e comunicação com alunos e encarregados de educação, conhecimento alargado da legislação vigente e organização.
QE	500	P47	Ser quadro de escola, conhecer a comunidade e ter bom senso
QE	430	P48	experiência no cargo; organização e métodos de trabalho; capacidade de gestão de problemas e conflitos; iniciativa; conhecimentos de alguns diplomas legislativos e procedimentos administrativos.
QE	420	P49	Competência para exercer o cargo.
QE	520	P50	O cargo de Diretor de Turma deve ser atribuído a docentes com facilidade no estabelecimento de relações interpessoais de empatia, não só no que respeita ao relacionamento com alunos, com Pais e Encarregados de Educação, mas com os outros docentes, assistentes operacionais e todos os elementos da comunidade educativa. Critérios acessórios, mas que podem ser considerados importantes, seriam a capacidade para assegurar as tarefas administrativas e burocráticas inerentes a uma Direção de Turma, e a manifestação de inteligência emocional, nomeadamente em situações de resolução de conflitos.
QE	520	P51	O cargo de Diretor de Turma deve ser atribuído a docentes com facilidade no estabelecimento de relações interpessoais de empatia, não só no que respeita ao relacionamento com alunos, com Pais e Encarregados de Educação, mas com os outros docentes, assistentes operacionais e todos os elementos da comunidade educativa. Critérios acessórios, mas que podem ser considerados importantes, seriam a capacidade para assegurar as tarefas administrativas e burocráticas inerentes a uma Direção de Turma, e a manifestação de inteligência emocional, nomeadamente em situações de resolução de conflitos.
QE	530	P52	boa formação pessoal e competencia profissional demonstrada anteriormente
QE	500	P53	Perfil adequado a função de D.T: Boa relação pedagógica com os alunos; Boa relação com os colegas docentes; Boa capacidade de comunicação; Bom relacionamento e boa gestão de conflitos; Gostar desta função de DT.

QE	430	P54	1) Prof que goste de trabalhar em equipa: pais, colegas e alunos. 2) Prof assertivo com vocação para o "atendimento e encaminhamento" de alunos 3) Prof que goste de trabalho burocrático
QE	410	P55	Experiência profissional, vocação para a tarefa.
QE	410	P56	Experiência profissional superior a seis anos Capacidade de organização e interação
QE	430	P57	Idoneidade, competências relacionais, disponibilidade para o cargo
QE	510	P58	Perfil para o cargo, facilidade de comunicação/relacionamento com os encarregados de educação, capacidade de gestão de conflitos com alunos problemáticos.
Contratado	330	P59	Competência, Disponibilidade, capacidade de gestão de sala de aula e de conflitos entre alunos, motivador e comunicativo.
QE	500	P60	- perfil do professor(a) - disponibilidade/interesse mostrado pelo(a) mesmo(a)
QE	520	P61	- A um professor que tivesse todos os alunos da turma (no Ensino secundário); - Deveria ser rotativo (não serem sempre os mesmos professores); - Os professores com menos experiência também devem ter este cargo (caso contrário nunca ganham experiência)
QE	530	P62	Ser um docente com facilidade de comunicação-relacionamento interpessoal capaz de criar climas de empatia entre os vários intervenientes no processo educativo. Trabalhar em equipa e ter competências de liderança e coordenação.
QE	330	P63	A uma pessoa responsável, dinâmica ,humana e compreensível.
QE	420	P64	Bom relacionamento com os alunos Facilidade comunicação com os alunos Facilidade de comunicação com os colegas.

Questão 5

Contratado	520	P1	Não
QE	290	P2	Sim. Relações interpessoais.
QE	430	P3	Não
QE	400	P4	A gestão de recursos humanos é essencial. Mas . . . considero que esta competência não se adquire só com diplomas.
QE	510	P5	Relações interpessoais.
Contratado	410	P6	Sim , toda a que promovesse os dois primeiros critérios e ainda conhecimento da legislação relevante
Contratado	350	P7	Animação socio-cultural Coaching organizacional Estratégias para liderança de pares e resolução de conflitos (com um pedido de desculpas pelo meu mau Português)
QE	500	P8	não

QE	400	P9	sim Gestão de conflitos; Liderança;
Contratado	520	P10	Sim, gestão e mediação de conflitos (dado o contexto social atual)
QE	300	P11	Sim, formação contínua em gestão escolar e/ou supervisão pedagógica.
QE	400	P12	Não considero importante ter alguma formação especial, excepto no início de carreira. Formação com enfoque nas competências relacionais entre pares, encarregados de educação e alunos.
Contratado	400	P13	.Não me parece imprescindível, mas a haver formação especial, talvez na área da legislação inerente ao cargo.
QE	550	P14	Não.
QE	550	P15	Ser profissionalizado e ter formação pedagógica.
QE	500	P16	Sim. Gestão de conflitos.
QE	620	P17	Sim, por exemplo em gestão/mediação de conflitos.
QE	320	P18	Sistemas informáticos de gestão da atividade e gestão de recursos humanos.
QE	300	P19	Formação humana (relacionamentos interpessoais) Formação informática Formação regulamentar e legislativa
QE	300	P20	Penso que quando desempenha a função pela PRIMEIRA VEZ, deveria haver um acompanhamento e uma orientação diferentes, por parte do coordenador dos DT, com o objetivo de evitar situações delicadas que poderão surgir; mesmo em termos de legislação a complexidade é imensa e cada vez maior, o que dificulta, pontualmente, o trabalho dos diretores de turma.
QE	520	P21	Sim, sobretudo legislação, formação pessoal e gestão de conflitos.
QE	620	P22	Dava jeito igualmente formação em gestão de tempo!
QE	620	P22	Não, todos os professores têm o dever de executar este cargo.
QE	290	P23	Educação Inclusiva. Gestão e mediação de conflitos.
QE	400	P24	Sim. Ao nível das relações humanas e no domínio da legislação.
QE	620	P25	Não
QE	300	P26	Em termos académicos, não. Contudo, na escolha dos indivíduos para este cargo, dever-se-á ter em conta se são pessoas predispostas para a sua autoformação, se são proativas e com elevado sentido ético e de responsabilidade.
Contratado	430	P27	Relações interpessoais.
QE	620	P28	Não, ter as capacidades acima referidas.
QE	420	P29	Deveria ter bastante tempo de serviço (maior experiência na interação entre alunos, conselho de turma e encarregados de educação; formação para saber gerir conflitos dentro da comunidade escolar (entre alunos, etc.);
QE	300	P30	Um professor com estágio profissional tem obrigação de ser detentor dos conhecimentos exigidos para o desempenho do cargo. Não necessita de formação desde que seja um profissional atento e responsável, pois há sempre literatura de apoio.
QE	330	P31	Sim. O DT deveria ter formação em "Mediação de Conflitos" e /ou "Tutoria". A mediação de conflitos é justificada pelo facto de o Director de turma se ver obrigado a lidar com questões familiares que afetam a vida do aluno.

Contratado	620	P32	Sim. O DT deverá ter formação nas seguintes áreas: Legislação, Estatuto do aluno, Regulamento interno, Burocracia relacionada com o cargo, contactos com as entidades como o Centro de Saude, Segurança Social.
QE	290	P33	Sim, em virtude daquilo que se pede hoje ao diretor de turma.
QE	430	P34	Sim deveria ter uma acção de formação, a nível interno de Escola sobre as tarefas, que são preciso desempenhar em relação ao cargo.
QZP	410	P35	- Ciências da educação;
QE	550	P36	não
QE	600	P37	Algumas noções de "coaching"
QE	290	P38	Não sei
QE	420	P39	Sim. Formação ao nível da burocracia Relações humanas.
QE	400	P40	Na área de mediação
QE	500	P41	Sim. Formação nas áreas sociais e humanas.
QE	620	P42	Formação parental, gestão de conflitos, trabalho colaborativo
QE	620	P43	Nao
QE	300	P44	Sim. Gestão e mediação de conflitos.
QE	300	P45	Na área das relações interpessoais e psicologia juvenil
QE	500	P46	Não.
QE	500	P47	Sim. Resolução de conflitos
QE	430	P48	Não considero necessária formação especializada, mas sim formação profissional adequada ao exercício deste cargo, a qual pode ser facultada pelos centros de formação de acordo com as propostas da Escola e as necessidades manifestadas pelos docentes.
QE	420	P49	Nenhuma formação em especial. Deveria compreender os alunos e, ao mesmo tempo, ser exigente em várias questões com os discentes (comportamentos, atitudes, assiduidade,...).
QE	520	P50	Não me parece imprescindível, uma vez que os critérios acima enunciados são sobretudo de carácter pessoal. No entanto, as reuniões de Coordenação de Diretores de Turma (se forem consideradas como formação especialmente dirigida aos mesmos) devem ser mantidas, de modo a garantir que as tarefas administrativas e burocráticas são realizadas de forma adequada, atempada e coerente.
QE	520	P51	Não me parece imprescindível, uma vez que os critérios acima enunciados são sobretudo de carácter pessoal. No entanto, as reuniões de Coordenação de Diretores de Turma (se forem consideradas como formação especialmente dirigida aos mesmos) devem ser mantidas, de modo a garantir que as tarefas administrativas e burocráticas são realizadas de forma adequada, atempada e coerente.
QE	530	P52	não. deve demonstrar boa formação pessoal,e isso não se aprende,
QE	500	P53	Sim. Formação pedagógica na área da educação.
QE	430	P54	1) Gestão da disciplina.
QE	410	P55	Não.

QE	410	P56	Formação organizacional Formação no domínio da Psicologia (inteligência emocional e interpessoal, estilos de liderança) Formação no domínio da Sociologia
QE	430	P57	Sim. Breve formação administrativa-burocrática, seguida de breve estudo de casos possíveis, com orientação de colegas experimentados na função.
QE	510	P58	Formação em TIC. Relacionamento e gestão de conflitos.
Contratado	330	P59	Gestão em sala de aula.
QE	500	P60	formação em competências de gestão, formação em competências de coordenação e de comunicação com alunos, enc. de educação, conselho de turma e professores da turma. formação em relacionamento interpessoal
QE	520	P61	Talvez. Por exemplo, "conhecer" algumas técnicas de como lidar com certas situações que se lhes depara (droga, problemas familiares, agressividade...)
QE	530	P62	Não.
QE	330	P63	Não, mas deve ser orientado ao longo do ano letivo.
QE	420	P64	Sensibilidade e bom senso.

Questão 7

Contratado	520	P1	Melhor coordenação das estratégias a usar em todas as disciplinas.
QE	290	P2	Trabalhar de forma mais colaborante.
QE	430	P3	Mais poderes para disciplina
QE	400	P4	Penso que quanto mais um Conselho de Turma funcionar como equipa melhores são os frutos. Considero que isso não se alcança por decreto mas por motivação.
QE	510	P5	Articulando conteúdos de modo a serem lecionados pela mesma sequência.
Contratado	410	P6	Preencher menos papéis nas reuniões para haver mais tempo para discutir as questões pedagógicas.
Contratado	350	P7	Os professores do conselho deveriam trabalhar em ações conjuntas, mais alá das suas próprias disciplinas. Deveriam desenhar e aplicar ações ou atividades "formativas", em equipa, para os estudantes da turma (não só atividades "instrucionais"). (com um pedido de desculpas pelo meu mau Português)
QE	500	P8	definindo estratégias comuns resolvendo em conjunto problemas disciplinares
QE	400	P9	-conhecimento dos documentos internos da escola; - cumprimento dos prazos; -

Contratado	520	P10	Uniformização dos critérios de atuação mediante as normas estipuladas em Regulamento Interno
QE	300	P11	Adequar efetivamente os currículos às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adotadas.
QE	400	P12	Desenvolver estratégias conjuntas, quer normativas quer pedagógicas.
Contratado	400	P13	. A sua ação seria mais eficaz se houvesse uma maior articulação entre o diretor de turma e os restantes professores do conselho de turma.
QE	550	P14	Sintonia entre todos os elementos na aplicação das mesmas regras de disciplina na sala de aula.
QE	550	P15	Nada a assinalar
QE	500	P16	O CT teria oportunidade de melhorar a sua ação se não fosse obrigado a dispensar tanto tempo ao trabalho burocrático que lhe é exigido. Neste sentido poderiam os professores ter tempo para reunir mais frequente e analisar o comportamento e aproveitamento das turmas e trabalhar em parceria para desenvolver estratégias.
QE	620	P17	No trabalho verdadeiramente colaborativo, integrando as mais valias de cada um para o benefício global quer dos alunos quer das ações dos professores.
QE	320	P18	Ser mais interventivo junto das direções das escolas/agrupamentos relativamente a medidas de carácter pedagógico/didático consideradas importantes para a promoção dos alunos; concertar "modus operandi" sobre intervenções a desenvolver no grupo-turma, nomeadamente na prevenção ou remediação de questões disciplinares; comunicação à direção de dificuldades especiais sentidas no relacionamento professor/alunos (saliento casos particulares em que, ou alunos, ou professores, deverão adaptar as respetivas atitudes no sentido da harmonização e consequente melhoria da relação pedagógica).
QE	300	P19	O conselho de turma deveria trabalhar mais em conjunto e não apenas concertar atitudes a tomar, de modo a que o problema de um docente fosse um problema de todos e não apenas de um. Coordenar atitudes de observação e atuação junto dos alunos, distribuir tarefas, conhecer capacidades dos diferentes docentes para ter uma atuação mais direcionada ao indivíduo, sem esquecer o grupo.
QE	300	P20	Deveria haver um trabalho conjunto efetivo, o que não acontece! A comunicação teria de ser mais frequente e o diretor de turma beneficiaria muito mais se houvesse uma maior entreaajuda por parte dos professores do conselho de turma.
QE	520	P21	No que é suposto acontecer verdadeiramente num conselho de turma - na interação efetiva, eficaz, real, entre professores e suas práticas. Concretizando, a especificidade de cada disciplina deve ser o ponto de partida para dar ideias de trabalho conjunto na definição, para aquela turma em causa, de objetivos a atingir e de competências a desenvolver, de atividades a realizar, em aula e extracurriculares, de critérios de avaliação a implementar; na marcação de testes, espaçada no tempo para não sobrecarregar os alunos, e de trabalhos que não colidam com estes; na exigência do cumprimento de regras, clarificadas também em conjunto...
QE	620	P22	Penso que todos os deveres do C.T. são suficientes, deveriam no entanto ter maior poder de decisão relativamente a ações disciplinares.

QE	290	P23	Concertação de estratégias e metodologias no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem; Trabalho em equipa e atuação interdisciplinar; Ouvir as "vozes dos alunos".
QE	400	P24	Criação de estratégias mais concertadas por parte das disciplinas intervenientes.
QE	620	P25	Adotar estratégias comuns
QE	300	P26	Poderiam ser melhorados os seguintes aspetos: - Articulação de conteúdos programáticos (por ex.entre duas disciplinas); - Aferição de estratégias e metodologias; - Melhor articulação das atividades do Plano Anual
Contratado	430	P27	Definição e clarificação de regras e estratégias a utilizar por todos os elementos do conselho de turma.
QE	620	P28	Se os professores tivessem menos turmas e mais momentos de reunião em conselho de turma.
QE	420	P29	Maior concertação nas estratégias pedagógicas entre o conselho e a turma;
QE	300	P30	Os professores deveriam ter marcado no horário horas para trabalhar em grupo.
QE	330	P31	O conselho de turma deveria ser mais eficaz no estabelecimento/implementação de formas de atuação junto dos alunos. Na maior parte das vezes os professores discutem o problemas, mas não passam para a etapa seguinte: a adoção de soluções.
Contratado	620	P32	Articulação das várias disciplinas. Definição e implementação de estratégias definidas pelo CT
QE	290	P33	Suprimir a carga administrativa e burocrática de forma a ter tempo para as questões pedagógicas.
QE	430	P34	Considero que os conselhos de turma já desempenham um papel muito importante, contudo a sua melhoria ou não depende em primeiro lugar do director de turma que tem a coordenação do mesmo e também dos colegas que o compõem.
QZP	410	P35	Definir regras simples e claras, desde o início do ano, comuns, para comportamento de alunos e professores. - Proceder de modo semelhante em termos da aplicação das medidas disciplinares. Conhecer e estar atento às questões particulares dos contextos
QE	550	P36	devia haver algumas reuniões intermédias sem ser só as reuniões de avaliação
QE	600	P37	comunicações informais mais frequentes
QE	290	P38	Cooperação e concertação de esforços com vista a obtenção de objectivos pré-definidos.
QE	420	P39	Maior uniformização de critérios de actuação ao nível do Conselho de turma e da escola. Simplificação da burocracia para maior atenção ao processo de aprendizagem dos alunos.
QE	400	P40	Aferir critérios e fazer cumprir as regras estipuladas nos CT.
QE	500	P41	Os docentes serem mais colaborativos.
QE	620	P42	articulação de conteúdos e de estratégias, calendarização de testes e de TPcs,

QE	620	P43	Dar mais informacoes ao DT sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos, no decorrer dos periodos.
QE	300	P44	Agir de forma mais concertada e proativa. Criar meios/instrumentos de comunicação entre os seus diversos elementos, que garantissem uma melhor e mais rápida circulação de informação.
QE	300	P45	Se o conselho de turma estiver devidamente informado sobre a situação específica de cada aluno; se o diretor de turma estiver em permanente contacto com os professores e tomarem decisões conjuntas, certamente que o diálogo e o trabalho será mais profícuo.
QE	500	P46	Procurando a referida articulação que apesar de muito importante não é uma prática comum. Deveria-se alargar a procura de estratégias comuns, não são à gestão do comportamento, mas também ao processo de ensino/aprendizagem.
QE	500	P47	Ter informação mais frequente sobre o desempenho dos alunos
QE	430	P48	O conselho de turma é um órgão de reflexão de práticas pedagógicas e de debate das melhores estratégias para apoio do trabalho individual dos docente, cujo objetivo essencial é promover sempre um processo de ensino-aprendizagem do aluno bem sucedido.
QE	420	P49	Pertenço a conselhos de turma em que há uma perfeita coordenação entre os vários docentes.
QE	520	P50	O Conselho de Turma deveria sempre adotar estratégias adequadas de gestão de tempo, que permitissem: a) discutir minuciosamente os casos dos alunos mais preocupantes, não apenas em termos disciplinares, mas também preocupantes por dificuldades de aprendizagem, por necessidade de encaminhamentos diferenciados, por motivos emocionais, familiares ou outros; b) consertar ativa e comprometidamente estratégias de promoção do sucesso para cada grupo-turma.
QE	520	P51	O Conselho de Turma deveria sempre adotar estratégias adequadas de gestão de tempo, que permitissem: a) discutir minuciosamente os casos dos alunos mais preocupantes, não apenas em termos disciplinares, mas também preocupantes por dificuldades de aprendizagem, por necessidade de encaminhamentos diferenciados, por motivos emocionais, familiares ou outros; b) consertar ativa e comprometidamente estratégias de promoção do sucesso para cada grupo-turma.
QE	530	P52	o conselho de turma além de atribuição de notas não tem mais competencias que se considere intocáveis, deveria poder emitir pareceres e oa direcção aplica-los
QE	500	P53	Articular e desenvolver mais atividades interdisciplinares no âmbito do conselho de turma
QE	430	P54	Criação momentos de articulação de estratégias pedagógicas e disciplinares. Os encontros que são feitos analisam a avaliam situações concretas mas se esbarram na dificuldade em definir um meta e criar uma linha de conduta coerente resolva o problema em causa.
QE	410	P55	As reuniões deviam ter uma duração menor e devia reduzir-se ao mínimo a componente burocrática.

QE	410	P56	Deveria propor orientações pedagógicas e medidas disciplinares claras e promover a sua aplicação com vista a prevenir e dissuadir a indisciplina.
QE	430	P57	Discutir, e controlar regularmente, táticas concretas de intervenção quotidiana em alguns tópicos decisivos para a condição de aluno.
QE	510	P58	Maior articulação/uniformização nas regras/atitude tomadas pelos professores do Conselho de Turma e entre os Diretores de Turma.
Contratado	330	P59	Colaboração de todos para atingir um resultado satisfatório comum.
QE	500	P60	Em situações pontuais poderia ter um papel mais interventivo no sentido de ultrapassar as dificuldades que possam ocorrer com os alunos da turma. Mas, lei é lei e, por vezes, nós professores elementos do conselho de turma até pena do diretor de turma temos (não sei de devia escrever isto mas, já está.)
QE	520	P61	Analisando os alunos da turma poderá, sem dúvida, aplicar algumas estratégias que poderão contribuir para o sucesso dos alunos e muito mais.
QE	530	P62	Detetar dificuldades, ritmos de aprendizagem e outras necessidades dos alunos, colaborando com os serviços de apoio existentes na escola nos domínios psicológico e socioeducativo. Estabelecer, com carácter sistemático e contínuo, medidas relativas a ap
QE	330	P63	Se todos cumprirem na sala de aula as mesmas regras, isso seria muito bom.
QE	420	P64	Adoptando estratégias comuns de atuação.

Questão 8

Contratado	520	P1	Excessivos procedimentos administrativos/burocráticos que retiram o tempo necessário à análise de situações problemáticas e à elaboração de estratégias para as superar.
QE	290	P2	Trabalho de forma individualista.
QE	430	P3	Focalização da aprendizagem para a passagem e não para o objectivo (como saber fazer)
QE	400	P4	A falta de motivação dos professores.
QE	510	P5	Burocracia.
Contratado	410	P6	Preencher menos papéis nas reuniões para haver mais tempo para discutir as questões pedagógicas.
Contratado	350	P7	Muita rotina administrativa, quase nula criatividade estratégica e pedagógica. Muita tradição e muito pouca inovação. Derivação da responsabilidade a o exterior (elementos da fora, como pães, pobreza, proprios estudantes); ausência de auto-crítica; falta assumir a propria responsabilidade pelos maos resultados. (com um pedido de desculpas pelo meu mau Português)

QE	500	P8	falta de autonomia de acção perante situações de indisciplina na turma. falta de tempo para receber e fornecer informações do diretor de turma.
QE	400	P9	- falta de cooperação;
Contratado	520	P10	Falta de dialogo e diferentes formas de atuação perante situações problema.
QE	300	P11	Dispersão causada pelos muitos casos de alunos com necessidade de apoio individual, tanto ao nível da aprendizagem como no plano social, que deixam pouco tempo para uma reflexão detida e para uma intervenção cuidada, rigorosamente planeada e regularmente avaliada.
QE	400	P12	Se o conselho de turma não funciona isso significa a ausência de uniformidade de critérios e de estratégias.
Contratado	400	P13	. O difícil relacionamento de alguns professores do conselho de turma com os alunos.
QE	550	P14	Falta de recursos
QE	550	P15	Deve manter-se a continuidade pedagógica se o conselho de turma funcionar nos anos anteriores. serem todos coerentes e concisos nas medidas a aplicar à turma. Haver consenso.
QE	500	P16	Os Encarregados de Educação quando não trabalham em parceria com os docentes do Conselho de Turma, para superar as dificuldades dos alunos quer a nível cognitivo ou comportamental.
QE	620	P17	Cada professor se fechar no seu "pequeno" saber.
QE	320	P18	A crescente burocratização, que retira ao CT a capacidade e tempo para ponderar devidamente, em muitos casos, as situações que se colocam; o relacionamento demasiado formal entre os CT e as direções.
QE	300	P19	A burocracia (quantidade de formulários a preencher) A pressa em terminar reuniões. O desânimo e o achar que não vale a pena. Ser-se apenas académico - o professor só tem de ensinar conteúdos
QE	300	P20	Talvez a incompatibilidade dos horários e ... o perfil profissional instalado há muitos anos, que converge para o trabalho individual! Penso que no ensino não existe, definitivamente, o espírito de equipa! É pena, mas não sei como alterar esta situação; terá de haver uma mudança estrutural significativa!
QE	520	P21	Diferentes práticas, diferentes formas de perspetivar a escola, os alunos, as aulas, diferente disponibilidade... em suma, heterogeneidade na forma de encarar o trabalho docente, o que é expectável tratando-se de um grupo de pessoas naturalmente distintas! Resistência à mudança, desconhecimento, inércia.
QE	620	P22	Alguma burocracia a mais nos CT
QE	290	P23	Atuação "solitária" por parte de alguns professores do conselho de turma; Incapacidade de refletir sobre a acção educativa; Resistência à mudança.
QE	400	P24	Por vezes, a falta de disponibilidade e abertura para alguns docentes reconhecerem, com humildade, algumas das suas falhas e/ou

			limitações.
QE	620	P25	Não haver/não respeitar estratégias comuns
QE	300	P26	Os conselhos de turma têm um elevado pendor burocrático. Durante as reuniões não se aprofundam estratégias, nem se fala sobre o aluno como um todo e numa perspetiva pedagógica, pois as reuniões são conduzidas numa perspetiva muito tecnicista. Ainda existe muito a preocupação do papel bem preenchido, todo o docente assume que pratica a "pedagogia diferenciada", mas penso que poucos saberão as diferentes variáveis que esta expressão poderá assumir.
Contratado	430	P27	- Divergência de opiniões que, por vezes, dificulta a tomada de decisão.
QE	620	P28	Os acima apontados
QE	420	P29	O tempo disponível para as várias reuniões deveria ser flexibilizado; por exemplo, reuniões de preparação do ano lectivo, mais curtas; reuniões de avaliação de básico regular mais extensas, reuniões de conselho de turma extraordinário (problemas genéricos de comportamento global da turma...) deveriam ser de carácter obrigatório
QE	300	P30	Falta de tempo.
QE	330	P31	Cada professor desenvolve um trabalho muito individualizado, quase solitário, junto dos seus alunos. Os professores não estão habituados a trabalhar em conjunto, não por falta de vontade, mas por causa da organização da vida escolar: uma turma, uma sala, um professor.
Contratado	620	P32	O horário da reunião não deverá ter início a partir das 18h00. A reunião deverá ter no máximo a duração de 1h30.
QE	290	P33	A cultura facilitadora e burocrática que permite criar várias vias de acesso e segurança à passagem do aluno. A concepção de que o diretor de turma é o responsável primeiro e por vezes maioritário, pelo sucesso ou insucesso, pela disciplina ou indisciplina do grupo turma. A perspetiva permissiva da integração de comportamentos reiteradamente indisciplinados. A ausência de competências sociais por parte dos alunos.
QE	430	P34	Como nos conselhos de turma que tenho participado e que participo, não tenho visto qualquer entrave ao seu funcionamento, pelo contrário até à data tudo tem corrido bem.
QZP	410	P35	O não reconhecimento de que a mudança dos tempos exige adaptação de comportamentos. Falta de formação. A falta de princípios éticos sólidos
QE	550	P36	não temos entraves.
QE	600	P37	Falta de comunicação
QE	290	P38	O isolamento dos docentes, ausência de concertação.
QE	420	P39	Burocracia. Ausência de critérios claros e uniformes ao nível das escolas.
QE	400	P40	Tempo e vontade de trabalhar em conjunto dos docentes
QE	500	P41	Na maior parte dos casos os docentes não cumprem prazos.
QE	620	P42	a burocracia, o tempo para reunir, deficiente formação dos docentes, os programas das diferentes disciplinas demasiado extensos...

QE	620	P43	Falta de comunicacao.
QE	300	P44	Problemas de comunicação, que nem sempre é eficaz. Excessiva burocratização do trabalho a desenvolver. Percepção de que todo o trabalho desenvolvido ao longo de horas de reuniões pouco efeito terá
QE	300	P45	Muitas vezes, não há partilha de informação ou coordenação a nível da atitude ou medidas a adotar face à turma ou a um aluno em particular. Há, por vezes, o receio de expor determinadas situações para não ser julgado.
QE	500	P46	O facto de as suas reuniões serem pouco frequentes e quando ocorrem é necessário cumprir um grande número de tarefas burocráticas que deixam pouco tempo para o debate dos assuntos importantes. Por outro lado existe uma certa resistência, por parte de muitos docente, em articular com docente de outras áreas curriculares
QE	500	P47	A coordenação é feita pontualmente
QE	430	P48	O excesso de suportes documentais que devem ser preenchidos no processo educativo.
QE	420	P49	Em alguns conselhos de turma tem a ver com os próprios alunos e os encarregados de educação.
QE	520	P50	Em alguns Conselhos de Turma ocorre por vezes alguma dispersão, não só porque os docentes se envolvem em discussões paralelas, como porque se torna demasiado demorada a discussão de determinados assuntos de importância, no mínimo, discutível. Assim, o papel assertivo e firme de moderador, por parte do Diretor de Turma, deveria sempre fazer-se sentir, o que (contra mim própria falando...) nem sempre acontece, acabando por sair prejudicados o rendimento e eficácia das reuniões de Conselho de Turma.
QE	520	P51	Em alguns Conselhos de Turma ocorre por vezes alguma dispersão, não só porque os docentes se envolvem em discussões paralelas, como porque se torna demasiado demorada a discussão de determinados assuntos de importância, no mínimo, discutível. Assim, o papel assertivo e firme de moderador, por parte do Diretor de Turma, deveria sempre fazer-se sentir, o que (contra mim própria falando...) nem sempre acontece, acabando por sair prejudicados o rendimento e eficácia das reuniões de Conselho de Turma.
QE	530	P52	não ter competências alargadas
QE	500	P53	Mentalidades A mudança Alteração de Hábitos de trabalho
QE	430	P54	1) O elevado numero de elementos. 2) Reduzido numero de encontros. 2) O tempo gasto em trabalho burocrático.
QE	410	P55	A burocracia e a falta de objectividade, a perda de tempo.
QE	410	P56	A excessiva burocracia que consome tempo e energia a mais, desviando a atenção dos docentes daquilo que é realmente importante.

QE	430	P57	A realização de tarefas administrativas "em simultâneo" com tarefas psico-sócio-pedagógicas, num intervalo de tempo muito limitado e pouco frequente.
QE	510	P58	As reuniões só se deveriam realizar quando houvesse problemas pertinentes a resolver.
Contratado	330	P59	O não empenho de todos os membros do conselho de turma para com o projeto curricular de turma.
QE	500	P60	(Penso que já respondi na questão anterior.)
QE	520	P61	Por vezes, alguns colegas acabam por não respeitar as "regras" estabelecidas no Conselho de Turma e isso só confunde os alunos e prejudica-os. Em algumas reuniões de C.T. é necessário ter mais cuidado e respeito pelos alunos.
QE	530	P62	Nenhuns.
QE	330	P63	Não cumprirem as regras.
QE	420	P64	Excessiva burocracia.

Questão 9

Contratado	520	P1	Reforço do controlo sobre o trabalho de aula. Pedagogia diferenciada, em casos especiais.
QE	290	P2	-----
QE	430	P3	A estratégia deveria passar por criar um grupo de trabalho específico de acompanhamento de alunos com dificuldade. Premiá-los com os objectivos atingidos e promover o mérito e não a mediocridade.
QE	400	P4	Procuro reforçar as intervenções positivas dos alunos. Nos trabalhos de grupo e de pares, associando-os com os colegas com os quais têm melhor relação e que os podem ajudar a melhorar os pontos fracos. É importante que sintam que o seu contributo também é importante.
QE	510	P5	Maior incentivo na resolução de atividades propostas, solicitação com maior frequência na participação oral e idas ao quadro
Contratado	410	P6	Não há planos de recuperação no ensino secundário
Contratado	350	P7	Estudantes aventajados ficam como monitores dos estudantes com Plano. O professor envia materiais do aula (ppts.) a os estudantes, via e-mail. Em vezes envia material de reforço. O professor apresenta desafios a o alcance dos estudantes, com avaliação imediata (em aula), como estimulação e incentivo. Avaluações separadas, com tempo e condições adequadas a os seus dificuldades.
QE	500	P8	(com um pedido de desculpas pelo meu mau Português) fichas detalhadas e explicativas (diferenciação pedagógica) proposta para apoios temporários

QE	400	P9	- mais apoio na realização de tarefas; - maior solicitação à sua participação; - tarefas simples e com reforço positivo aumentando progressivamente o seu grau de dificuldade
Contratado	520	P10	Incentivo à participação nas atividades de aula; Incentivo ao empenho nas tarefas; Incentivo à mudança de atitude perante a própria aprendizagem.
QE	300	P11	As negociadas em Conselho de Turma, sob proposta da docente do Apoio Educativo e da técnica do SPO. Outras específicas de cada caso, por iniciativa pessoal, e que tecem relação quer com o processo de aprendizagem quer com o da avaliação dos alunos.
QE	400	P12	Aprendizagens diferenciadas de acordo com o perfil do aluno.
Contratado	400	P13	. Tento dar uma atenção mais individualizada . Atitudes extra.
QE	550	P14	Trabalho essencialmente prático
QE	550	P15	Efetuem mais trabalhos de casa e na sala de aula, colocá-los nas mesas da frente. Dar uma atenção mais personalizada.
QE	500	P16	Aplicação de metodologias diferenciadas, mais tempo para resolução de exercícios, aumentar a confiança do aluno com o intuito de o ajudar a superar as suas dificuldades.
QE	620	P17	Utilizo estratégias adequadas às suas dificuldades, trabalhando com eles em grupos reduzidos ora homogêneos ora heterogêneos e variando o tipo de tarefas.
QE	320	P18	As estratégias que tiverem sido definidas no respetivo plano, em primeiro lugar, e atendimento individualizado, tanto quanto possível, aos alunos com plano de recuperação. Este tipo de alunos é ainda, normalmente, alvo de instrumentos de avaliação formativa e sumativa mais diversificados e adaptados aos casos particulares.
QE	300	P19	Proximidade para perceber as causas do insucesso; Reforço positivo aos pequenos progressos; Não dizer nunca, nem fazer sentir "Tu não és capaz".
QE	300	P20	Tento apoiá-los/ajudá-los mais frequentemente, mas confesso ser muito complicado devido às características de muitas turmas: alunos desinteressados, alheios de qualquer atividade escolar, desatentos e conversadores, o que dificulta a realização de estratégias diversificadas, direcionadas aos alunos com mais dificuldades.
QE	520	P21	Procuo implementar mais atividades que estes alunos prefiram, com o intuito de os motivar, como atividades práticas e atividades de estudo autónomo (fichas de trabalho com pistas, em que são os alunos a descobrir conceitos); coloco alunos com dificuldades a trabalharem com alunos com maior destreza, de modo a que estes ajudem os primeiros a ultrapassarem as suas dificuldades; marco mais trabalhos de casa para estes alunos, que os restantes também poderão fazer, obviamente, mas pensados para aqueles; estimulo-os a participar mais nas aulas; solicito a sua ida mais frequente ao quadro; incentivo-os a comparecerem ao apoio temporário.
QE	620	P22	Depende das situações e das estratégias adotadas pelo CT
QE	290	P23	Não tenho turma atribuída, neste momento.

QE	400	P24	Os Planos de recuperação são mais direccionados para o ensino básico. Dando secundário, procuro criar materiais pedagógicos mais adaptados aos alunos com dificuldades, dando-lhe redobrada atenção, puxando por eles no contexto da aula e, valorizando as suas conquistas, por mais ténues que elas sejam.
QE	620	P25	Ensino diferenciado
QE	300	P26	Procuro estimulá-los nas dimensões em que eles se revelaram menos competentes e assumo, em determinados casos, critérios e/ou instrumentos de avaliação diferenciados.
Contratado	430	P27	Total disponibilidade e abertura para o ajudar sempre que necessite, inclusive extra-sala de aula. solicito com frequência a sua participação. motivo para a importância do saber fazer.
QE	620	P28	Depende dos motivos porque os alunos tiveram negativa. Em vários casos a razão está no reduzido empenho geral dos alunos e não em reais dificuldades na disciplina. Incentivo à pratica de actividades extra-aula, maior atenção, reforço positivo.
QE	420	P29	Depende das dificuldades detectadas relativamente ao discente e actuar em conformidade com o estabelecido pelo Plano de Recuperação.
QE	300	P30	Na sala de aula, procuro levar esses alunos a participar, construo fichas de trabalho de recuperação que depois corrijo em casa e dou aulas de apoio.
QE	330	P31	Mais trabalhos de casa, fichas de trabalho simplificadas, e sempre que possível um apoio mais individualizado, mas apenas nos casos em que os alunos se mostram empenhados na sua recuperação
Contratado	620	P32	Atribuição de mais responsabilidades/tarefas. Solicitação e valorização da participação do aluno.
QE	290	P33	Um trabalho mais diferenciado ou personalizado com esses alunos que pode passar por um trabalho individualizado em casa e monitorizado pelo professor. Maior atenção ao aluno em contexto de aula, solicitando maior participação e estimulando as suas intervenções, etc.
QE	430	P34	Não tenho actualmente, nenhum aluno com plano de recuperação, mas quando tenho, uma das estratégias que mais utilizo é o ensino individualizado e tento sempre cumprir o referido plano de acordo com o tipo de aluno.
QZP	410	P35	- Nunca recorri ao Plano de Recuperação, formalmente.
QE	550	P36	não tenho plano de recuperação
QE	600	P37	diversidade de estratégias
QE	290	P38	Atendimento Individualizado
QE	420	P39	Acompanhamento mais individualizado. Verificação das atividades realizadas. Esclarecimento de dúvidas.
QE	400	P40	Verificação do trabalho desenvolvido(TPC, trabalhos individuais ou interpares elaborados na sala de aula) e do tempo dedicado ao estudo pelo aluno.
QE	500	P41	Fichas de trabalho individualizadas.
QE	620	P42	grupos de nível, situações de aprendizagem diferentes para cada

			grupo, mais tempo nas tarefas
QE	620	P43	Exercícios específicos para esses alunos.
QE	300	P44	As mais diversas, que vão muito além do que deixo expresso nos Planos de Recuperação: aposta num melhor relacionamento interpessoal; resolução de problemas de natureza disciplinar; disponibilidade de apoio por vontade dos alunos; ainda que não se encontrem propostos para apoio em Conselho de Turma; deslocação dos alunos na sala de aula, de maneira a favorecer a sua concentração; comunicação de progressos ou falta de evolução via caderneta escolar.
QE	300	P45	Por norma, procuro sempre incentivar e captar a atenção dos mais distraídos ou com resultados escolares negativos. Tento que intervenham em matéria que les dominam um pouco mais e que os possa motivar.
QE	500	P46	Procuro dar-lhe uma especial atenção, valorizando a sua evolução e motivando-o para continuar. Por vezes repenso a planta da sala de forma a garantir melhor acompanhamento da aula e ocasionalmente o trabalho com o colega do lado. Construo tarefas específicas para compensar alguns conteúdos não atingidos.
QE	500	P47	Propostas de trabalho individualizadas; trabalho colaborativo.
QE	430	P48	As estratégias mais adequadas às suas dificuldades, designadamente, acompanhamento dos trabalhos na sala de aula, fichas de trabalho, textos de apoio, chamada de atenção do aluno e controlo do comportamento mais desadequado.
QE	420	P49	Estar atenta aos alunos com mais dificuldades e dar-lhes apoio, sempre que me é possível.
QE	520	P50	Dada a presença de outros alunos, o mais frequente é o recurso a modalidades de pedagogia diferenciada, que podem passar, por exemplo, por acompanhar mais de perto o trabalho desenvolvido em sala de aula, por aumentar a frequência das solicitações de intervenção e do questionamento dirigido, por solicitar a entrega para correção dos trabalhos de casa realizados autonomamente, etc.
QE	520	P51	Dada a presença de outros alunos, o mais frequente é o recurso a modalidades de pedagogia diferenciada, que podem passar, por exemplo, por acompanhar mais de perto o trabalho desenvolvido em sala de aula, por aumentar a frequência das solicitações de intervenção e do questionamento dirigido, por solicitar a entrega para correção dos trabalhos de casa realizados autonomamente, etc.
QE	530	P52	aumento a atenção personalizada ao aluno
QE	500	P53	ensino individualizado utilização de pedagógica adequada a cada aluno premiar os aspetos positivos e atenuar os aspetos menos positivos.
QE	430	P54	1) Trabalho de grupo com elementos de níveis diferente. 2) Trabalho projeto.
QE	410	P55	Dou-lhes o apoio possível tendo em conta a dimensão de cada turma.
QE	410	P56	Diversifico as estratégias e materiais Dou apoio suplementar Simplifico as matérias em esquemas e sínteses
QE	430	P57	Ainda não se colocou esse caso.
QE	510	P58	Realização de fichas de trabalho, acompanhamento mais

			personalizado e verificação dos TPC.
Contratado	330	P59	Acompanhamento mais individualizado e motivação
QE	500	P60	(Ainda não tive nenhum aluno nessa situação.)
			um trabalho mais individualizado
QE	520	P61	sempre que possível, realçar os pontos fortes do aluno
QE	530	P62	solicitar, sem exagerar, algum trabalho extra em casa
			Actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo
QE	330	P63	Explico a materia mais vezes a esses alunos (individualmente).Peço mais vezes para eles irem ao quadro e para fazerem outras fichas.
QE	420	P64	Reforço de exercícios de aplicação da matéria dada.

Questão 12

			Planeamento pormenorizado das estratégias e metodologias a adotar na lecionação das unidades letivas comuns.
Contratado	520	P1	Reflexão e troca de experiências.
QE	290	P2	
QE	430	P3	Ponto de situação da evolução dos alunos
QE	400	P4	Partilha de documentos, aferição de critérios de avaliação, entreajuda para superar dificuldades verificadas.
QE	510	P5	Planificação das atividades laboratoriais, planificação das atividades de sala de aula e por vezes na elaboração dos testes.
Contratado	410	P6	
Contratado	350	P7	Em vezes a reunião é semanal: partilhamos estratégias, logros e frustrações. Partilhamos material didáctico. Coordenamos criterios de avaliação e partilhamos testes.
QE	500	P8	aferir o cumprimento das planificações.
QE	400	P9	trocar materiais de avaliação.
QE			aferir conteúdos abordados, resultados alcançados pelos alunos.
Contratado	520	P10	Planificação de atividades letivas e extracurriculares.
QE	300	P11	Balanço das atividades desenvolvidas.
QE	400	P12	Planificação das unidades didáticas e regulação das estratégias concretizadas.
Contratado	400	P13	Aferir planificações.
QE	550	P14	. é uma forma de verificar se planificações estão a ser cumpridas e criar estra
QE	550	P15	Planificação
QE	500	P16	Elaboração de testes
			Elaboração de fichas de apoio
			Verificar materiais, planificações, estruturar aulas etc
			Balanço do trabalho desenvolvido, aplicação de instrumentos de

			avaliação semelhantes, a turmas do mesmo nível.
QE	620	P17	Embora as reuniões não tenham muitas vezes um carácter formal, sempre que necessário o encontro de ideias acontece promovendo a colaboração entre colegas o que consequentemente leva a uma maior homogeneidade quer ao nível da planificação quer ao nível das estratégias a implementar em situação de aula. Para além disto possibilita a aferição de critérios.
QE	320	P18	Aferir critérios, concertar estratégias, regularizar a prática letiva, partilhar materiais e ideias...
QE	300	P19	As dificuldades sentidas; As melhores dinâmicas para os conteúdos a lecionar; Os critérios de correção e avaliação.
QE	300	P20	Aferir critérios diversificados e estabelecer uma ponte, com o intuito de se conseguir atingir, da melhor forma possível, os objetivos propostos no início do ano letivo. A troca de ideias/opiniões é muito enriquecedora! Acrescento que, frequentemente, de uma maneira informal, o diálogo surge a propósito desta questão e os esclarecimentos são imediatos.
QE	520	P21	Planificar atividades a realizar em aula e extra-curriculares; construir materiais, como fichas de trabalho e fichas de atividades práticas; ajustar critérios de avaliação; trocar recursos construídos; partilhar experiências vivenciadas com os alunos, bem como dificuldades sentidas na implementação de atividades definidas em conjunto ou individualmente; partilhar receios, anseios, sucessos e insucessos... enfim, conviver!
QE	620	P22	
QE	290	P23	
QE	400	P24	Planificações, elaboração de atas de supervisão, partilha de materiais e criação de matrizes para os testes.
QE	620	P25	
QE	300	P26	- Elaboração da planificação anual e a médio prazo. Escolha dos textos a serem objeto de análise em sala de aula. Planeamento das atividades do Plano Anual. Conceção dos testes de avaliação, com as cotações e as correções adaptáveis às diferentes turmas. Elaboração de powerpoints e de outros materiais.
Contratado	430	P27	Alinhamento dos conteúdos programáticos. Partilha de documentos bem como de estratégias e atividades bem sucedidas e que foram do interesse e agrado dos alunos.
QE	620	P28	
QE	420	P29	Estratégias dedicadas à aprendizagens, elementos didáticos tais como fichas de trabalho, DVD's relevantes, etc.
QE	300	P30	Este ano reunimos semanalmente. porque estamos a lecionar pela primeira vez o Programa. Estas reuniões são fundamentais para construirmos materiais, aferirmos as estratégias e avaliarmos o processo de ensino-aprendizagem. Os professores têm 90 minutos no seu horário. Considero que deveria ser geral, isto é, para todos.
QE	330	P31	Planificação a médio prazo.
Contratado	620	P32	
QE	290	P33	Partilha de material pedagógico. Sintonizar e partilhar os tempos e as estratégias na execução dos

			conteúdos.
QE	430	P34	Para fazer as planificações de médio e longo prazo e algumas correcções às estratégias utilizadas se for preciso.
QZP	410	P35	Planificação anual e avaliação do trabalho desenvolvido.
QE	550	P36	Planificações e os vários conteúdos a leccionar
QE	600	P37	A grande maioria dessas reuniões são informais (sem ata) e servem para troca de experiências, estratégias, bibliografia, materiais pedagógicos.
QE	290	P38	Burocráticos
QE	420	P39	Ajustamento e coordenação das planificações.
QE	400	P40	Aferição de critérios de avaliação, gestão das planificações e do cumprimento de conteúdos.
QE	500	P41	Aferir estratégias de recuperação.
QE	620	P42	
QE	620	P43	Discussão sobre exercícios utilizados, estratégias, avaliação.
QE	300	P44	Planificação e aferição de estratégias.
QE	300	P45	Depende do grupo de colegas. Há-os que não são muito abertos. Distribuímos tarefas de planificação de unidades, aulas, realização de fichas e outros. Partilhamos informação, dúvidas e afins.
QE	500	P46	Gestão da planificação elaborada no início do ano, partilha de materiais, análise do sucesso/insucesso das estratégias adotadas.
QE	500	P47	Aferição da planificação; aferição de estratégias
QE	430	P48	Planificações de atividades, balanço do trabalho realizado, informações específicas relativas às áreas lecionadas.
QE	420	P49	Elaboração de testes, fichas de trabalho e arranjar estratégias para superar possíveis dificuldades encontradas.
QE	520	P50	A resposta negativa na questão 10 tem exclusivamente a ver com o facto de ser a única docente do grupo a assegurar determinado nível na escola, situação esta que se repete há cerca de três anos. Nos casos em que a situação é outra, a prática neste grupo de recrutamento é a de todos os colegas que lecionam o mesmo nível reunirem sem periodicidade pré-determinada, mas sempre que todos o consideram útil e pertinente, seguramente mais do que uma vez por período letivo. Os motivos envolvem realização e discussão de planificações, preparação de atividades comuns, produção de materiais, etc.
QE	520	P51	A resposta negativa na questão 10 tem exclusivamente a ver com o facto de ser a única docente do grupo a assegurar determinado nível na escola, situação esta que se repete há cerca de três anos. Nos casos em que a situação é outra, a prática neste grupo de recrutamento é a de todos os colegas que lecionam o mesmo nível reunirem sem periodicidade pré-determinada, mas sempre que todos o consideram útil e pertinente, seguramente mais do que uma vez por período letivo. Os motivos envolvem realização e discussão de planificações, preparação de atividades comuns, produção de materiais, etc.
QE	530	P52	concertar estratégias

QE	500	P53	Definir estratégias planear conteúdos planear atividades de consolidação dos conhecimentos planear atividades fora da sala de aula planear atividades lúdicas sobre as ciências Físico-químicas escolher manuais adequados à faixa etária e ao ciclo de estudo elaborar testes elaborar exames
QE	430	P54	Já que lecciono os cursos profissionais as reuniões não do mesmo ano de escolaridade mas do mesmo curso (reunião de professores das disciplinas da área técnica). As reuniões tem como principal objetivo a articulação curricular e a definição de estratégias tendo como referência o perfil da área de atividade do profissional em formação. Nestas reuniões são também concertadas as atividades práticas que melhor concretizem as finalidades do curso
QE	410	P55	A reunião tem como finalidade planificar conteúdos e pôr em comum estratégias, o que não me parece ter sentido quando é possível através do mail ou outra ferramenta fazer o mesmo trabalho.
QE	410	P56	Troca de experiências Análise de estratégias e materiais Planificação de programas
QE	430	P57	Ajustamento de estratégias às condições concretas de lecionação, com base nos procedimentos regulamentares. Troca de impressões sobre casos concretos, pessoais ou didáticos.
QE	510	P58	Combinar estratégias adequadas à lecionação das diferentes matérias e também estratégias de remediação quando as turmas apresentam problemas de aprendizagem.
Contratado	330	P59	Partilhar opiniões, programar atividades, ajustamento das planificações das aulas.
QE	500	P60	elaboração dos planos curriculares de disciplina elaboração das planificações elaboração dos testes diagnósticos
QE	520	P61	Ajustar os conteúdos que se estão a ser leccionados e verificar "o ponto da situação elaborar materiais que possam ser usados em conjunto colocar dúvidas pertinentes que vão surgindo, e que são motivo de análise/discussão. Tendo sido, para mim para mim, muito enriquecedor este trabalho.
QE	530	P62	
QE	330	P63	Troca de materiais, planear atividades e aulas.
QE	420	P64	Adoção de estratégias similares; Troca de materiais didáticos;