

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e
Formação de Formadores**

**TRABALHO EM EQUIPA
PEDAGÓGICA**

Helena M^a M. Pimenta Bragança Santos nº 2007262

Plautília Maria Martins Esteves Miranda nº 2007268

Porto

2007/2008

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e
Formação de Formadores**

AS PRÁTICAS DOCENTES E O TRABALHO COLABORATIVO













Professor: João Gouveia

***Trabalho realizado para a disciplina de Projecto de
Investigação***

Porto

2007/2008

ÍNDICE

 ÍNDICE	2
 INTRODUÇÃO	1
 FUNDAMENTAÇÃO	3
A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	3
A ORGANIZAÇÃO NA ESCOLA	4
A ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA E A ESCOLA	4
A ESCOLA E A BUROCRACIA	5
A TEORIA DAS RELAÇÕES HUMANAS E A ESCOLA	5
TEORIA DA CONTINGÊNCIA E A ESCOLA	6
A TEORIA Z E A ESCOLA	6
ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS	7
 CULTURAS PEDAGÓGICAS	12
 TRABALHO EM EQUIPA	15
 LIDERANÇA / SUPERVISÃO	20
 ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	23
MONODOCÊNCIA – COADJUVAÇÃO.....	23
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO 1.º CICLO E AS OPÇÕES CURRICULARES A ASSUMIR EM EQUIPA	24
CURRÍCULO E PROJECTO	25
CURRÍCULO E ESCOLA.....	26
GESTÃO CURRICULAR E PEE	27
PROJECTO CURRICULAR	28
CURRÍCULO E PROGRAMA.....	29
CURRÍCULO E AUTONOMIA.....	30
CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO.....	30
CURRÍCULO E ADEQUAÇÃO	31
CURRÍCULO E FLEXIBILIZAÇÃO	31
NÍVEIS E CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR	32
 ESTUDO EMPÍRICO DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO	36
 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	44
 INTERVENÇÃO POSSÍVEL	49
 PROJECTO DA ACÇÃO	50
AO NÍVEL DOS PROFESSORES:	51
AO NÍVEL DA ORGANIZAÇÃO.....	52
DISPOSITIVOS DE ACÇÃO POSSÍVEIS.....	52
 FORMAÇÃO DE EQUIPAS	53
CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPAS.....	55

✎	ORGANOGRAMA (PROSPECTIVO)	59
✎	AVALIAÇÃO	60
	AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES	61
✎	CONCLUSÃO	62
✎	BIBLIOGRAFIA	63
✎	ANEXOS	66

INTRODUÇÃO

As escolas são instituições onde os novos membros começam a alargar as suas experiências do social para além do seu grupo de origem, quer sejam alunos, ou profissionais. Qualquer um deles é na escola que passa grande parte do tempo e é em função dela que estruturam a sua realidade social, contribuindo ao mesmo tempo para a sua existência como instituição (escola). Todos interagem nela, a “usam” nas suas diferentes estratégias, participam numa rede de interações complexas, produzindo uma realidade social muito própria, pois as escolas não são todas iguais. A análise da escola “exige então uma abordagem da complexidade, da conflitualidade e da transformação” (Ribeiro dos Santos, 1999:87).

No sentido de tentar entender parte dessa complexidade e relativamente aos actores do processo educativo, que são os professores, procuramos perceber de que modo o modelo de trabalho colaborativo existe, se é valorizado e se perspectiva a realidade dos professores do 1º ciclo de um Agrupamento de Escolas que integra alunos do pré-escolar ao ensino secundário.

Porque na nossa opinião, o trabalho colaborativo entre professores do 1º ciclo, centrado na reflexão, pode constituir um contexto favorável à mudança curricular dado que, para além de possibilitar a exteriorização de várias concepções e dificuldades, pode permitir que se gerem situações promotoras de alterações das concepções e das práticas lectivas.

Acreditamos também que, no trabalho colaborativo, o professor pode legitimar as suas novas opções didáticas pelos acordos resultantes do processo colaborativo que realiza com os seus colegas. Por outro lado, o trabalho colaborativo pode ajudar a promover mais reflexão, mais discussão entre os professores, conduzindo assim uma mudança das actividades que tradicionalmente têm sido dominantes na sala de aula (Ponte, 1994a).

Numa perspectiva de mudança das sociedades actuais e da melhoria da qualidade da educação, o conceito de professor reflexivo tornou-se nas últimas décadas (Schon, 1980, 1987) o suporte teórico da investigação educacional, com destaque para a existência

de trabalho colaborativo, a liderança e a prática de debate entre os professores (Goodlad, 1984).

Assim, entendemos que o conhecimento profissional do professor deve ser construído através do diálogo com os colegas e na assunção de objectivos comuns. Tem de assumir-se como elemento de uma equipa, ultrapassando o individualismo que o tem caracterizado, de forma a partilhar ideias, saberes e frustrações, a descobrir as suas capacidades, a valorizar as suas actividades pedagógicas e a enriquecer e promover a actualização permanente dos elementos do grupo.

Os esforços individuais não garantem, por si só, o êxito nem o alcance, com eficácia, de qualquer objectivo. Para muitos autores, o trabalho em equipa configura-se como um desafio ou como uma capacidade a ser desenvolvida, pois os modelos de organização mais integrados, nos quais a informação e os resultados são compartilhados, consolidam-se cada vez mais (Fleury, 2002).

FUNDAMENTAÇÃO

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

A nossa sociedade é estruturada por um conjunto de organizações que influenciam e condicionam a vida de todos, desde que nascemos até que morremos. A organização Escola é uma das mais importantes já que se interliga com todas as outras, pois todas as pessoas, em algum momento da sua vida frequentaram a escola e sofreram a sua influência.

Existem várias definições de organizações mas reconhecendo a dificuldade de o fazer Hall (1984:23) diz-nos que, “Uma organização é uma colectividade com fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escolas de autoridade, sistema de comunicação, sistema de coordenação de afiliação; essa colectividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e se engaja em actividades que estão relacionadas, usualmente com um conjunto de objectivos”. Partindo deste conceito podemos constatar que a intencionalidade, a artificialidade e a estruturalidade são características inerentes às organizações, e que as distinguem de uma associação espontânea. Assim podemos encontrar numa organização diversos elementos que a consubstanciam e que determinam as suas particularidades: as pessoas, as finalidades e objectivos, a estrutura, o poder e autoridade, o ambiente, a tecnologia e a cultura.

Nesta perspectiva a escola como organização, tal como outras organizações, tem os seus objectivos, o seu ramo de actividades, os seus dirigentes e o seu pessoal, os seus problemas internos e externos, o seu mercado, a sua situação financeira, a sua tecnologia, os seus recursos básicos, a sua ideologia política de trabalho, as suas estruturas.

Na escola, podemos distinguir dois tipos básicos de estruturas, as estruturas administrativas e as estruturas pedagógicas. Aquelas respeitam basicamente à locação e gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, enquanto estas correspondem ao nível pedagógico que é aquele que pretende analisar a estrutura pedagógica da escola, no que concerne à estrutura curricular, do processo de ensino, do progresso dos alunos, do agrupamento dos mesmos, do tempo e do espaço escolar.

Estas estruturas visam a organização das funções educativas, no sentido de que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades.

A ORGANIZAÇÃO NA ESCOLA

Vivemos numa sociedade organizacional pois, como refere Hall (1984), desde que nascemos até que morremos tudo o que fazemos tem como base uma organização. De entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes já que directa ou indirectamente influencia todas as outras.

Idalberto Chievenato (1982) apresenta-nos várias teorias que foram surgindo ao longo do tempo para um melhor conhecimento do funcionamento das organizações com o objectivo de atingirem eficiência e eficácia.

De seguida, tentaremos mostrar em que aspectos organizacionais algumas dessas teorias influenciam a organização escola.

A ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA E A ESCOLA

Quanto a nós, estes são alguns traços do Taylorismo que se podem identificar com a organização escola:

- Taylor preocupa-se com a educação, com a instrução e com a formação dos operários, através de expressões como “educar, instruir e conduzir os operários”;
- Ao definir a administração científica, pode ler-se “formação de cada homem, até alcançar a sua maior eficiência e prosperidade”(Taylor, 1944:138);
- O princípio da múltipla supervisão dos operários pode ter sido recolhido da representação simbólica enquanto estudante;
- O conceito de “tarefa”, importante na eficiência do trabalhador, pode tê-lo sido igualmente.

“Nenhum professor eficiente pensaria em dar a estudar aos seus alunos uma lição indefinida. Cada dia apresenta aos seus alunos uma tarefa definida e concisa, indicando-lhes o que devem estudar em cada matéria; e é somente por este meio que os estudantes podem efectuar um progresso real e sistemático”. (Taylor, 1944:120).

- As orientações que Taylor dá aos administradores têm um certo paralelismo com a formação inicial ou com o estágio dos professores
- Há comportamentos organizacionais da escola próximos desta teoria:
 1. Os toques de campainha, que marcam o ritmo de trabalho;
 2. O calendário escolar, com o número de dias lectivos do ano lectivo, interrupções, férias, momentos de avaliação;
 3. Os programas escolares definidos pelo ministério e desenvolvidos ao pormenor, com objectivos e metodologias;
 4. O horário das turmas e dos professores “instrutores”, a ligação constante entre instrução e controlo.

A ESCOLA E A BUROCRACIA

São inúmeras as características da escola como organização baseadas na teoria da burocracia das quais destacaremos:

- As regras estabelecidas centralmente sobre o processo de avaliação dos alunos;
- O currículo escolar também definido centralmente para todo o país, para todas as escolas, para todas as turmas;
- O recrutamento do pessoal docente, onde antiguidade é o critério fundamental;
- Existe uma hierarquia de funções e de diferentes níveis de autoridade;
- Toda a actividade da escola está ligada a documentos escritos.

A TEORIA DAS RELAÇÕES HUMANAS E A ESCOLA

Esta teoria vai introduzir no campo do estudo das organizações elementos novos e relevantes, que vão influenciar a organização escola tais como:

- Dentro da organização formal existe a organização informal “por vezes poderosa”
- Os curriculistas e a sociologia educacional têm enfatizado:
 1. O “currículo oculto”,
 2. As micropolíticas (o “lado obscuro” da escola, os corredores da informação, as negociações, as influências, a construção das lealdades, as oposições, os boatos, etc.)

3. As interações e os aspectos emotivos dos grupos, os “reconhecimentos sociais” reguladores do comportamento dos membros, as sanções positivas (estímulos, aceitação social...) que encontramos na sala de professores, na sala de aula, nas reuniões...

- Coexistem vários subgrupos dentro do grupo organizacional (departamentos disciplinares, conselho pedagógico, conselhos de docentes, e ATL...)
- Os trabalhadores reagem como membros de um grupo e não como elementos isolados (os elementos da turma são influenciados pelo seu grupo de pertença).

TEORIA DA CONTINGÊNCIA E A ESCOLA

Esta teoria pode ajudar-nos a compreender alguns aspectos da vida da escola e também analisar algumas alterações que foram sendo introduzidas na escola públicas portuguesas.

- Para a teoria da contingência, as organizações são sistemas abertos e as variáveis organizacionais apresentam um complexo relacionamento entre si.

(direcção da escola: sistema aberto e relacionamentos complexos de perspectivas, papéis...)

- Para a teoria da contingência, não há “princípios universais de administração”; a prática administrativa é situacional, fazendo uso do diagnóstico para a ideia certa no momento certo; a teoria da contingência é aplicável a um universo considerável de situações, sobretudo as que envolvam componentes comportamentais.

(Os órgãos da administração da escola envolvem “competências comportamentais” adaptadas a situações complexas e com respostas para o futuro, produtora do futuro).

A TEORIA Z E A ESCOLA

Tal como fizemos com as teorias anteriores, começaremos por fazer uma pequena exposição de alguns elementos centrais da teoria Z e a sua aplicação à vida das escolas:

- Um emprego de longa duração: Professores e funcionários dos quadros.
- Decisões através de processos participativos:

1. Na teoria Z, localizam-se nos circuitos de qualidade.

2. A escola pode organizar-se em círculos de qualidade, nos conselhos de ano, nos departamentos

3. A participação está regulamentada e pode ser entendida como tecnologia, como ideologia, mecanismo de poder, recurso organizativo. A comunidade organizativa tem a resposta.

Há dificuldade de generalização destas teorias na sua aplicação à escola. Estas teorias, não existindo embora em estado puro poderão oferecer modelos de acção para serem implementados.

Podemos considerar três níveis de organizações do sistema escolar – nível institucional, nível administrativo/ organizacional e nível técnico (pedagógico).

O nível institucional corresponde ao nível da formulação das políticas e das grandes finalidades Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.)

O nível administrativo/ organizacional corresponde ao nível da coordenação, gestão e controlo das actividades organizacionais tendo em conta o que foi definido no primeiro nível.

No caso concreto deste trabalho consideramos pertinente analisar e perceber **as estruturas das escolas** de ensino básico definidas pelo decreto-lei nº 75/2008.

ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS

▪ Conselho Geral (artigo 11º e seguintes)

É o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo. É o órgão de participação e representação da comunidade educativa. O Conselho Geral integra também representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola.

▪ Director (artigo 18.º e seguintes.)

É o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.

▪ **Conselho pedagógico** (artigo 31.º e seguintes)

É o órgão de coordenação e supervisão da escola nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

▪ **Conselho administrativo** (artigo 36º e seg.)

É o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor.

▪ **Coordenação de Escola de 1º ciclo** (artigos 40.º e 41.º)

▪ **Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica** (artigo 42.º)

Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Director.

▪ **Estruturas de articulação e gestão curricular** (artigo 43º)

▪ **Organização das actividades de turma** (artigo 44º)

Conhecer uma organização implica estudar a sua estrutura, as partes que a compõem, as funções que desempenha e o modo como se ligam umas às outras. No entanto, para conhecer uma organização não basta conhecer tudo sobre a sua estrutura formal, ou seja aquela que aparece no organigrama em uso, é necessário também considerar a estrutura informal até porque por vezes é difícil identificar o ponto onde acaba o formal e começa o informal.

Outro dos elementos da organização são as pessoas - com interesses, concepções, necessidades diferentes – que se relacionam umas com as outras, que interpretam e atribuem significado ao seu trabalho e aos acontecimentos em que estão quotidianamente implicados. São estes membros da organização que através de processos interactivos e interpretativos vão gerando determinados modos de dar sentido à realidade em que estão imersos, construindo determinada maneira de entender e enfrentar o funcionamento organizativo. São as pessoas que constroem a realidade organizativa da escola. O

funcionamento da escola não vem definido única e exclusivamente pelo que está estabelecido nos programas institucionais ou no organigrama da escola, mas também pela recreação que dela fazem as pessoas em função dos valores, crenças, concepções, suposições, que orientam a prática diária da mesma (Gonzalez e Santana 1999). Como refere Ball (1989:25) "(...) o futuro da análise organizativa das escolas está no âmbito do que não sabemos sobre as escolas em particular na compreensão da **micropolítica da vida** escolar (...)"

Reconhecer a importância destes componentes valorativos, éticos e normativos, bem como das interações, interpretações dos membros da escola na configuração do que é e como funciona uma escola, permite-nos entender que a escola não é um mero espaço organizativo a ser gerido nos seus aspectos formais, mas sim um espaço de acção e para a acção educativa, em que os próprios sujeitos através de dinâmicas micropolíticas dão forma e conteúdo à vida quotidiana e funcionamento organizativo.

Nas escolas existem relações de vária ordem, algumas das quais dizem respeito a indivíduos e/ou grupos que procuram promover os seus interesses, crenças concepções de como devem ser as coisas na organização e portanto de exercer influência na definição e funcionamento da mesma. (Hoyle, 1998).

A expressão "micropolítica escolar" refere-se precisamente a estas dinâmicas políticas que ocorrem dentro das organizações escolares com as quais todos nós que trabalhamos numa escola, estamos mais ou menos familiarizados: pressões, tensões posturas atitudes, conflitos, alianças, dinâmicas de controlo.

Na organização escolar as pessoas procuram lutar pelos seus interesses, por vezes pontualmente ou com um carácter mais contínuo. Assim podemos considerar que os interesses que se movem na organização constituem o conteúdo da "Micropolítica Escolar". E estes interesses são normalmente defendidos pelos chamados grupos de interesse que em determinado momento partilham um interesse comum e procuram consegui-lo. Os grupos de interesse surgem quando um conjunto de pessoas independentemente da sua posição formal na organização se une entre si de forma esporádica ou permanente para conseguir que aquilo que defendem chegue a fazer parte do propósito ou funcionamento organizativo. Independentemente de que a "micropolítica escolar" seja mais ou menos visível, seja mais ou menos explícita, a formação de grupos de interesse seja mais ou menos estável continuará a ocorrer, uma vez que os indivíduos

que compartilham objectivos, interesses...terão mais possibilidades de exercer maior influência na organização se actuarem como grupo do que se actuarem separadamente.

Os grupos de interesse não coincidem necessariamente com os grupos formalmente estabelecidos na organização, tornando a micropolítica uma realidade móvel, flexível e sujeita à confluência de forças e temas em discussão. Por vezes estes grupos de interesse existem, mas não são do conhecimento da totalidade da organização.

As políticas organizativas podem estar encoberta nas rotinas escolares quotidianas. Isto implica que as estratégias usadas pelas diversas pessoas / grupos de interesse podem ser formais ou informais, explícitas ou implícitas. Para compreender de que modo os membros ou grupos da organização se mobilizam, utilizando as fontes de poder com que contam para influenciar os acontecimentos organizativos é necessário distinguir entre os tipos de poder que circulam na organização: a autoridade e a influência (Gonzalez, 1998) que representam respectivamente a faceta formal e informal do poder na organização.

A **autoridade** constituiu o poder que assenta na prerrogativa formal de tomar decisões. Advém da posição que se ocupa na hierarquia. É unidireccional (de cima para baixo) e provem de fontes exclusivamente estruturais.

A influência representa o poder assente na capacidade de influenciar decisões através de meios informais. Constitui o aspecto informal tácito e dinâmico do poder. Pode fluir em todas as direcções e provém de fontes distintas (conhecimento, informação, competência, etc.). Nesta perspectiva cada membro ou cada grupo com os seus interesses e métodos diferentes tem acesso a várias fontes de poder que utilizará para poder influenciar a vida e os acontecimentos organizativos.

Algumas **fontes de poder** são por exemplo: habilidade para exercer controle sobre recursos organizativos, habilidade para utilizar as regras e normas organizativas em benefício próprio, capacidade de controlar, seleccionar, filtrar informações sobre a organização e acontecimentos relacionados com ela; habilidade para influenciar os processos conducentes à tomada de decisões, dominar os meandros da organização informal e assim obter mais informação, fazer alianças, controlar conflitos, etc; a capacidade de persuasão sobre o que os outros podem fazer ou pensar (Gonzalez, 1998).

Constatamos assim que nas organizações escolares o poder provém de múltiplas fontes, circula em múltiplos sentidos e direcções. Daí que em determinadas circunstâncias e face a certos acontecimentos organizativos, os diversos membros mobilizem o poder e

utilizem as estratégias que considerem mais adequadas para o desenvolvimento em exercício da influência na sua escola.

A escola e os seus membros devem concentrar e orientar os respectivos poderes no desenvolvimento de um espaço escolar educativo mais coerente, mais democrático e educativamente valioso. Surgirão resistências, principalmente se der uma redistribuição de poder que implique abrir espaços para a participação, para a deliberação e decisão conjunta que ponham em causa revelações sociais educativas assentes em rotinas e normas “cristalizadas”. Neste sentido é importante que se desenvolvam modos de trabalhar as tensões presentes na organização, de modo que o clima micropolítico não constitua um impedimento para o desenvolvimento da escola e os seus membros possam trabalhar colegialmente e em colaboração.

O grande número de literatura ligada à gestão e administração escolar, não se traduziu, aliás em qualquer caracterização precisa do conjunto de estruturas, aspirações ou práticas associadas com a designação de colegialidade. (Hangreaves, 1998).

O termo colegialidade permanece associado a uma imagem de consenso, de cultura partilhada.

Actualmente verifica-se que as práticas colegiais se alargaram a outros membros que não só os professores, são também extensivas a novos parceiros (pais, autarquia etc.) e encontram a sua expressão em documentos tais como projectos de escola, regulamentos, etc.

CULTURAS PEDAGÓGICAS

Nas últimas décadas, a educação tem estado na ordem do dia e têm sido desenvolvidas iniciativas a diversos níveis para melhorar a qualidade de ensino nas escolas, umas assumidas pelo poder político outras de modo mais informal pelas instituições e professores empenhados nessa dinâmica de intervenção e inovação curricular.

Experimentar e introduzir alterações nas práticas pedagógicas é uma forma de tentar melhorar a aprendizagem dos alunos.

Algumas das iniciativas desenvolvidas tem sido a realização de encontros de professores para discutirem ideias e partilhar e analisar experiências vividas, têm sido elaborados documentos específicos sobre mudança curricular têm sido produzidos muitos materiais didáticos para apoio da prática lectiva do professor, para diversos níveis, os manuais escolares foram alterados, marcados por uma perspectiva curricular inovadora, têm-se formado grupos de trabalho para discutir diversos temas e a oferta de formação tem-se multiplicado. Muitos projectos têm sido desenvolvidos com a finalidade de produzir alterações nas aprendizagens dos alunos e melhorar os resultados.

Entretanto, também a vontade política de introduzir mudanças no ensino vem no sentido de valorizar a autonomia das escolas na adequação do currículo nacional aos contextos particulares e centrar a organização curricular na unidade turma, criando áreas transdisciplinares.

O professor que aceita abordar acriticamente o currículo desempenha um papel bastante passivo e não deixa de ser um “instrumento” que põe em acção os fins de outrem, aceitando o que faz sem olhar ao que sente e pensa, sem ter em conta os alunos que estão à sua frente, o espaço e as condições em que trabalha.

O sucesso das reformas curriculares será tanto maior quanto maior for a capacidade dos professores se envolverem nesse processo, tornando-se cúmplices com a sua contribuição.

Os professores trabalham sempre com alunos concretos em espaços e em tempos definidos e os contextos em que ocorrem as práticas profissionais, incluindo aspectos de

natureza pessoal como a personalidade e o conhecimento curricular do professor, os seus valores, etc. têm influência sobre essas práticas.

Para se compreender as práticas curriculares dos professores é importante conhecer de que forma se processa o trabalho deles nas escolas.

A colaboração e o individualismo dos professores são conceitos fundamentais para se discutir as suas culturas (Hargreaves, 1998). Este autor dá-nos uma perspectiva de três tipos de individualismo em relação à prática dos professores: o forçado que resulta de certos constrangimentos que têm a ver com arquitectura tradicional das escolas e a forma como as salas de aulas estão organizadas; o estratégico que tem a ver com a agenda de trabalho; e por escolha, a fim de garantir determinadas características reconhecidas e valorizadas pelos professores (a preocupação com os alunos, sentimento de propriedade e de controlo); a independência; a solidão, (a que cada um tem direito).

Relativamente ao conceito de colaboração (Hargreaves, 1998) apresenta-nos dois tipos bem distintos: a cultura de colegialidade (cultura de colaboração) e a colegialidade artificial. A primeira é espontânea e voluntária, a segunda é forçada, regulada administrativamente, por imposição superior. Enquanto a colegialidade artificial pode ser inflexível, a colegialidade pode através da reflexão e da construção de uma linguagem profissional comum, socialmente visível, contribuir para a mudança.

Ensinar sempre foi uma tarefa complexa mas perante o quadro das actuais orientações curriculares tornou-se ainda mais exigente. A reorganização do ensino básico representa acrescidos desafios para os professores que para lhes dar resposta procuram ter a colaboração uns dos outros, juntando-se.

Será este trabalho em colaboração que poderá ajudar a pôr em prática as novas orientações curriculares.

Muitas das novas orientações que apontam para uma educação mais adequada aos dias de hoje irão exigir grandes alterações nas culturas que prevalecem na escola, obrigando a uma maior abertura e empenho entre todos os professores.

O trabalho em grupo ou em equipa é uma técnica que leva as pessoas a entrarem em contacto com visões de mundos diferentes, aprendem a socializar-se, a ouvir e dar opiniões sobre determinado assunto, a aceitar outras sugestões, a formar uma mentalidade de grupo, a concentrar a atenção, a ter iniciativa, entre outros. Num trabalho em grupo, há sempre a vantagem de que a soma das partes será certamente mais rica que cada parte em

separado, as pessoas realizam mais quer em termos qualitativos quer em termos quantitativos.

Almeida (1973), enfatiza a importância grupal devido a factores sociais, psicológicos e pedagógicos.

A vida social tem-se tornado mais exigente com o passar do tempo, a globalização de mercados, o desenvolvimento tecnológico e a revolução da informática entre outros factores fez com que o papel da educação fosse repensado e revalorizado e leva-nos a mudar de postura profissional e principalmente de postura na prática educacional.

O trabalho em grupo, segundo Almeida (1973), prepara o indivíduo para a vida em sociedade, dá-lhe oportunidade de convivência e prepara-o para a vida profissional, pode eliminar inibições e limitações, ter uma actividade mais agradável e experiências e vivências mais ricas.

TRABALHO EM EQUIPA

Podemos no entanto, constatar que as estruturas condicionam, mas não determinam o modo de funcionamento de uma escola. Embora possam condicionar a acção educativa não explicam a diversidade de processos pedagógicos adoptados por cada escola. Há muitos factores que intervêm na concretização da actividade pedagógica, tais como a incerteza, o imprevisto, o clima da organização, a multi-dimensionalidade, os afectos, a irracionalidade, etc. Tudo conjugado limitam a actividade educativa mas permitem simultaneamente aos professores a adopção de procedimentos diferenciados no domínio da organização pedagógica da escola.

Em Portugal, na última década, inúmeras têm sido as transformações realizadas no sistema educativo. O alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, as mudanças dos currículos e a concepção de “Escola para Todos”, consubstanciada no fim dos anos 90 no PEPT 2000, são apenas algumas delas. No entanto, verificamos que estas transformações não vieram colmatar as falhas do sistema, acabando por criar novos problemas, para os quais não se conseguem encontrar respostas adequadas.

A realidade mostra-nos uma Escola em que a violência e a indisciplina dos alunos imperam, em que os casos de rejeição e inclusive de abandono destes, mesmo ao nível da escolaridade básica, aumentam vertiginosamente, em que o insucesso a determinadas disciplinas é particularmente elevado. Se pensarmos nos problemas sociais que podem advir do cenário que acabámos de descrever, facilmente percebemos que é urgente encontrar respostas: *O que fazer para solucionar estas problemáticas?* E, talvez mais importante ainda, *como fazê-lo?*

Os documentos de política educativa têm procurado encontrar medidas e estratégias que visam a resolução das problemáticas descritas, mas nem sempre estas vão realmente ao encontro do que é necessário solucionar. O que se verifica, frequentemente, é que os professores e os alunos têm dificuldade em passar para a prática aquilo que é proposto nesses documentos. De facto, os problemas que surgem em Educação não são, geralmente, solucionáveis (apenas) por decisões políticas, teoricamente (bem) fundamentadas, mas (muitas vezes) distantes da realidade e dos problemas inerentes à concretização dos ideais expressos nos documentos.

Numa perspectiva de mudança das sociedades actuais e da melhoria da qualidade da educação, o conceito de professor reflexivo tornou-se nas últimas décadas (Schon, 1980, 1987) o suporte teórico da investigação educacional, com destaque para a existência de trabalho colaborativo, a liderança e a prática de debate entre os professores (Goodlad, 1984).

Assim, actualmente, o conhecimento profissional do professor deve ser construído através do diálogo com os colegas e na assunção de objectivos comuns. Tem de assumir-se como elemento de uma equipa, ultrapassando o individualismo que o tem caracterizado, de forma a partilhar ideias, saberes e frustrações, a descobrir as suas capacidades, a valorizar as suas actividades pedagógicas e a enriquecer e promover a actualização permanente dos elementos do grupo. Um professor será tanto mais eficaz quanto for capaz de promover criticamente o seu próprio desenvolvimento profissional, encarando a instituição escola como um todo.

A importância do trabalho em equipa, apercebe-se, cada vez mais em diferentes profissões, independentemente da área de trabalho, dado que os esforços individuais não garantem, por si só, o êxito nem o alcance, com eficácia, de qualquer objectivo. Para muitos autores, o trabalho em equipa configura-se como um desafio ou como uma capacidade a ser desenvolvida, pois os modelos de organização mais integrados, nos quais a informação e os resultados são partilhados, consolidam-se cada vez mais (Fleury, 2002). Como refere Parker (1994), as equipas estão por toda a parte e ocupam um papel primordial na vida profissional e pessoal da sociedade como um todo. Na mesma linha de pensamento, Spector (2003), define qualquer trabalho que exija acções coordenadas e envolva mais de uma pessoa, como trabalho em equipa.

Moscovici (2003a, 2003b) enfatiza a importância de uma comunicação efectiva, na qual as opiniões divergentes são estimuladas e, por conseguinte, as diferenças individuais, relativamente a capacidades, são partilhadas, na direcção e alcance dos resultados. Inúmeros sentimentos permeiam essa relação e, quando positivos, tendem a provocar o aumento da interacção e cooperação, repercutindo em favor das actividades e propiciando maior produtividade.

Vários autores (Marras, 2000; Spector, 2003) ressaltam que existe uma diferença crucial entre o trabalho em grupo e o trabalho em equipa. Assim, todas as equipas são grupos, mas nem todos os grupos são equipas. Na equipa, as pessoas trabalham juntas,

envolvem-se na tarefa de todos, numa lógica de total comprometimento; no grupo, por sua vez, cada um executa e se responsabiliza pelas tarefas designadas pelo líder.

Nesse sentido, Moscovici (2003a: 103) refere que o alicerce fundamental para o desenvolvimento de uma equipa é o desenvolvimento interpessoal. Segundo a autora, "as capacidades interpessoais são facilitadoras de processos grupais básicos, tais como: comunicação, liderança, processo decisório, negociação, administração de conflitos e análise de processo".

Paralelamente, Goulart (2002: 261) assinala que o sucesso das equipas se apoia em alguns aspectos fundamentais como "comunicação, cooperação, compartilhamento de conhecimentos, capacidade de estabelecer relacionamentos interpessoais, abertura para compreender o ponto de vista do outro e capacidade de ouvir e expressar-se de modo claro e consistente".

A docência exige, cada vez mais, uma actuação ao nível interdisciplinar e também uma convivência mais próxima na relação dos professores, o que conseqüentemente valoriza o trabalho em equipa. Miller e Pincus, 1997, cit. Rego, 2001: 17). Jesus (1996: 339-340), refere o seguinte: "o trabalho dos professores em equipa, no sentido da resolução de problemas comuns e do fornecimento e apoio mútuo, é a estratégia mais relevante na prevenção e na superação do mal-estar docente" pois entende-se que "o bem-estar, em todas as esferas é o objectivo primeiro da vida" (Seco, 2002: 11). Nesta esteira, é indispensável que o interveniente na equipa reconheça a importância da sua presença e da sua influência nos resultados, proporcionando, deste modo, mais motivação e empenhamento no desenvolvimento das acções a realizar. De acordo com Perrenoud (2000: 80), "o trabalho em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal. Há cada vez mais professores que desejam trabalhar em equipa, visando níveis de cooperação mais ou menos ambiciosos. Alguns deles excluem radicalmente o trabalho solitário, outros são mais ambivalentes, mas vêm as vantagens de uma cooperação regular desde que esta lhes deixo autonomia suficiente.

Também para Delors (2003), o trabalho em equipa é indispensável, pois poderá melhorar a qualidade da educação, permitindo uma maior e melhor adequabilidade ao singular e às características peculiares dos diferentes grupos de alunos. Já na relação com os colegas, é de suma importância que o professor trabalhe, sempre que possível, de forma integrada com as demais disciplinas, com o objectivo de propiciar vivências

suficientemente significativas a ponto de modificar as representações do ensino e da aprendizagem (Enricone, 2004).

Na opinião de Sadalla e colaboradores (2005), o processo de ensino-aprendizagem deve ser construído quotidianamente, não só a partir das teorias que fundamentam a sua acção, mas também a partir de reflexões que devem nortear a formação docente, pois a acção de partilhar com os pares é a base estruturadora de um desenvolvimento profissional.

Perrenoud (2000) destaca, no seu texto sobre as novas competências exigidas no ensino, que para a realização de determinados projectos se necessita do "verdadeiro trabalho em equipa", que começa quando os membros se afastam do "muro de lamentações" para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação, afastando as restrições institucionais e procurando obter os recursos e os apoios necessários.

Como diz Fullan (2003: 72), "As culturas colaboradoras, que por definição têm relações íntimas, são na realidade poderosas. No entanto, se não estiverem totalmente centradas nos objectivos certos, podem acabar por ser poderosamente erradas". Assim, podemos concluir que é necessário em primeiro lugar definir objectivos e, se a colaboração for de acordo com esses objectivos os resultados são bons mas se for no sentido de reforçar uma prática errada os resultados podem ser muito maus.

Num processo de colaboração, é muito importante que os participantes manifestem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, todos têm algo a dar e a receber, todos aprendem mutuamente e todos devem assumir conjuntamente responsabilização pelo trabalho a desenvolver, respeitando ao mesmo tempo as diferenças e particularidades de cada um, permitindo assim criar condições para atingir os objectivos a que se propuseram.

A colaboração é um meio de atingir certos objectivos, os problemas com que nos deparamos são cada vez maiores e o trabalho colaborativo é uma estratégia para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados individualmente. Se um grupo de pessoas com experiências, com competências e perspectivas diversificadas se empenhar num objectivo comum, reúnem-se mais recursos para concretizar, com sucesso, um determinado trabalho mas para isso é necessário também um bom relacionamento entre os membros da equipa porque se os participantes não se

entenderem o trabalho não poderá ir muito longe. São as questões de relacionamento entre os membros da equipa, mais do que quaisquer outros aspectos, que Castle (199:607) valoriza. Para esta autora, a chave da colaboração está na natureza da interacção entre os participantes, nos modos como “respondem uns aos outros, aprendem uns com os outros, e negociam a sua relação”.

Num tempo tão marcado pela complexidade e incerteza como o que vivemos actualmente é muito difícil conseguir, isoladamente, ultrapassar os obstáculos e as frustrações que nos surgem, e é no trabalho colaborativo que podemos encontrar a ajuda e a segurança para iniciar novos percursos e novas práticas educativas, tendo em conta os aspectos críticos que o desenvolvimento dum trabalho deste tipo envolve. É um processo onde muitas vezes é preciso parar para pensar e fazer ajustes, é preciso saber gerir a diferença, e saber gerir a partilha do trabalho. Como salientam Christiansen, Goulet, Krents & Macers (1997:285), “a chave para uma colaboração bem sucedida é uma negociação aberta da partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes, à medida que um projecto se desenvolve”

Assim, para além duma aprendizagem relativamente ao problema em questão, um trabalho em colaboração envolve também uma auto-aprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas. Como diz Olson (1997:25) “Cada um virá com os seus próprios objectivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão”.

LIDERANÇA / SUPERVISÃO

Dos vários elementos de uma organização um dos mais importantes talvez seja o que diz respeito às diferentes formas de liderança.

Liderar nos tempos que correm não é nada fácil, os problemas são cada vez mais complexos e dos líderes esperam-se soluções cada vez mais rápidas.

É através do trabalho colectivo ou através dos trabalhos de equipa que se identifica quem tem perfil para liderar o grupo ou situações existentes. Cada líder tem a sua maneira de ser, nenhuma pessoa é igual à outra, as experiências e as aspirações são de cada um, por isso não há um conceito específico para a liderança. Os profissionais nas áreas da educação que exercem esse perfil de responsabilidades, liderança, devem ter um conhecimento geral na área administrativa, na área de relacionamento interpessoal e na área pedagógica, é importante que tenham capacidade de tomar decisões rápidas e inteligentes, que tenham uma forma competente de liderar.

Qualquer trabalho colectivo não pode prescindir de liderança, entendida como “o processo de exercer influência sobre um indivíduo ou um grupo de indivíduos nos esforços para a realização de um objectivo em determinada situação” – Hersey e Blanchard citados por (Chiavenato, 1983:126) Um líder tem que ter certas características e “surge como um meio para a consecução dos objectivos desejados de um grupo”(Chiavenato, 1983:126).

- Capacidade de ajudar a equipa a definir os seus objectivos e a programar as suas actividades de acordo com as finalidades internas e externas que presidiram à sua constituição;
- Os líderes da equipa devem apoiar os problemas e soluções propostas pela mesma. A equipa perfeita só se consegue ao fim de certo tempo de trabalho em conjunto;
- Ser um agente de desenvolvimento capaz de reconhecer e utilizar as competências individuais dos membros da equipa para promover a realização de um trabalho colectivo;
- Ser um moderador de conflitos e tensões existentes no grupo, contribuindo para a criação de um clima favorável à realização da tarefa que a equipa foi incumbida;

▪ Ser um promotor da livre circulação da informação na equipa, nomeadamente através de uma boa condução das suas reuniões.

A liderança é um acto de influenciar e de motivar que implicará o comprometimento, não existe uma regra geral de motivar, porque cada pessoa tem as suas necessidades, mas a motivação leva as pessoas a fazer algo ou a agir de certa forma com maior desempenho. A satisfação dos liderados depende muito do líder que tem o papel fundamental de identificar as necessidades dos seus liderados e ajudá-los a crescer.

Ouve-se muitas vezes dizer que a escola é aquilo que os profissionais fazem dela, assim dito o papel do líder ou supervisor é de grande responsabilidade, cabendo a ele orientar para a construção do conhecimento e desenvolvimento pessoal, motivar e envolver o liderado nessa formação contínua que é o crescimento profissional e “garantir que a organização é capaz de desenvolver relações que ajudam a produzir os resultados desejados” (Fullan, 2003:72). É importante que tenha capacidade de comunicação para poder transformar ideias em acções.

Entre líderes e liderados não devem existir barreiras, o líder deve saber trabalhar com a sua equipa num clima confortável e harmonioso, é ele que tem o poder de direccionar, de orientar, de supervisionar. Supervisionar comporta a ideia de interajuda de monitorização, de encorajamento para que cada um dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara. A tarefa do supervisor deverá assentar num contínuo processo de interacção consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e acção quer tenha presente o formando quer não.

Como diz Ribeiro (2001:90) ” o supervisor deverá reflectir sobre os dados que recolhe, auto-avaliando-se sistematicamente, de modo a corrigir e a melhorar as suas competências pedagógicas e reflexivas, promovendo assim, e como consequência, o sucesso dos seus alunos, dos candidatos professores, bem como o seu sucesso profissional”.

Segundo Alarcão e Tavares, referidos por Ribeiro (2001), o supervisor deve ser alguém que acompanhe, que ajude a desenvolver aptidões e capacidades, e que crie condições de sucesso ao futuro educador ou professor. Defendem mesmo que o supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento profissional do docente e, ao mesmo tempo que o faz, também ele (supervisor) se desenvolve porque tal como o professor, aprende ensinando. Por outro lado, esse desenvolvimento profissional também se vai

reflectir no desenvolvimento dos alunos. Assim, supervisores e professores, numa visão partilhada da educação, assumem um papel colaborativo na procura de compreender e melhorar a acção pedagógica e supervisiva.

Nesta perspectiva, a supervisão torna-se uma função complexa e comporta, como refere Vieira, citada por Ribeiro (2001:90), “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção entre os sujeitos na monitorização da prática”.

Essa dimensão analítica e interpessoal pode ser influenciada por aspectos inerentes às características pessoais do supervisor: a maneira como o sujeito percebe e reage depende muitas vezes de um conjunto de factores emocionais que poderão condicionar uma determinada estratégia de acção que por sua vez vai dar origem a um determinado comportamento. “ As emoções e sentimentos ligados aos comportamentos estão sempre presentes na reflexão, assim como na capacidade de análise dos dilemas ou contradições” Ribeiro, Cristina.

Há perspectivas de que a reflexão baseada na experiência do quotidiano, vivido na prática do ensino, à partida poderá oferecer oportunidades para um entendimento mais profundo do processo de ensino aprendizagem, mesmo ao nível dos sentimentos e das percepções.

Diz Ribeiro (2001:91), que “a tarefa do supervisor não é fácil e requer procedimentos de vigilância sistemática no sentido de actuar de forma autocrítica e cientificamente actualizada, que possa favorecer o desenvolvimento individual, grupal e social dos vários intervenientes na formação”.

☞ ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A lei de Bases do Sistema Educativo determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino básico, assinalando no seu artigo 7º que lhe cumpre “ assegurar uma função geral comum a todos os Portugueses” (Ministério da Educação, 1986).

O ensino básico está organizado em três ciclos “ o primeiro tem a duração de quatro anos, o segundo de dois e o terceiro de três anos “. (lei de bases do sistema educativo. Artigo 8º ponto1). Apesar de estar assim organizado o ensino básico perspectiva-se como uma unidade global. Pois a lei de bases do sistema educativo refere também que “ no primeiro ciclo o ensino deve ser global e da responsabilidade de um só professor que poderá ser assistido em domínios específicos “ (artigo 8º ponto 1).

A”organização curricular e Programas do primeiro ciclo, é um programa “ prescritivo “, que se fixa intencionalmente num nível de grande generalidade “ (Ministério da Educação, 1998:12) tem em conta o papel do professor como gestor do currículo que se desenvolverá de acordo com o contexto em que se insere a escola, tendo em consideração a realidade sócio – cultural das crianças.

MONODOCÊNCIA – COADJUVAÇÃO

A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê, para o 1º ciclo a **monodocência**, definindo-a como a responsabilidade de um professor único para o desenvolvimento de um ensino globalizante. No entanto, esta lei de bases admite que o professor possa ser coadjuvado em áreas específicas. O professor principal garante a unidade da acção educativa e faz a coordenação do ensino.

A **coadjuvação** organiza dois ou mais professores que se juntam em equipa potenciando as aptidões e especialidades de cada um. No caso do 1º ciclo podemos chamar-lhe **monodocência coadjuvada**. Se o trabalho desenvolvido pela equipa de docentes assume a forma de trabalho de projecto, isso implica desenvolver formas de contratualização, repartir responsabilidades pelos vários professores, na concretização das

diferentes actividades do projecto, acabando por haver alunos a participar em actividades orientadas por professores que não o seu.

As alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrando a licenciatura como a qualificação para a docência também no 1º ciclo, vem criar as condições óptimas no sentido de “dessacralizar”o conceito de monodocência, reformulá-lo e porventura evoluir-se para um conceito de equipa pedagógica, embora mantendo-se a perspectiva de (Manuel Rangel, 2000:66) em que “o professor do 1º ciclo é, e deve continuar a ser um professor generalista: é ele que deve coordenar, efectivamente todo o processo de aprendizagem de um grupo de alunos, mas, cada vez mais, integrado numa equipa e contando com diferentes colaborações”.

Essa equipa será constituída por professores do 1º ciclo e onde deverão pontuar, quer o professor nuclear, quer o professor especialista, mas em áreas próprias do 1º ciclo e com a abrangência total dos saberes própria da formação inicial dos professores do 1º ciclo e assim propiciar condições e adaptar os aspectos da formação de professores às novas exigências da gestão curricular que agora se colocam.

Prestação de apoio aos professores em determinadas aulas. Construção de materiais de apoio educativo, nomeadamente jogos e outros objectos necessários a uma actividade escolar rica e criativa.

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO 1.º CICLO E AS OPÇÕES CURRICULARES A ASSUMIR EM EQUIPA

A Lei de Bases do Sistema Educativo define o conjunto de objectivos gerais que deverão ser prosseguidos na escolaridade básica. Determina também o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7.º, que lhe cumpre «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses». Especifica ainda três grandes objectivos gerais do ensino básico:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.

- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

A consecução destes objectivos deve subordinar-se ao desenvolvimento das competências essenciais, gerais e específicas definidas no currículo nacional (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, a Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro e o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, estabelecem os princípios orientadores da Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico. Os Programas do 1.º Ciclo deverão ser, portanto, interpretados à luz dos princípios e disposições constantes dos documentos atrás referidos.

Em conformidade com a actual legislação, o Sistema Educativo centra-se nas escolas, possuidoras de estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis), organização funcional (em várias modalidades), campos de iniciativa e decisão próprios e sentido de responsabilidade perante a comunidade e a administração. Por sua vez, a actividade dos professores é direccionada para os objectivos e metas curriculares da escola, para projectos de iniciativa e decisão próprios, para o desenvolvimento de uma gestão curricular tanto no plano individual como colectivo e para práticas colaborativas entre pares.

CURRÍCULO E PROJECTO

Desta forma, o currículo de cada escola, ou seja, o seu projecto curricular, integra e amplia de forma própria o currículo nacional, a um grande número de tipos de currículos e aprendizagens. Quanto à avaliação, não só é feita por referência a avaliações nacionais, mas também pela e na escola, de acordo com os objectivos estabelecidos.

O uso dos termos “projecto educativo de escola”, “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma” está portanto, associado ao reconhecimento à escola e aos professores de funções que se afastam do mero cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional e que se supõe ser desenvolvido de forma idêntica em todas as escolas,

independentemente dos contextos em que se inserem, dos recursos de que dispõem e das características da população que as frequenta. Pelo contrário, a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais e de mobilizar os recursos locais passa pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes na procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais e que propiciem uma formação com sentido para todos os alunos. Assim, a concepção curricular actual, incorpora a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação.

CURRÍCULO E ESCOLA

Atendendo a que, na nossa sociedade, a escola inclusiva, está aberta a todos, na prática e não apenas na lei; considerando também que esses *todos* são cada vez mais diferentes, como afirma Roldão (1998), o maior repto que se impõe à escola, é sem dúvida, o de responder satisfatoriamente a todos os alunos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo. Para tal, o seu currículo deve incluir dois elementos essenciais: um deles relacionado com a dimensão do que é socialmente necessário a todos – as aprendizagens essenciais comuns, o que é socialmente reconhecido como competência (s) indispensável (eis) que o aluno deverá adquirir na escola; o outro elemento refere-se à concretização que cada escola faz dessas aprendizagens essenciais, concebendo-as para um projecto curricular seu, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais.

De acordo com alguns autores, *Currículo* é um conceito passível de múltiplas interpretações no que se refere ao seu conteúdo e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento (Apple, 1997; Ribeiro, 1990). No entanto, podemos defini-lo, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, como o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar (Roldão, 1999). Nestas aprendizagens incluem-se certamente o domínio de competências de organização e formulação do conhecimento. Mas, o que pode transformar um conjunto de aprendizagens em currículo, é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora. Sendo cada vez menos prescritivo e crescentemente reconstrutivo, o

currículo funciona todavia como o marco de referência teórico comum a um certo conjunto de situações.

GESTÃO CURRICULAR E PEE

Podemos assim considerar que a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente, a qual implica uma opção sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados; no entanto, a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos podem variar. Gerir o currículo significa pois, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...de gestão curricular. Significa também uma grande responsabilidade dos gestores locais do currículo - as escolas e os professores - ao planearem profissionalmente para uma determinada comunidade de alunos, prevendo cada vez mais a contingência e preparando-se para lhe dar resposta caso a caso.

Podemos então afirmar que a natureza de qualquer instituição escolar é definida pelo seu currículo, ou seja, a escola existe porque e enquanto se reconhece a necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir, um currículo. Desta forma, o projecto educativo de cada escola terá que ser essencialmente um projecto curricular, de opções relativamente a todo o tipo de aprendizagens que cada escola decida assumir como suas prioridades, (de acordo com o currículo nacional) e quanto aos modos que considera mais adequados para o conseguir com sucesso. Assim, um projecto curricular contextualizado deve pretender que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia, que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal, bem como um nível de pertença e desempenho sócio-cultural equilibrado.

O Projecto Educativo de Escola surge quando se reconhece que a qualidade da formação escolar passa pelo envolvimento das escolas e dos agentes educativos na configuração de acções adequadas às populações que as vão viver. Como afirma Paulo Freire (1997:15), “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

O Projecto Educativo de Escola “é a filosofia subjacente a uma dinâmica de escola”, “define princípios e linhas orientadoras gerais, assentes nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais”, “estabelece metas

prevendo parcerias e tendo em conta os recursos disponíveis (materiais, humanos...)", enuncia uma "resposta educativa global" da instituição, "define as políticas educativas para aquela comunidade educativa", é a expressão dos "princípios, orientações e metas a atingir" pela escola, clarifica "os aspectos de gestão e administração" que permitam cumprir a ideologia político-educativa da escola, "define e reflecte a visão, a ideologia e as acções da escola", "cria a matriz de suporte que vai ser concretizada no Projecto curricular e no Projecto curricular de turma", é "o tronco comum de onde partem os vários projectos" existentes na escola, tais como: formação do pessoal docente e não docente, orientações administrativas, organização curricular, ofertas da escola".

PROJECTO CURRICULAR

A ideia de projecto curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde ele se vai realizar. Por isso, se reconhece que o Projecto curricular de escola e os Projectos curriculares de turma, enquanto instrumentos de gestão pedagógica da escola, fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores (e mesmo entre outros actores educativos) gerador de intervenções de melhor qualidade.

Enquanto no Projecto curricular de escola se define, em função do currículo nacional e do Projecto Educativo de Escola, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência uma análise vertical dos programas), no Projecto curricular de turma, essa definição (que tem por referência o Projecto curricular de escola) é feita para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possível concretizar.

De facto, é ao nível do Projecto curricular de turma que se torna possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, de forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber. Sintetizando, tanto o Projecto Educativo de Escola como o Projecto

curricular de escola e o Projecto curricular de turma, têm “como referência as políticas educativas nacionais” e justificam-se enquanto dispositivos para melhorar a actuação educativa. No entanto, cada um deles refere contextos diferentes, implica concretizações diferentes e é projectado por órgãos diferentes.

Estas ideias são corroboradas entre outros, por Carmen e Zabalza (1991: 16), ao definirem Projecto curricular de escola, como um “conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico”. Também para Roldão (1999), o projecto curricular deve ser entendido como a forma particular de em cada contexto, se reconstruir e se apropriar um currículo perante uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para um determinado grupo de alunos daquele contexto.

CURRÍCULO E PROGRAMA

Qualquer currículo ou projecto curricular requer *programas e programação*, no sentido de definir e prever campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem. Mas os programas (que podem elaborar-se para um ciclo ou destinar-se a um período curto, preverem aprendizagens para uma área ou para várias) são apenas instrumentos do currículo, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais. Mais importante do que os programas, é o conjunto de aprendizagens curriculares que a escola deve garantir claramente e de forma estável, que deverá aliás ser objecto de avaliação. Mas os “programas” para um certo conjunto de aprendizagens podem ser diversos e organizados de várias maneiras.

Existe assim uma modelação permanente de programas, sendo o professor, um decisor e gestor de currículo exercendo a actividade de ensinar, isto é, fazer aprender (Roldão, 1995, 1998). No desempenho da sua função, o professor exerce assim, ao nível das decisões curriculares, um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projecto da escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola, entre aluno e órgãos da escola, entre turma e grupo de colegas, etc.

CURRÍCULO E AUTONOMIA

O currículo torna-se projecto curricular quando a escola (ou grupo de escolas) assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos – quando constrói o seu projecto curricular (que é naturalmente o principal conteúdo do seu projecto educativo).

Todas as ideias já referidas confluem para o sentido da autonomia da escola – gerir autonomamente o trabalho que realiza e pelo qual responde socialmente, ou seja, a promoção das aprendizagens curriculares. Essa gestão requer iniciativa e responsabilização, bem como a capacidade e o poder de avaliar e reformular. Para isso é necessário, sem dúvida, o domínio de áreas do conhecimento nos campos científicos ligados à educação e às organizações, assim como reforçar a solidez dos campos científicos, culturais e didácticos que integram o currículo. Mas o salto qualitativo passa-se, de facto, ao nível da reflexão sobre, e acção na prática docente e organizacional.

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO

Os interventores num processo de avaliação curricular são, em primeiro lugar, os próprios responsáveis pelas decisões e pelos projectos – campo da auto-avaliação reguladora. São também agentes avaliativos, a níveis diversos, todos os parceiros interessados no processo – hetero-avaliação. Situando-se a gestão curricular no plano das aprendizagens, importa sublinhar que toda a avaliação do processo de gestão terá de considerar, como elemento central, o efeito das decisões tomadas sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Gerir o currículo pressupõe diferenciar a vários níveis:

- diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público;
- diferenciar os projectos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem;
- diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um.

CURRÍCULO E ADEQUAÇÃO

A adequação curricular relaciona-se com a diferenciação, mas associa-se mais directamente às características psicológicas dos alunos. Por exemplo, adequar um tema a crianças ou a adolescentes significa tratá-lo para que os sujeitos, num caso e noutro, possam compreendê-lo de acordo com os instrumentos de conhecimento de que dispõem.

Numa perspectiva semelhante, também consideramos a adequação do discurso verbal ao tipo de interlocutor que temos ou de adequar as metodologias aos interesses dos alunos. No essencial, o que está em jogo na adequação é de facto o sermos capazes de nos colocarmos na posição do outro, compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais, afectivos, investindo em opções e estratégias que se enquadrem nesse perfil da melhor forma. O que se pretende com a adequação, é que a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem adquire e incorpora. Adequa-se para ampliar e melhorar a aprendizagem.

CURRÍCULO E FLEXIBILIZAÇÃO

Flexibilizar o currículo pode entender-se no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem.

Na abordagem deste tema, baseamo-nos na definição de currículo, como um agente activo e dinâmico de aprendizagens a garantir, a fazer passar. O currículo assume assim um duplo significado – é, por um lado, o conjunto de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir. Trata-se de uma dinâmica currículo - desenvolvimento curricular que, cada vez mais, se tem de analisar como um todo, no que diz respeito à gestão curricular (como fazer e porquê para conseguir, com sucesso, que os alunos aprendam o que se optou por integrar no currículo da escola), entendida como uma estratégia para a eficácia, susceptível de obter maior ou menor nível de sucesso. Essa eficácia será sempre aferida por referência

a critérios externos, resultantes do que, em cada época, se valoriza socialmente e se espera que seja conseguido pelo investimento bem sucedido na escola.

Gerir o currículo é, essencialmente, tomar as decisões que se julgam mais adequadas, num determinado momento, para produzir a aprendizagem pretendida. De acordo com Roldão (1999), essas decisões incidem sobre diferentes níveis e campos de decisão curricular.

O quadro seguinte (idem) representa uma tentativa de sistematizar esta multiplicidade de níveis que têm de ser correctamente articulados e trabalhados para que deles resulte um projecto institucional consistente, com ênfase na acção do professor.

NÍVEIS E CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR

	CENTRAL	INSTITUCIONAL (Escola/s)	GRUPAL (Órgãos intermédios da/s escola/s)	INDIVIDUAL (Professor)
1. As ambições da escola	<i>Decisão quanto a:</i> Função social e educativa da escola	<i>Decisão quanto a:</i> Ambição distintiva da escola face ao seu contexto e aos alunos que serve.	<i>Decisão quanto a:</i> Propostas do que se considera dever constituir a ambição da escola	<i>Decisão quanto a:</i> Propostas do que consideram dever constituir a ambição da escola
2. As opções e prioridades	<i>Decisão quanto a:</i> Opções e prioridades curriculares a nível nacional (p.e. melhorar o desempenho na língua materna em 30% no sistema; ou dar prioridade à aprendizagem científica e	<i>Decisão quanto a:</i> Em que aspectos curriculares – <i>core curriculum</i> – investir mais, face às características e necessidades da população. – Que conteúdos de aprendizagem não contidos no <i>cor curriculum</i> integrar e porquê	<i>Decisão quanto a:</i> Prioridades nas aprendizagens para cada turma concreta e para cada campo do conhecimento (disciplinar ou não), de acordo com os modos de aprender dos alunos e as suas experiências e necessidades específicas.	<i>Decisão quanto a:</i> Prioridades na prática docente: – que tipo de abordagem escolher para os conteúdos de aprendizagem? – como organizar a sequência das actividades? – valorizando e sublinhando

	tecnológica			mais o quê e porquê?
3. As aprendizagens	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Competências à saída do sistema educativo;</p> <p>Corpo de aprendizagens requerido para o domínio dessas competências que devem ser adquiridas por todos os alunos</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Competências e corpo de aprendizagens que devem ser adquiridas por todos os alunos da escola – sua organização.</p> <p>Áreas disciplinares e espaços de integração; outros espaços de aprendizagem (p.e. oficinas de práticas profissionais ou tradicionais).</p> <p>Oferta de aprendizagens em campos não cobertos pelo currículo nacional (p.e. música, artesanato, artes, estudos científicos vários, voluntariado</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Estruturação e organização conjunta (por turma) das aprendizagens a conseguir na turma.</p> <p>Aspectos a trabalhar em conjunto, áreas a aprofundar, processos a acentuar em todas as disciplinas e outras áreas curriculares.</p> <p>Materiais de apoio curricular a utilizar e a produzir – manuais e outros.</p> <p>Actividades de aprendizagem a realizar por conjuntos de professores. Programação e organização de espaços e tempos.</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Modo de organizar a aprendizagem</p> <p>– no tempo e campos a cargo de cada professor ou nos espaços e tempos conjuntos em que participa.</p> <p>Materiais de apoio curricular a utilizar e a produzir – manuais e outros.</p>
4. Os métodos	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Filosofia e metodologias de ensino que se valorizam face às competências socialmente</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Filosofia e metodologias de ensino que a escola privilegia em função dos valores que assume como sua proposta educativa</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Métodos de trabalho a adoptar com cada turma:</p> <p>– critérios de adequação aos alunos em presença;</p> <p>– acerto de metodologias</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Operacionalização/concretização de métodos de trabalho a adoptar com cada turma:</p> <p>– critérios de</p>

	necessárias.		transversais aos vários campos de aprendizagem.	adequação/diferenciação face aos alunos em presença
5. Os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Princípios orientadores das opções organizativas das aprendizagens.</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Opções organizativas da escola, em termos de enquadramento das actividades de aprendizagem.</p> <p>Princípios enquadramentos das opções organizativas do trabalho dos professores das turmas</p> <p>– balizas (p.e. duração máxima e mínima de tempo lectivo; possibilidades de</p>	<p>.</p> <p>Decisão quanto a:</p> <p>Opções organizativas do trabalho em cada turma – modos de articular com o funcionamento global.</p>	<p>Opções organizativas para o trabalho de cada turma ou grupo de alunos.</p> <p>Programação de actividades, sua sequência, previsão de simultaneidade e complementaridade de tarefas para vários grupos de alunos.</p> <p>Planificação do uso da exposição e síntese do</p>
6. A avaliação do resultado das opções tomadas	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Avaliação das aprendizagens do <i>core curriculum</i> conseguidas a nível nacional através de instrumentos externos adequados.</p> <p>Reformulação do <i>core curriculum</i></p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Avaliação das aprendizagens propostas no projecto curricular da escola (interna e externa).</p> <p>Construção de instrumentos de avaliação adequados.</p> <p>Avaliação do trabalho curricular desenvolvido nas</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Avaliação do processo de trabalho colaborativo dos professores de cada turma e dos órgãos de gestão intermédia.</p> <p>Avaliação da melhoria de aprendizagem conseguida face às estratégias de trabalho utilizadas.</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Avaliação da melhoria de aprendizagem conseguida face às estratégias de trabalho utilizadas.</p> <p>Eventual reformulação, após análise dos resultados.</p> <p>Instrumentos de</p>

	quando se revele inadequado, ou insuficiente, ou rígido, face às necessidades de formação dos cidadãos.	turmas, nos órgãos intermédios e nos órgãos de gestão.	Eventual reformulação, após análise dos resultados.	avaliação a utilizar face às competências visadas.
--	---	--	---	--

Todos estes campos de incidência da gestão curricular são da responsabilidade de vários actores e correspondem a diversos níveis de decisão. Assim, muitas das decisões atravessam, os níveis de decisão central, de escola, grupal e de professor, e implicam a articulação do nível pessoal e interpessoal dos decisores. Os docentes, nas suas práticas têm pois de gerir e organizar o currículo, tomando decisões sobre os campos enunciados no quadro, que operacionalizam de acordo com a realidade de cada escola.

ESTUDO EMPÍRICO DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO

Para melhor compreender a forma como os professores desenvolvem as suas formas de trabalho e como se situam face ao trabalho colaborativo desenvolvemos diversos procedimentos

Foi elaborado um inquérito por questionário (anexo 1) o qual foi apresentado aos cerca de 64 professores do 1º ciclo que leccionam neste Agrupamento Vertical.

Do total de professores contactados para responder recebemos 50 inquéritos preenchidos.

Após a recolha dos dados dos referidos inquéritos procedemos à sua análise e consequente construção dos gráficos que se seguem:

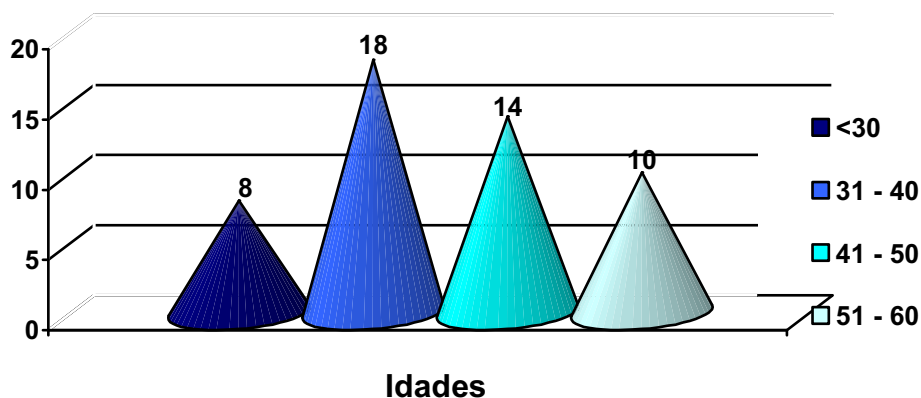


Gráfico n.º 1

Constata-se pela leitura do presente gráfico, que dos professores do 1º ciclo deste agrupamento que responderam ao inquérito, mais de metade tem idade inferior a quarenta anos, sendo o maior grupo de professores com idade entre os trinta e um e os quarenta anos. Verifica-se também que existem poucos professores com menos de trinta anos, o que nos leva a inferir que não sendo um corpo docente demasiado “velho”, o peso das pessoas com mais de quarenta anos é significativo.

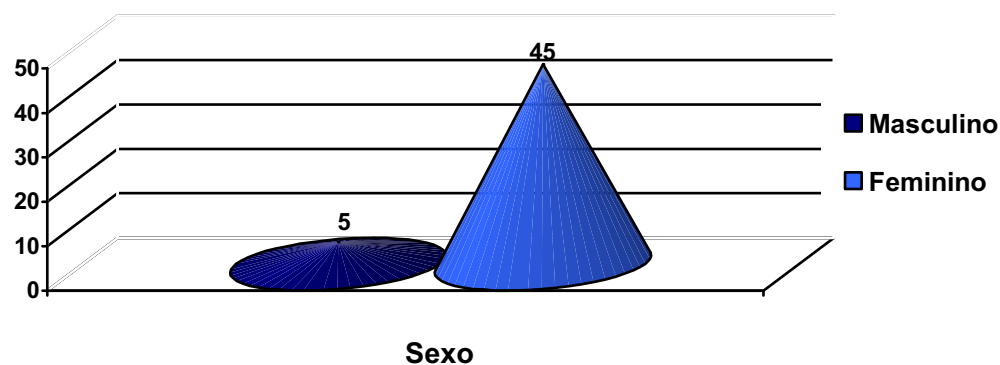


Gráfico n° 2

Os professores do 1º ciclo, deste agrupamento, são maioritariamente do sexo feminino.

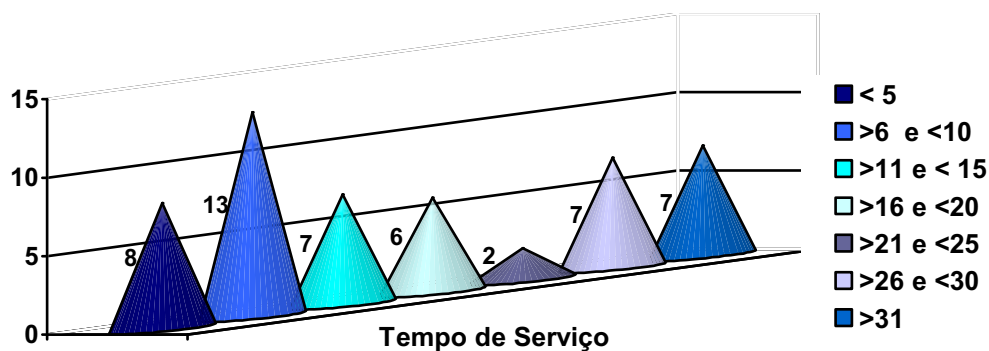


Gráfico n° 3

Este gráfico revela que se trata de um corpo docente experiente, uma vez que a grande maioria trabalha há mais de 5 anos.

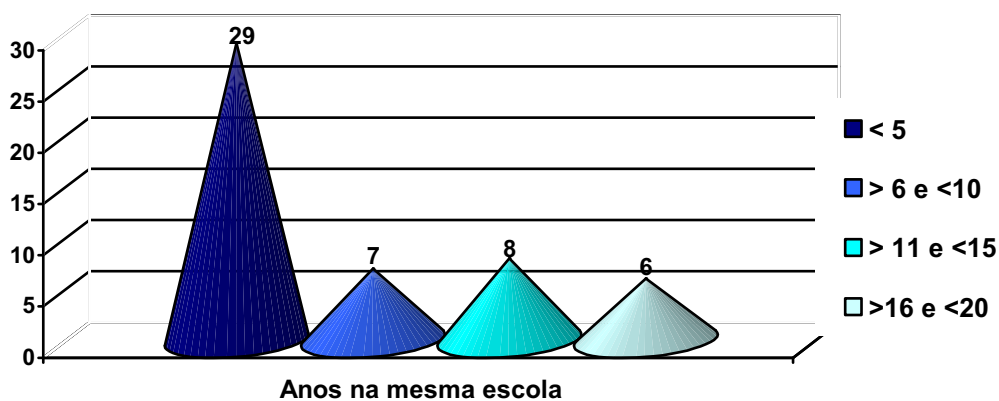


Gráfico n° 4

Existe um número significativo de professores, a trabalhar neste agrupamento, há menos de cinco anos.

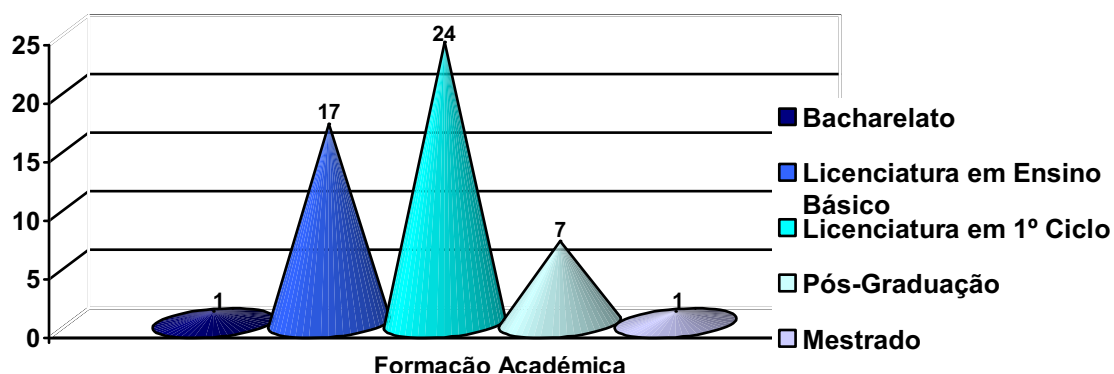


Gráfico n° 5

Como podemos constatar a maioria dos professores possuem licenciatura.

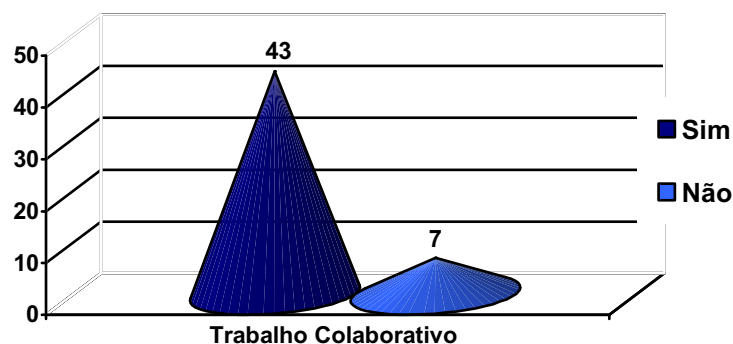


Gráfico n° 6

Relativamente a esta questão verifica-se que a maioria dos inquiridos já teve experiência nesta modalidade de trabalho.

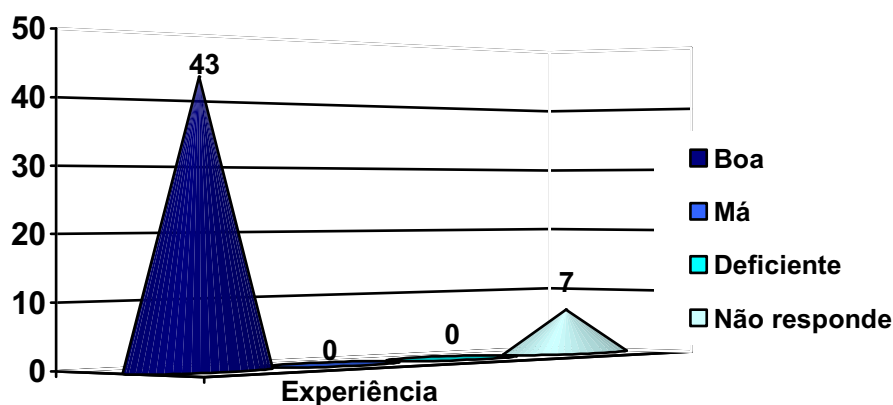


Gráfico n° 7

Todos os professores que tiveram esta experiência, de trabalho colaborativo, classificaram-na como boa. O que nos leva a pensar que é uma modalidade de trabalho a implementar e aceite facilmente por todos.

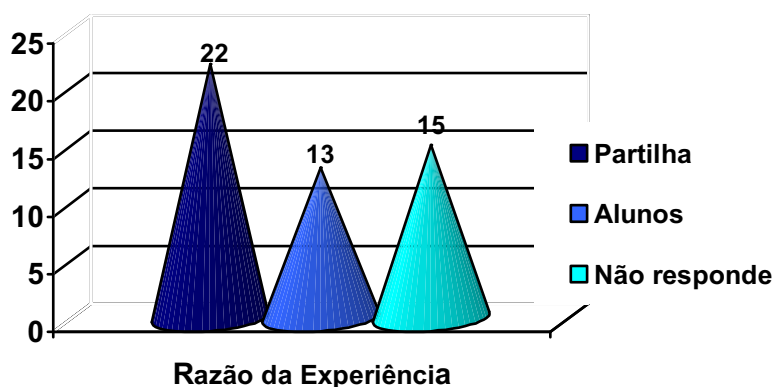


Gráfico n° 8

As razões positivas dessa experiência, de trabalho colaborativo entre professores, depois de categorizada, foram no sentido de valorizar a partilha entre pares e consequentemente a melhoria das aprendizagens dos alunos.

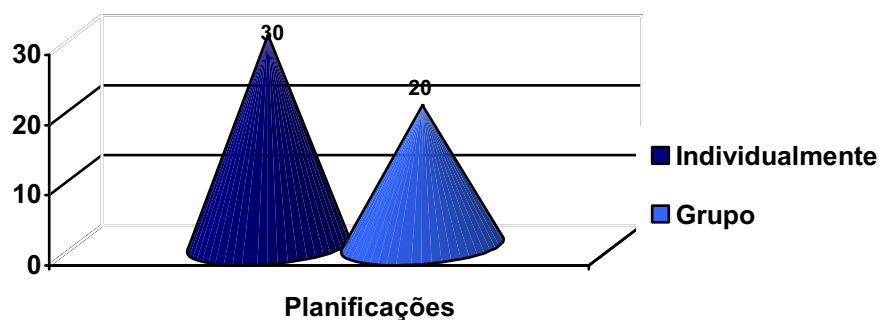


Gráfico n° 9

Relativamente às planificações, esta é ainda feita, maioritariamente, pelo professor individualmente sem colaboração de outros professores.

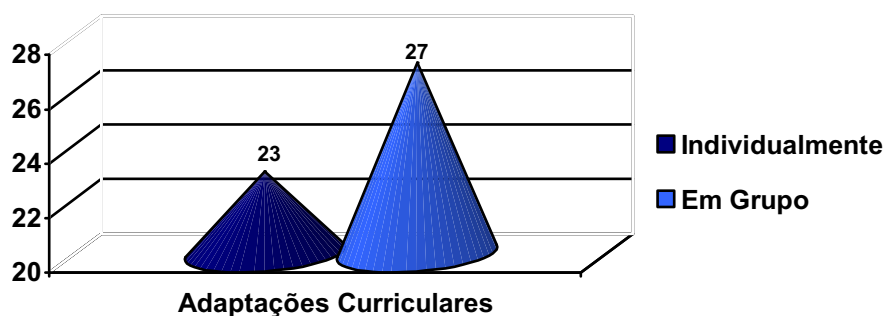


Gráfico n° 10

Em termos de adaptações curriculares, estas são feitas maioritariamente em grupo. Isto parece dever-se à existência do apoio educativo e de ensino especial, o que oficialmente implica um trabalho com outro professor.

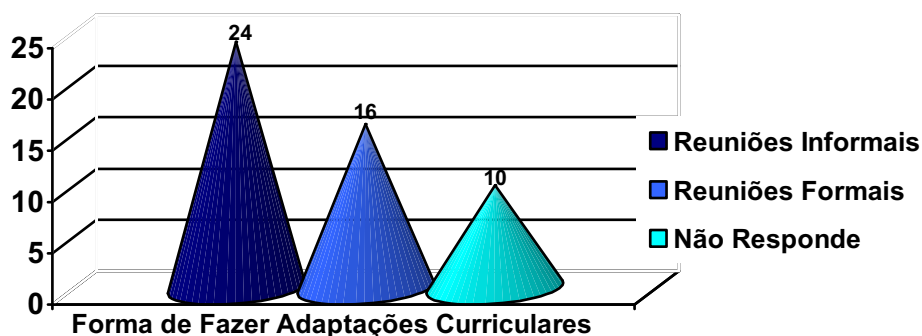


Gráfico n° 11

Constata-se que as adaptações curriculares ainda são feitas maioritariamente em reuniões informais, o que demonstra o carácter não institucional do trabalho em equipa.

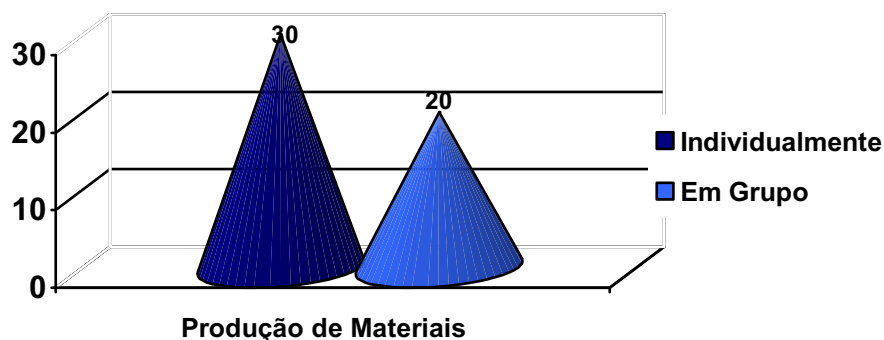


Gráfico n° 12

Relativamente à produção de materiais é feita, maioritariamente, pelo professor individualmente sem colaboração de outros professores.

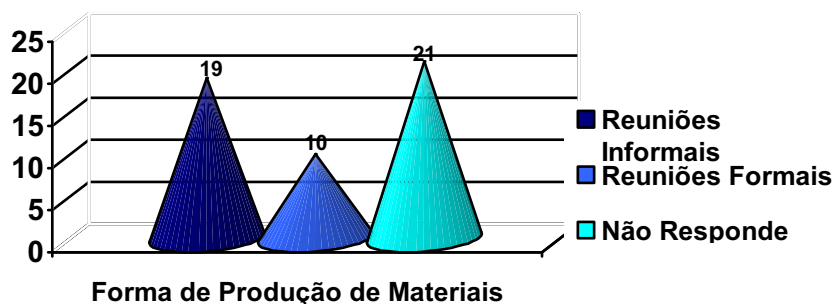


Gráfico n° 13

Constata-se que a produção de materiais ainda é feita maioritariamente em reuniões informais, o que demonstra o carácter não institucional do trabalho em equipa.

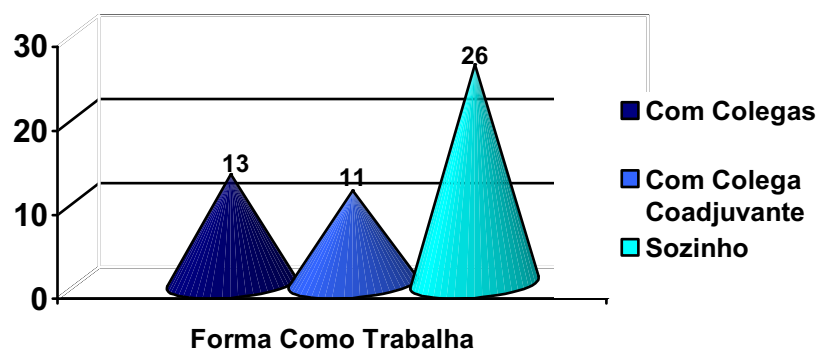


Gráfico n° 14

Verifica-se que mais de metade dos professores inquiridos ainda trabalha sozinho no que diz respeito à definição de estratégias a adoptar em sala de aula.

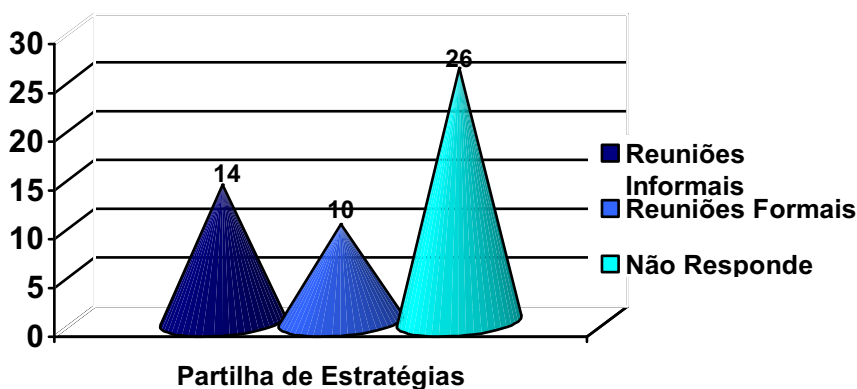


Gráfico n° 15

Os professores que partilham e discutem as estratégias a adoptar com outros professores, fazem-no informalmente.

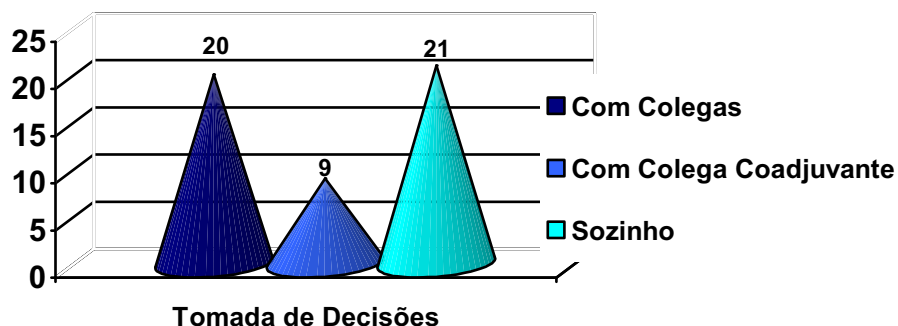


Gráfico n° 16

Relativamente às tomadas de decisão sobre os comportamentos dos alunos verifica-se que a maior parte dos professores recorrem mais à ajuda dos pares, embora haja ainda muitos que o fazem sozinhos.

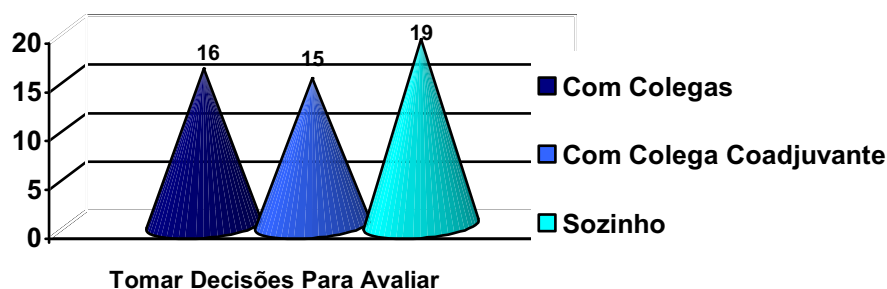


Gráfico nº 16

Neste gráfico podemos constatar que grande parte dos professores já não toma decisões individuais no que diz respeito a avaliação dos alunos.

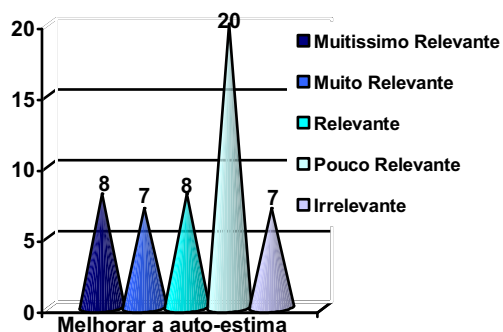


Gráfico nº 17

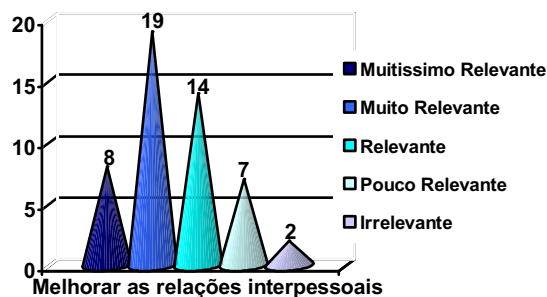


Gráfico nº 18



Gráfico nº 19

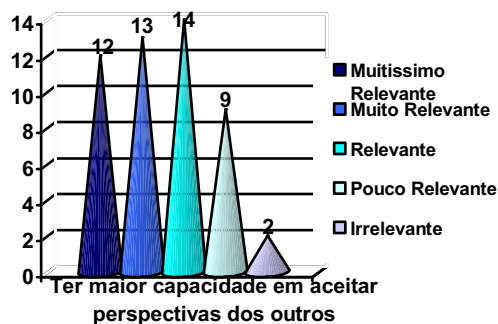


Gráfico nº 20

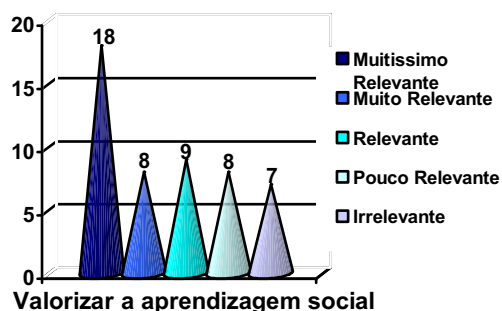


Gráfico nº 21

Em relação ao que os professores consideram mais relevante no trabalho colaborativo, pela leitura dos gráficos 17 a 21, podemos constatar que dezoito consideraram em 1º lugar “valorizar a aprendizagem social”. Dezanove deles escolheram em 2º lugar a “melhoria das relações inter-pessoais. Vinte dos inquiridos assinalaram em 4º lugar a “melhoria da auto-estima”. Vinte e dois dos professores optaram pela “redução da competição” em 5º lugar. Quanto a “ter maior capacidade de aceitação das perspectivas dos outros” não é visível no gráfico um pico definido distribuindo-se as escolhas dos professores pelo 1º, 2º e 3º lugar.

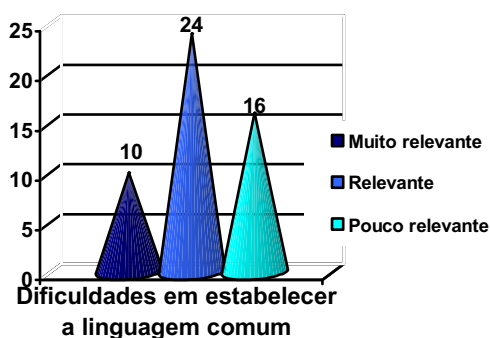


Gráfico nº 21

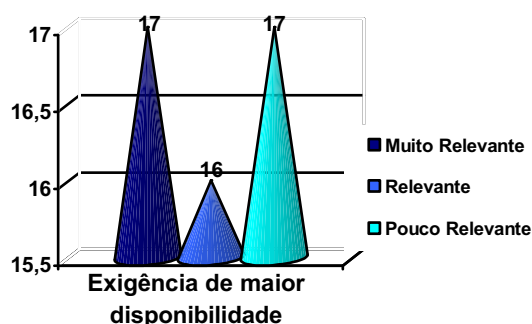


Gráfico nº 22

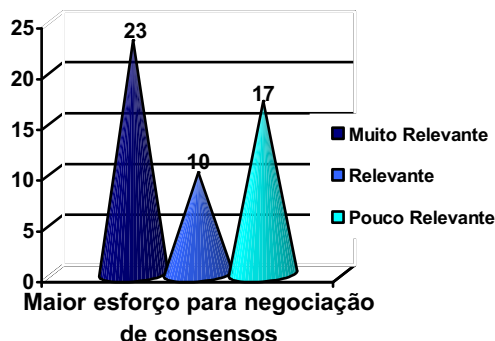


Gráfico nº 23

Ao serem questionados sobre as desvantagens do trabalho colaborativo, relativamente aos três indicadores apresentados verifica-se que a opção dos professores, quanto à exigência de maior disponibilidade, a grande maioria classifica-o como relevante ou muito relevante. Podemos inferir que este é um dos factores mais desvantajosos deste tipo de trabalho.

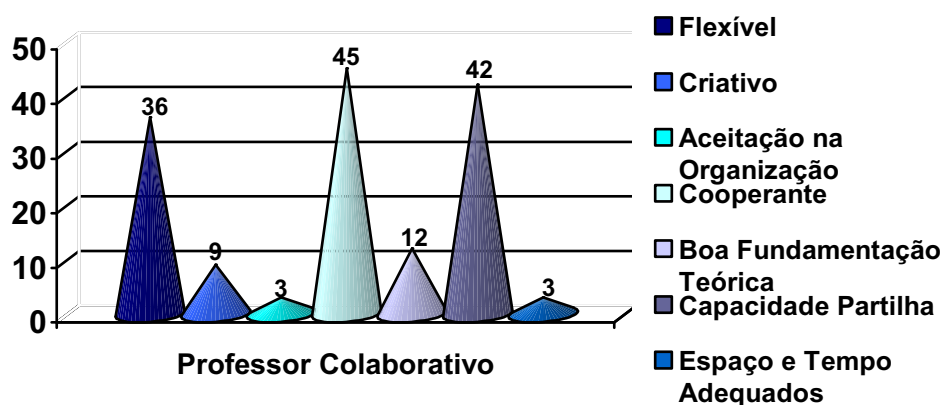


Gráfico n° 25

O gráfico demonstra que os professores consideram que o perfil do professor colaborativo se pode definir como sendo flexível, cooperativo e tendo capacidade de partilha.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

O público inquirido corresponde aos professores do 1º ciclo dum Agrupamento Vertical de Escolas de Ensino Básico e Secundário, repartidos em cinco estabelecimentos de 1º ciclo.

Verificamos que estes se repartem em dois grupos, maiores de quarenta anos de idade e menores de quarenta (gráfico n°1). Consideramos relevantes esta informação porque nos conduz ao tempo e experiência na profissão (gráfico n°3). Assim quanto ao género como era previsível e tradicional no sistema de ensino português, os professores são maioritariamente do sexo feminino. No caso concreto dos professores do 1º Ciclo deste agrupamento esse facto é bastante notório, tal como mostra o gráfico n° 2.

Relativamente ao tempo de serviço (gráfico n°3) ele é em média superior a dez anos. Além da experiência permite-nos considerar que se trata de um corpo docente com oportunidades de reflexão e/ou prática no problema da monodocência.

Também nos apercebemos de que existe um número muito significativo de professores há menos de cinco anos nestas escolas do agrupamento (gráfico n°4), o que leva a constatar da grande mobilidade que este grupo profissional sofre e da grande instabilidade dos professores que leccionam neste agrupamento.

A formação académica (gráfico nº5) é elevada pois a grande maioria dos professores do 1º Ciclo, deste agrupamento, é portadora de uma licenciatura, existindo também alguns, cerca de 14%, com cursos de pós-graduação.

Quanto à experiência em trabalho colaborativo quando questionados sobre se alguma vez tiveram experiência nesta modalidade (gráfico nº6) a grande maioria dos professores deste agrupamento, respondeu afirmativamente. Isto parece indicar que o trabalho colaborativo não está em absoluto afastado das práticas e/ou do conhecimento e reflexão dos professores sobre ele.

Também a forma como evocam e se referem à experiência tida (gráfico nº7), parece apontar para uma valorização positiva desta.

Quanto às razões justificativas da valorização do trabalho colaborativo (gráfico nº8) elas cobrem sobretudo a questão da partilha entre pares e melhoria da aprendizagem dos alunos.

Isto parece mostrar que a preocupação com o trabalho colaborativo está presente para dar resposta a dois tipos de problema:

- A solidão do professor face às tomadas de decisão
- As dificuldades dos alunos no trabalho.

Pensamos que esta última questão poderá vir a ser explorada no sentido de um desenvolvimento do trabalho de coadjuvação (respostas plurais para situações singulares).

Quanto aos não respondentes poderemos considerar que, para a adesão a esta prática pedagógica, não foi significativa qualquer razão podendo distribuir a sua motivação por subjectivas e objectivas.

É interessante constatar a contradição que emerge nesta resposta: a maioria acha bem o trabalho colaborativo mas continua a desenvolver um trabalho individual no que diz respeito às planificações (gráfico nº9).

Atribuímos isto a, por um lado, ausência de um projecto educativo que incorpore a modalidade em equipa e, por outro lado a uma forte tradição de trabalho e responsabilidade individuais.

O perfil dum professor isolado face ao acto educativo prevalece.

Ao contrário, as adaptações curriculares (gráfico nº10) são feitas em grupo, o que corrobora a ideia de que no 1º Ciclo a monodocência já não é a sua característica principal. Este facto prende-se com a existência de professores de ensino especial e de apoio

educativo que trabalham com alunos de diferentes turmas segundo o estipulado nos respectivos PCT (Projecto Curricular de Turma) ou nos PEI (Programa Educativo Individual).

Esta resposta face a situações diferenciadas que requerem o apoio de professores especialistas parece abrir caminho mais uma vez para a prática de coadjuvação ainda que apenas nas respostas práticas à adaptação curricular

Mais uma vez se constata a ausência da prática de trabalho colaborativo no projecto educativo e, conseqüentemente, na estrutura organizacional da escola (gráfico nº11).

A produção dos materiais didácticos (gráfico nº12) é feita maioritariamente pelo próprio docente (individualmente). Isto vem reforçar as conclusões que tirámos sobre a contradição entre a adesão a um trabalho colaborativo e a dificuldade de pôr em prática práticas de partilha.

No gráfico nº13 verificamos que, dos respondentes (que se referem àqueles que não trabalham em grupo) encontramos duas situações. Quando feitas em grupo demonstra-se que a informalidade do processo prevalece a uma possível institucionalização de reuniões formais do trabalho em equipa.

É de realçar que numa das escolas do agrupamento existe um projecto implementado segundo uma concepção de práticas pedagógicas, que passa por uma constante reflexão, avaliação e reformulação das dinâmicas de trabalho adoptadas, as quais vão ao encontro das necessidades individuais de cada aluno e valorizam primordialmente o trabalho em equipa.

No desenho de estratégias para o trabalho com os alunos, a grande maioria dos professores pensa ou realiza-o sozinho (gráfico nº14). Também ao nível da operacionalização das práticas dos professores são sobretudo isoladas.

Contudo verificamos que há uma distribuição equilibrada entre os que procuram outros colegas e aqueles que procuram colegas coadjuvantes.

Verifica-se mais uma vez que os professores que efectuem trabalho de equipa, no desenho de estratégias (gráfico nº15), o fazem numa forma informal. O trabalho em equipa, porque não se revê numa prática explicitamente consignada no projecto educativo do agrupamento, desenvolve-se de forma tão informal que a sua visibilidade tende a ser pequena e o seu desenvolvimento difuso.

Em relação às tomadas de decisão face aos comportamentos sócio-afectivos dos alunos, (gráfico nº16) denota-se algum equilíbrio entre fazê-lo sozinho ou com alguém, sendo no entanto maior o número de professores que o fazem com os pares.

Verificamos pois, que é ao nível relacional que os professores mais procuram entreajuda e partilha entre pares.

Relativamente às tomadas de decisão sobre avaliação dos alunos (gráfico nº17), o trabalho em equipa é mais consistente; a maior parte dos professores já não o faz sozinho.

A avaliação aparece como a forma de dar visibilidade e legitimação social ao acto educativo. Assim, para esta, é considerada toda a experiência do colectivo para a reflexão e tomada de posição.

Relativamente a cada um destes gráficos nº18, 19, 20, 21 e 22 constata-se a diferente valorização que os professores do agrupamento mostram face às várias vantagens do trabalho colaborativo entre docentes.

Assim podemos dizer que 18 professores consideram que o trabalho colaborativo é muitíssimo relevante como processo de aprendizagem social.

“Reduzir a competição” é um factor que mais de 50% dos inquiridos considera irrelevante como vantagem do trabalho colaborativo.

A análise da seriação feita pelos respondentes às vantagens do trabalho colaborativo permite-nos inferir que:

a) A auto-estima não tem um papel significativo na opção o que poderá indicar que as motivações dos professores se situam menos ao nível dos valores individuais que ao das inter-relações.

b) “Relações pessoais” no trabalho colaborativo é importante mas sobretudo porque parece contribuir para a construção de uma ética de profissão diminuindo a competitividade aumentando a capacidade de alteralidade de aceitação do outro e de opiniões diversas.

c) As valorizações do trabalho colaborativo também parecem apontar para uma valorização da interacção com vista à aprendizagem social. Os sujeitos interagem entre si dificuldades e potencialidades.

Nas desvantagens (gráficos nº 23,24 e 25), porque ganha relevo a dificuldade de estabelecer uma linguagem comum, podemos inferir que a longa tradição de um trabalho

individual ainda não permite construir referenciais comuns, com vista a um trabalho colectivo que facilmente encontre indicadores e significantes que facilitem a interacção.

Quanto às respostas que apontam como dificuldade a “exigência de maior disponibilidade” e “esforço para a negociação de consensos”, parece-nos serem indicadores de ausência de estratégias de construção comum. Parece ainda que estas situações poderão apontar para o difícil desenvolvimento de lideranças.

As três características mais valorizadas (gráfico nº26) para definir o trabalho colaborativo são: a flexibilidade, a capacidade de cooperar e a capacidade de partilhar.

Estas características revelam que os professores têm consciência do perfil desejável para o professor colaborador.

No entanto continua a manter-se por comparação com as outras respostas uma contradição entre o valorizado e o praticado.

INTERVENÇÃO POSSÍVEL

A alteração de situação poderá passar portanto pela implementação de um projecto que, sendo exequível no quadro normativo legal e organizativo, permita alterar as situações de contradição entre o valorizado e o praticado em termos de trabalho colaborativo entre os professores do 1º ciclo.

Pretende-se pois criar um dispositivo organizacional que facilite:

- Promover um maior relacionamento entre todos os professores intervenientes no processo educativo dos alunos
- Valorizar as diferentes culturas no respeito pela diferença
- Dinamizar espaços e tempos de trabalho em equipa para o desenvolvimento de projectos para a organização de actividades
- Dinamizar espaços de desenvolvimento curricular
- Construir rotinas de diálogo entre os professores da mesma escola e/ou agrupamento
- Integrar os professores recém-chegados à escola
- Construir estratégias comuns para o desenvolvimento das práticas pedagógicas colaborativas.

PROJECTO DA ACÇÃO

A solução para a maioria dos problemas que afecta as organizações começou ultimamente a escrever-se com três palavras apenas: **trabalho de equipa**. Mas por que razão, de um dia para o outro, algo que já existia ganhou tanto destaque?

A resposta passa pela mudança de natureza do próprio trabalho, que passou a estar mais dependente de intrincadas redes de conhecimento e menos ligado a tarefas simples de carácter automático.

Ou seja, até há pouco tempo, os projectos permitiam a divisão de tarefas a tal ponto que as pessoas não precisavam de trabalhar juntas para que todas as peças se unissem no final. Agora as coisas dificilmente se passam assim. O trabalho está dependente do conhecimento e, como tal, não avança de forma sistemática. Cresce e transfigura-se à medida das colaborações e dos contributos de cada especialista.

Quem vive o dia-a-dia nas escolas e se confronta directamente com as diversas problemáticas que surgem necessita de desenvolver mecanismos adequados para lidar com a realidade.

Parece, então, evidente que os professores desenvolvam, eles próprios, projectos baseados em equipas de modo a facilitar uma pedagogia de diferenciação. Na convicção de que só através de um ensino activo que promova competências sociais, cognitivas e intelectuais que permitam um posicionamento crítico dia a dia, valorizando as experiências de vida destas crianças e na participação recíproca no trabalho a desenvolver, valorizando “o que fazer” e “como fazer”, e não tanto “o que ensinar” rompendo com o limite espaciais da sala de aula e rentabilizando outros espaços/recursos (materiais e humanos) na e fora da escola, é possível o sucesso efectivo do aluno e conseqüentemente a realização profissional do professor. O que implica a promoção colectiva de práticas /metodologias activas, conjugando sistematicamente as práticas e as estratégias a processos de regulação e avaliação, a partir das quais surgem reajustes e redefinições.

A consecução destas metas exige o partilhar de responsabilidades, o envolvimento e a disponibilidade de diferentes agentes do processo educativo, constituindo uma nova rede de relações que implica alterações na organização do acto educativo, na relação do

aluno com a construção do saber, na relação do aluno com o professor e na relação do professor com os outros professores, e todos em torno de um projecto comum.

Pretendemos, assim, construir um dispositivo que nos ajude a resolver a problemática da solidão docente, da dificuldade em construir respostas colectivas e coerentes para os problemas, de forma a desenvolver práticas de pedagogia cooperativa e lógicas de colaboração a fim de tornar mais económico e rentável o trabalho da equipa de professores. Resolução essa que vise a construção duma nova cultura organizacional, no sentido de uma intervenção mais estruturada em função de projectos comuns que espelhem o Projecto Educativo.

Por outro lado pretendemos ajudar a ultrapassar as dificuldades do trabalho profissional solitário dos professores permitindo-lhes desenvolver estratégias de:

- ✓ Reconhecimento de dificuldades comuns (diagnósticos).
- ✓ Explicitação de valores e desconstrução de pré-juízos
- ✓ Coerência no desenho de actividades
- ✓ Busca colectiva de recursos e meios
- ✓ Construção de um sentido e significados presentes nas opções curriculares, programáticas e metodológicas.
- ✓ Monitorização e supervisão das práticas pedagógicas

No sentido que a escola ofereça aos professores, especialmente aos que chegam de novo, espaços mais securizantes que contribuam para “desrotular” a escola em geral e as escolas deste Agrupamento em particular. E ao mesmo tempo que cativa esses professores, no sentido da interiorização da cultura de escola, levando-os a senti-la como sua, e a fixarem-se nela.

Como refere Vasconcelos, (1994) “fazer da escola o lugar de prazer seria o mínimo. Se não conseguirmos isso, não vale a pena nós andarmos aqui. Será um martírio para todos quer para professores quer para alunos”.

Para conseguirmos estes propósitos é necessário intervir nas seguintes áreas:

Ao nível dos professores:

A centralidade do papel dos professores aponta para um alargamento dos papéis destes, obrigando-os a uma redefinição do saber especializado em relação às finalidades educativas, à instrução, à educação e à participação.

A estabilidade do corpo docente, assegurada pelo novo regime legal dos concursos, possibilita a constituição de equipas pedagógicas que acompanhem os alunos ao longo de um ciclo de escolaridade, assumindo a responsabilidade pela evolução das suas aprendizagens.

Tendo em vista a melhoria dos resultados escolares dos alunos, as equipas devem desenvolver a mais estreita articulação na planificação das actividades lectivas, bem como nas de complemento e enriquecimento curricular e apoio educativo, de modo a promover o sucesso escolar.

Os professores trabalharão em modalidade de trabalho colectivo, ou seja em equipas de trabalho.

Ao nível da organização

Na dimensão política de organização é ao Conselho Executivo que compete interpretar e desenvolver com competência e complementaridade as normas emanadas das autoridades educativas e as directrizes definidas pela comunidade educativa, no âmbito das competências que lhe são atribuídas.

Através das vias formais de comunicação entre indivíduos e órgãos (Conselho Executivo, Conselho Pedagógico) e dos instrumentos ao dispor (Plano Educativo de Escola, Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno, etc), deveria equacionar o quê, porquê e como do relacionamento entre pares, sujeitando a política definida a uma avaliação regular sistemática e contínua.

DISPOSITIVOS DE ACÇÃO POSSÍVEIS

Os dispositivos de intervenção que apresentamos procuram criar uma lógica de trabalho colectivo que tenda a diminuir os modelos de acção pedagógica centrados na sala de aula e fechados na turma e assenta em modalidades abertas e construtivas em que os professores de diferentes turmas interagem, conseguindo equipas de trabalho que reflectam, analisem e se questionem tendo sempre como ponto de referência o Projecto Educativo de Escola, e o Plano Curricular de Escola ao construir o respectivo Projecto Curricular de Turma.

Como **primeira hipótese** para ajudar a solucionar o problema ao nível de cada escola consideramos que a existência de horário normal para todas as turmas da escola seria uma solução aceitável. Uma vez que facilitava o contacto entre todos os professores transformando-a numa escola única, esta seria uma possibilidade. Deixaria de existir a escola da manhã e a escola da tarde, os professores da manhã e os professores da tarde. O apoio ao professor recém-chegado e inexperiente, seria mais imediato, mais explícito, permitindo a partilha de experiências. No entanto, tendo em conta a escassez de instalações, face ao número de turmas, esta solução não é momentaneamente viável (caso haja decréscimo de população escolar poder-se-á concretizar o horário normal).

A **segunda hipótese** considerada é aquela que defendemos como mais viável face aos condicionalismos que as escolas do agrupamento sofrem ou seja, **a formação de equipas numa modalidade de trabalho colectivo.**

FORMAÇÃO DE EQUIPAS

O cerne do nosso projecto passará, portanto, pela **constituição de equipas de professores.**

Operacionalização

Orientação e dinamização de sessões de trabalho, na sala de aula, ou noutro espaço (Biblioteca, sala de computadores, etc.)

Prestação de apoio aos professores em determinadas aulas. (professor especialista que vai à turma).

Construção de materiais de apoio educativo, nomeadamente jogos e outros objectos necessários a uma actividade escolar rica e criativa.

Adaptações e flexibilizações curriculares no caso de alunos ao abrigo da Sinalização Internacional de Formação.

Planificações de curto, médio e longo prazo.

Avaliação dos alunos.

Equipas de trabalho

O funcionamento em equipa é um ponto de partida e um ponto de chegada.

É um caminho que se vai fazendo. Para que isto se torne viável é necessário:

- Disposição favorável dos professores
- Disponibilidade e incentivo por parte dos órgãos de gestão.

Através do trabalho em equipa pretende-se a integração de todos os professores para a construção de uma cultura organizacional escolar única.

As pessoas que trabalham em equipa, têm como base: percepções partilhadas, propósitos comuns, acordos sobre os procedimentos a adoptar, compromissos, cooperação e aceitação de que as possíveis discordâncias devem ser resolvidas através de uma discussão franca e aberta.

Construção de uma equipa

Através das equipas, o poder na organização é distribuído e podem-se associar diferentes membros, em função das suas competências, interesse, responsabilidades e disponibilidades.

Para a formação de uma equipa é necessário em primeiro lugar que haja confiança mútua e um bom relacionamento entre os elementos dessa mesma equipa. A sua construção necessita de um apoio permanente, para que os seus elementos se desenvolvam e evoluam.

A equipa é formada por um conjunto de indivíduos que se organizam em torno de determinados objectivos comuns. As interacções entre esses indivíduos têm em vista as finalidades previstas e um percurso comum de vivências para as atingir. Isto leva o grupo a instituir-se como um sistema vivo, dinâmico, com padrões de comportamento próprio que transcendem os comportamentos singulares em presença.

A equipa deve cooperar em estreita colaboração. Esta cooperação deve ser total e se possível contínua e constante. A equipa deve estar sempre informada, pois a comunicação é vital para o seu funcionamento. Esta deve circular sempre entre todos os elementos do grupo. A comunicação é o mais importante recurso para o trabalho em equipa.

No caso de haver conflitos dentro da equipa deverá ser um mediador externo a intervir de forma a resolver ou a atenuar os mesmos.

No trabalho a desenvolver as equipas devem ter em conta:

- Os **objectivos da equipa** devem ser claramente compreendidos por todos os elementos.
- Os **processos** de tomada de decisão e planificação (o que deve ser feito, por quem, quando, e com que recursos) devem envolver todos os membros da equipa.
- Todos os **elementos** devem ter uma noção clara acerca dos processos a utilizar pela equipa.
- A **equipa** deve rever regularmente os seus processos de trabalho como parte do seu processo de desenvolvimento.
- **As decisões** tomadas pela equipa, devem ter sempre presente o seguinte:
 - Conhecimento do contexto social e escolar em que se trabalha
 - Análise e descrição do tipo de alunos e necessidades que daí derivam.
 - Formulação das necessidades.

Estas questões relativas às equipas serão fundamentais para o nosso projecto que pressupõe a **criação de equipas de trabalho** para diversos fins, tais como:

⇒ **Equipas de coadjuvação**

⇒ **Equipa de supervisão**

CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPAS

Organização das equipas de coadjuvação em cada escola

Conselho do 1º ano – professores do 1º ano e respectivos alunos

Conselho do 2º ano – professores do 2º ano e respectivos alunos

Conselho do 3º ano – professores do 3º ano e respectivos alunos

Conselho do 4º ano – professores do 4º ano e respectivos alunos

Nos diferentes conselhos estarão integrados os professores de Apoio educativo e Ensino Especial, bem como os professores das Actividades Extra-curriculares que trabalhem com alunos daquelas turmas.

Relativamente à periodicidade das reuniões pensamos que poderão ser realizadas quinzenalmente e sempre que se justifique.

Estas equipas funcionariam em cada escola do agrupamento e teriam como objectivo construir pequenos projectos comuns a duas ou mais turmas, integrados nos respectivos Projectos Curriculares de Turma. Face à individualidade de cada turma e de cada elemento da mesma estes projectos seriam ajustáveis e flexíveis. Estes projectos inter-turmas seriam apoiados pela biblioteca, pela sala de informática e seriam dados a conhecer à comunidade através do jornal da respectiva escola.¹ Seria instituído o “Dia dos Pais”, em que as turmas apresentariam aos respectivos familiares a síntese de um projecto ou subprojecto realizado. Esta apresentação poderia ser sobre diversos formatos (dramatizações, canções, acetatos, palestras, vídeos, jogos etc). Cada turma teria o seu “Dia dos Pais”.

Integrado nestes pequenos projectos inter-turmas, instituir-se-ia a rotina de, uma vez por semana, os professores titulares dessas turmas trocaram de grupo de trabalho. Esta “troca” realizar-se-ia num processo de coadjuvação em que cada um dos professores rentabilizaria as suas potencialidades nos diferentes assuntos programados, em conjunto com os dois professores, no início do ano escolar e reajustáveis ao longo do mesmo. Do mesmo modo, os novos professores licenciados nas variantes de Educação Física, Música, Línguas Estrangeiras etc, poderiam rentabilizar esses conhecimentos, potencializando assim, a sua integração na escola.

Na 1ª reunião em Setembro, após a atribuição das turmas e horários, seria feita esta proposta de trabalho. Em seguida as equipas pedagógicas, integradas pelos professores dos diferentes anos de escolaridade e pelos docentes de educação especial, reuniriam envolvendo-se nas tarefas de análise do percurso escolar dos alunos.

Perante o diagnóstico efectuado, que deve mencionar as características e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, as equipas construiriam os projectos bem como discutiriam as estratégias e metodologias de trabalho. Também elaboravam os planos

¹ Existe já em cada escola um jornal trimestral.

curriculares de turma, nos quais explicitariam as estratégias a desenvolver para ultrapassar as dificuldades identificadas.

No final do ano, as equipas procederiam a uma rigorosa avaliação do trabalho realizado, antes de planearem o ano lectivo seguinte.

Exemplo: 1º ano

Turmas	Manhã	Tarde	1ª Semana	3ª Semana
	A	B	A ⇔ D	
	D	C		B ⇔ C

Equipa de supervisão

Finalidade:

Supervisionar o trabalho das várias equipas de coadjuvação como forma de fundamentar as opções de modelos curriculares e como modo de monitorização das práticas.

Integrar o modelo de trabalho colaborativo no funcionamento das estruturas de gestão intermédia ao nível da coordenação pedagógica.

O que se pretende:

Desenvolver sentimentos positivos e melhorar a auto estima dos professores.

Melhorar as relações interpessoais e promover uma maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros.

Desenvolver práticas de cooperação

Constituição – Esta equipa seria composta um coordenador de cada uma das equipas de coadjuvação. Deveriam ser indicados pelos seus grupos de pares numa das primeiras reuniões.

A supervisão desenvolver-se-ia monitorizando o trabalho das várias equipas com um acompanhamento de proximidade com os interlocutores.

Periodicidade das reuniões

Mensalmente e sempre que se justificasse.

Estas reuniões seriam importantes para pôr em comum as opiniões dos diferentes membros das equipas procurando articular o trabalho desenvolvido nas diferentes escolas do agrupamento.

Reuniões/assembleias

Através das reuniões podemos desenvolver processos de trabalho colectivo, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa.

Das reuniões formais temos as obrigatórias, (as ordinárias e as extraordinárias):

- Assembleia de escola
- Conselho Pedagógico
- Departamento Curricular

Apesar de, muitas vezes, estas reuniões de trabalho serem vistas como estruturas de participação, verifica-se que em muitas escolas, apenas se realizam para dar cumprimento à legislação e estão ausentes de uma cultura e de uma prática de gestão participativa.

As reuniões diferenciam-se segundo as finalidades, o papel atribuído ao animador e aos participantes, pela estrutura do seu conteúdo, pelas técnicas utilizadas pelo seu animador, pelos resultados que produzem, etc. Assim temos reuniões de trabalho, reuniões de informação, reuniões de formação, círculos de qualidade, etc; conforme o trabalho assim seria a reunião.

Para que se tirassem os resultados esperados, isto é, que contribuíssem para o desenvolvimento de uma gestão participativa, teriam de se realizar de acordo com métodos e técnicas adequadas.

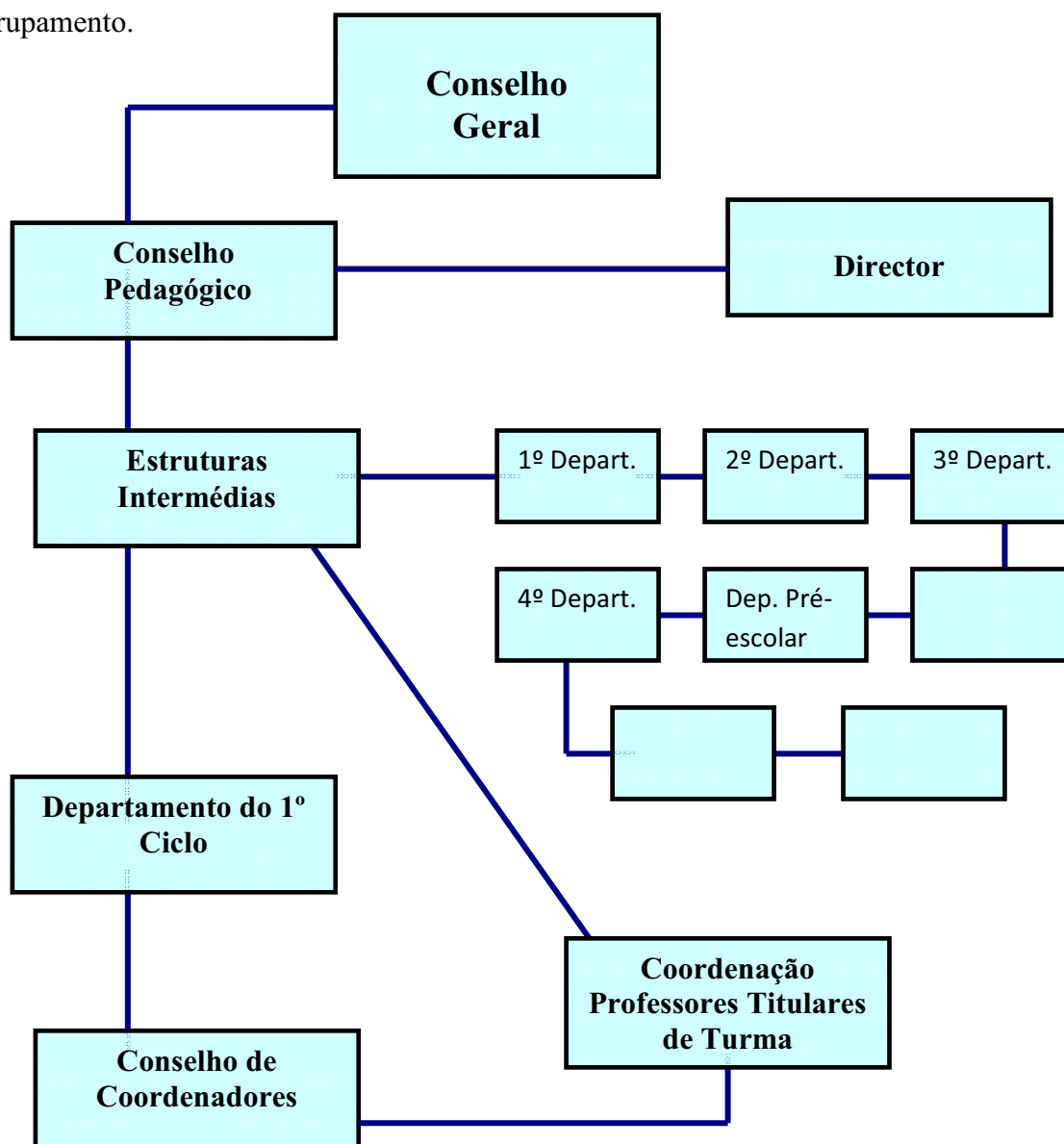
As reuniões deveriam ser precedidas da sua preparação dando atenção aos objectivos, conteúdos, actividades, animação, gestão do tempo, do espaço, do grupo, resultados a atingir, avaliação, etc. O número de participantes não deveria ser superior a 12. A sua duração deveria ser limitada e previamente definida. Deveriam realizar-se num espaço adequado e a disposição dos lugares deverá ser tido em conta, pois o lugar em que as pessoas se sentam interfere no processo de participação dos diferentes elementos do grupo. É importante, no final, elaborar pequenos resumos sobre o que se passou na reunião e as conclusões a que se chegaram.

Uma vez implementado este dispositivo o organograma da escola poderá apresentar-se da seguinte forma:

✂ ORGANOGRAMA (PROSPECTIVO)

Neste esquema o Conselho de Docentes Titulares de Turma (cuja função é de coordenação pedagógica) e o Departamento de 1º ciclo (que procura a articulação curricular) funcionam como órgãos de cruzamento de informação e acção entre as várias equipas.

Os coordenadores destes dois órgãos de gestão intermédia ao terem assento no Conselho Pedagógico procurarão articular o trabalho desenvolvido com todo o agrupamento.



🔗 AVALIAÇÃO

Avaliar é julgar, é determinar a mais-valia, de algo ou de uma realidade. Este processo é realizado segundo determinadas referências, valores ou critérios, em função dos fins a que se destina.

A avaliação ocupa um lugar importante como ponto de partida, como forma de prosseguimento e como momento final de um projecto não para o encerrar mas sim para que se possa continuar construindo sobre o que já está realizado.

Assim efectuar-se-á uma avaliação **ex-ante**, ou seja **no início** do processo, que determinará a qualidade do próprio projecto, a fim de verificar o seu conteúdo e a sua qualidade técnica bem como a sua adequação aos destinatários a fim de dar resposta às necessidades, carências e prioridades. Esta avaliação terá também que ter em linha de conta a adequação deste projecto aos P.E.E. e P.C.E. Este primeiro momento avaliativo decorrerá em reuniões de Conselho Pedagógico, no Conselho de Docentes Titulares de turma e no Departamento de 1º ciclo.

Será realizada a chamada avaliação **on-going** ou **de processo**, ao longo do ano lectivo em momentos especiais de reflexão pedagógica nos finais de cada período, tendo em vista possíveis reajustamentos. Nesta segunda etapa é avaliada a execução do projecto, atendendo às actividades, às sequências ao tempo e à flexibilidade. Durante a execução do projecto é também avaliado o clima em que decorreu bem como a sua coerência. Esta avaliação será da responsabilidade das equipas formadas, do Conselho de Docentes Titulares de turma e do Departamento de 1º ciclo, bem como do Conselho Pedagógico.

A **avaliação final** do projecto é feita no sentido de verificar em que medida os objectivos foram ou não alcançados, e que decisões são precisas para o melhorar e lhe dar continuidade, não esquecendo nunca quais os critérios e as referências que foram utilizadas para a sua valorização. Para esta avaliação deve ser feita uma recolha de dados ou seja anotações feitas sobre a realidade observáveis.

Esta avaliação poderá realizar-se recorrendo a metodologias qualitativas e quantitativas.

AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES

No fim da elaboração e da experimentação de cada actividade, desenvolvida no projecto, a equipa responsável por esta tarefa, deve realizar uma reflexão construtiva a partir da qual se podem introduzir as mudanças que sejam convenientes para a posterior utilização no início do próximo ano.

Deve então fazer a recolha de dados, sobre a realidade observável, através das seguintes técnicas:

→ Inquéritos:

- Entrevistas (orais e escritas)
- Questionários (escritos)

→ Observação

- Directa e sistemática (grelha de observação)
- Participante (diário de bordo, fotografias, registos audio e vídeo)

A avaliação realizada no fim de cada sub-projecto trata-se de valorizar o caminho ao longo do mesmo:

- Tomada de consciência por parte de todos os elementos da equipa, dos passos dados ao longo do projecto
- A partir das necessidades detectadas e do caminho realizado, decidir quais os aspectos que precisam de uma maior reflexão e quais os passos a seguir.

Para esta avaliação poderá utilizar-se um questionário deste género.

- Que aspectos positivos encontrou no seu trabalho?
- Em que aspecto necessita melhorar?
- Qual o seu grau de satisfação?

CONCLUSÃO

Pensamos que este projecto é exequível e adequado às conjunturas internas e externas. Apesar do período de instabilidade organizacional em que nos situamos podemos dizer que as estruturas fundamentais que permitem a execução do projecto se manterão.

O desejo emergente de trabalho em equipa manifestado no estudo que realizámos permite-nos antever uma possibilidade de contrariar o que relativamente às práticas lectivas dos professores Hargreaves (1992) identifica como uma cultura de individualismo, que valoriza a privacidade que uma sala de aula fechada lhes oferece. No caso concreto dos professores do 1º ciclo do ensino básico deste agrupamento, constata-se que, embora habitualmente, trabalhem sozinhos e raramente conversem sobre assuntos relacionados com os currículos ou com métodos de ensino mostram abertura para ultrapassar a cultura profissional marcada pelo individualismo, pela falta de colaboração e de iniciativas.

É nosso objectivo ir além do que, Pacheco (1998) afirma sobre o professor do 1º ciclo, dizendo que este, no seu regime de monodocência, se isola na sua sala de aula com os seus alunos, o seu método e a sua preparação científica e didáctica. Acreditando no que Thompson (1992) defende ao encarar a possibilidade de mudanças nas práticas dos professores a partir do conhecimento que se possa ter e das relações que se possam estabelecer entre as concepções e as práticas lectivas.

Parece-nos ainda que pequenos projectos situados em contextos muito precisos poderão funcionar como situações de exemplo e poderão ser facilmente replicáveis.

Também pensamos que um empenho mais institucional e formal poderá proporcionar ocasiões de ultrapassar a contradição entre o desejado e o praticado.

Este empenho institucional passará também pela explicitação clara e objectiva da modalidade de trabalho colaborativo no projecto educativo.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (2000) *Escola reflexiva e Supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto, Porto Editora.
- ALMEIDA, P. N. (1973) *O ensino globalizante em dinâmica de grupo*. São Paulo, Saraiva.
- BONALS, Joan (1996). *El trabajo en equipa del profesorado*. Biblioteca de aula 1ª edição
- CASTLE, J. (1997). *Rethinking mutual goals in school-university collaboration*. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. New York, NY: State University of New York Press.
- CHIAVENATO, I. (1982). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 3ª edição, McGraw – Hill – S. Paulo
- CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Mc Graw-Hill, S. Paulo
- CHRISTIANSEN, H e al. (1997). *Making the connections*. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. New York, NY: State University of New York Press
- CORREIA E MATOS (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos Professores*. Edições Asa
- DELORS, Jacques(Org), (1997).*Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc.XXI. Porto: Edição Asa
- FERREIRA, J. M. CARVALHO [et al.] (1996) *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide: McGraw-Hill, 1996
- FULLAN, Michael (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto, Asa
- Goodlad, J.(1984). *A place called school*. London:McGraw Hill.
- GONZALEZ, M^o. T. (1998).*La micropolitica de les organizaciones escolares*. Revista de Educación.
- HALL, Richard H. (1984). *Organizações Estrutura e Processos*. Prentice/Hall do Brasil

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*, Alfragide, Mc Graw-hill de Portugal.

HOYLE, E. (1988). *Micropolítics of educationa organizations, in Adam westoby (ed.)*
JESUS, Saúl N.(1996) *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora,

WIGGINS, G. (1993). *Assessment: authenticity, context, and validity*. Phi Delta Kappan, Chicago (USA), 75.

MACHADO, FERNANDO AUGUSTO et. Al. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular*, Problemas e perspectivas. Edições Asa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *Gestão curricular no 1º ciclo – Monodocência – Coadjuvação*, Encontro de reflexão. Viseu

OLSON, M. (1997). *Collaboration: An epistemological shift*. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. New York, NY: State University of New York Press.

REGO, Arménio (1999) *Comunicação nas Organizações*. Lisboa: Edições Sílabo.

REGO, Arménio (2001) *Liderança de Reuniões, Na Senda de Soluções Mais Criativas*. Lisboa: Edições Sílabo.

RIBEIRO dos SANTOS, Milice et al. (1999) (org) *Pensar a escola sob os olhares da psicologia*. Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento

SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995) *O currículo Oculto*, Coleção Escola e Saberes, Porto Editora.

SCHON, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

SECO, Graça M. S. Batista (2002). *A Satisfação dos Professores Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: Edições Asa.

TAYLOR, F. W, (1994), *Princípios de administracion científica*, Buenos Aires

VASCONCELOS, Filomena (1994) *O debate sobre a indisciplina na escola* in Educação Sociedade & Culturas, nº 2

Sites consultados

<http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&q=decisões+curriculares+e+trabalho+colaborativo+que+relação%3> consultado em 18/10/2008

Cristina Ribeiro «A supervisão dos incidentes críticos à luz do modelo reflexivo» ADSO – Rev Port Clin Geral 2003;19:650-2 <http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&q=A+supervis%C3%A3o+dos+incidentes+criticos+%C3%A0+luz+do+modelo+reflexivo&btnG=Pesquisa+do+Google&meta=> consultado em 31/10/2008

http://www.giase.min-edu.pt/aval_pro/pdf/EmiliaNadal_Port.PDF consultado em 31/10/2008

 **ANEXOS**

Inquérito por questionário

1. Idade: _____ anos.

2. Sexo:

Feminino	
Masculino	

3. Indique o seu tempo de serviço: _____.

4. Indique o número de anos de serviço nesta escola: _____.

5. Formação académica:

Bacharelato	
Licenciatura em Ensino Básico	
Licenciatura em 1º Ciclo	
Pós-Graduação	
Mestrado	

6. Tem ou já teve experiência de trabalho colaborativo com outros professores?

Sim	Não

7. Como considera essa experiência?

Boa	Má	Deficiente

Porquê? _____

8. Como costuma fazer as suas planificações?

Individualmente	
Em Grupo	

9. Quando necessita fazer adaptações curriculares como as faz?

Individualmente	
Em Grupo	

10. No caso de ser em grupo assinale uma das duas opções

Em reuniões formais	
Em reuniões informais	

11. Como são produzidos os materiais didáticos?

Individualmente	
Em Grupo	

12. No caso de ser em grupo assinale uma das duas opções:

Reuniões Formais	
Reuniões Informais	

13. Como faz o desenho de estratégias:

Com outros(as) colegas	
Com o(a) colega coadjuvante	
Sozinho(a)	

14. Em:

Reuniões Formais	
Reuniões Informais	

15. As tomadas de decisão sobre o comportamento dos alunos realizam-se:

Com o colectivo dos(as) colegas	
Com o(a) colega coadjuvante	
Sozinho(a)	

16. As tomadas de decisão sobre a avaliação dos alunos realizam-se:

Com o colectivo dos(as) colegas	
Com o(a) colega coadjuvante	
Sozinho(a)	

17. Coloque por ordem os indicadores numa escala de 1 a 5 em que o 1 é atribuído ao que considera mais relevante no trabalho colaborativo, e o 5 ao que considera menos importante.

Melhorar a auto estima	
Melhorar as relações interpessoais	
Reduzir a competição	
Ter maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros	
Valorizar a aprendizagem social	

18. Coloque por ordem os seguintes indicadores, numa escala de 1 a 3, em que o 1 é atribuído ao que considera mais irrelevante no trabalho colaborativo, e o 3 ao que considera menos:

Dificuldades em estabelecer a linguagem comum	
Exigência de maior disponibilidade	
Maior esforço para a negociação (construção) de consensos	

19. Da seguinte lista escolha três características que melhor definam o perfil do professor colaborativo:

Ser flexível	
Ser criativo	
Ter aceitação na organização / escola	
Ser cooperante	
Ter boa fundamentação teórica	
Ter capacidade de partilha	
Ter espaço e tempo adequados	