

O PAPEL SUPERVISIVO DO DIRETOR DE TURMA NA PROMOÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO NUM CONSELHO DE TURMA

ISABEL MAIA

Escola Básica e Secundária de Machico
isabel.maia@live.madeira-edu.pt

RÓMULO NEVES

Escola Secundária Jaime Moniz
romulosoton@hotmail.com

RESUMO

Assiste-se a uma crise na escola e muitos discursos pugnam pela mudança na escola. Estas inovações exigem mudanças nas práticas dos professores, os quais devem unir-se, trabalhar em conjunto, partilhar medos, experiências, interagir, criando, assim, ambientes onde a relação é eficaz.

No seio da comunidade escolar, o Diretor de Turma pode dinamizar e até supervisionar um trabalho colaborativo importante entre os docentes que acompanham uma mesma turma.

No sentido de contribuir para a promoção de uma ressignificação das práticas dos docentes, propõe-se um plano de formação a fim de valorizar e melhorar o desempenho do cargo de Diretor de Turma.

Palavras-chave: Diretor de Turma, Trabalho Colaborativo, Supervisão

ABSTRACT

We are witnessing a crisis in school and many speeches are fighting for a change in school. These innovations require changes in teacher practices which should be based on unity, respect, understanding, team work so that sharing fears or experiences is healthy and fruitful.

Effectively, within the school community, the Class Tutor can energize and even oversee a major collaborative work among teachers accompanying a group

of students.

Thus, to promote a re-signification of teachers' practices, teacher training is suggested, aiming to give teachers critical attitudes essential for their development and effectiveness in teaching.

Keywords: Class Tutor, Collaborative Work, Supervision

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

O conceito de escola é uma construção social marcada pela evolução no tempo (Canário, 2007). Segundo Canário (2007, p. 115), é um “fato social”, uma “invenção histórica”, que a par da sua função intelectual e cultural, desenvolveu também uma função de controle e de seleção social (Castro, 1995).

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

Na verdade, no último decénio, o tecido social sofreu mudanças que impuseram novos desafios à escola. Segundo Correia (1991), face à conjuntura atual, assiste-se a uma crise na escola, visto que é contestada pelos seus utentes. Por este motivo, muitos discursos pugnam pela mudança na escola. Ora, a existência destas vozes dá a impressão de que existe uma anuência sobre a urgência de se inovar. Todavia, a génese destas inovações está nos órgãos de decisão central e, muitas vezes, exigem mudanças nas práticas dos professores, apesar destes não terem sido chamados a participar na sua definição. A preocupação daqueles órgãos enquadra-se apenas numa política de «accountability» (Afonso, 2009) e parece olvidar a inovação e a melhoria do sistema de ensino.

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

1. DIRETOR DE TURMA

A Lei de Bases do Sistema Educativo marca uma nova era para o ensino em Portugal e é considerada por muitos como a “Carta Magna” (Castro, 1995, p. 66) para o desenvolvimento da Reforma Educativa em Portugal, visto que introduziu medidas inovadoras na reorganização e estruturação do sistema de ensino português (Castro, 1995).

Os objetivos do ensino básico estão definidos na “Carta Magna” (Castro, 1995, p. 66) da educação e aí defende-se uma formação geral comum; uma inter-relação entre saber e saber fazer, teoria e prática, cultura escolar e cultura

do quotidiano; uma sensibilização e uma estimulação de aptidões no domínio da expressão estética e físico-motora; a aprendizagem de uma língua estrangeira; a aquisição de conhecimentos fundamentais para a prossecução de estudos ou integração em cursos de formação profissional; uma consciencialização nacional humanista, solidária e de cooperação; um desenvolvimento dos valores próprios da identidade, da língua, da história e da cultura portuguesas; um desenvolvimento da maturidade cívica, social e afetiva; a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente ativos; a criação de condições de desenvolvimento das crianças com necessidades educativas específicas; o fomento de uma constante atualização de saberes; a colaboração com as famílias no processo de informação e orientação educacionais; a aquisição de noções de educação cívica e moral e a promoção do sucesso escolar (Lei n.º 49/2005).

Assim, o Diretor de Turma [DT], enquanto cargo de gestão intermédia que surgiu num contexto de complexificação organizacional (Sá, 1997), tem um papel muito importante no cumprimento destes objetivos, daí a necessidade do seu trabalho ser articulado com o do Conselho de Turma [CT]. Todavia, para isso deve ser um promotor do trabalho colaborativo dentro do CT, o que, de facto, a lei já preconiza. Aliás, atendendo às definições de organização e de colaboração, pode-se afirmar que estes dois conceitos andam de mãos dadas, e que por isso os seus membros para alcançar objetivos comuns devem colaborar.

Efetivamente, o DT é um órgão de gestão intermédia desempenhado por um professor da turma, de preferência pertencente ao quadro do respetivo agrupamento¹ de escolas ou escola não agrupada e designado pelo Diretor (Dec. Lei n.º 137/2012 de 2 de junho). É de referir que na Região Autónoma da Madeira [RAM], o Decreto Legislativo Regional [DLR] n.º 21/2006/M acautela a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento aquando da sua designação. Aquele tem por missão acompanhar, auxiliar e coordenar os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre todos os intervenientes implicados na relação educativa – professores, alunos, pais, órgãos da escola e comunidade envolvente (Marques, 2002). Para além disto, é também um educador que orienta os alunos, estabelece laços de comunicação e de convívio e coordena as atividades da turma. Todavia, para isso necessita conhecer os alunos e a sua situação familiar, bem como comunicar eficazmente com os outros membros do CT (Marques, 2002).

Marques (2002, p.16) define-o como “o eixo em torno do qual gira a relação educativa” e que, por isso, deve ser capaz, por exemplo, de se relacionar facilmente com os outros e de presidir eficazmente a reuniões que planifica previamente. Além disto, deve ser ainda comunicativo, tolerante, compreensivo, assertivo, coerente e respeitador da diversidade cultural da comunidade educa-

1 O estudo baseia-se na realidade educativa da Região Autónoma da Madeira, na qual não existem agrupamentos de escolas.

tiva (Marques, 2002).

Tendo em conta as suas funções, o DT não se pode limitar apenas aos aspetos burocráticos, disciplinares e informativos. Ele deve “facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e aceitação de normas, valores e atitudes, intervir no Projeto Curricular de Turma [PCT²] e estimular o envolvimento parental na escola” (Marques, 2002, p. 16). Note-se que com a publicação do Dec. Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, que estabeleceu a nova reorganização curricular do ensino básico e secundário, o PCT, tal como os Percursos Curriculares Alternativos [PCA] e o Projeto Curricular de Escola [PCE³], deixaram de ser necessários à estratégia de concretização e desenvolvimento dos currículos.

Os papéis do gestor apresentados por Mintzberg (1990) podem adaptar-se aos papéis desempenhados pelo DT. De facto, um gestor muda constantemente de papel à medida que as tarefas, as situações e as expectativas se modificam (Mintzberg, 1990). Na realidade, o DT, apresenta-se como um porta-voz e um empreendedor que, tal como o gestor, representa, liga a escola à família, monitoriza, transmite informações, negocia, resolve/medeia conflitos e rentabiliza recursos.

Efetivamente, o DT é um mediador de conflitos não só na relação escola-família, mas também na relação professor-turma/aluno e na relação entre os próprios pares. Daí a necessidade de formação a nível do treino de competências comunicativas e do relacionamento interpessoal. Para Formosinho (1997, p. 19) ser professor nos dias de hoje significa, primeiramente, “procurar actualizar-se permanentemente, partilhando as experiências e reflexões com colegas, frequentando ações de formação contínua, [e] (...) cursos de formação especializada, participando em encontros pedagógicos, lendo a literatura especializada”.

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

Devido ao seu papel multifacetado, Marques (2002) refere que o DT enfrenta algumas dificuldades. Todavia, todas se podem superar. No caso do DT, poder-se-á recorrer a formação específica, centrada nos domínios da orientação vocacional, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem de técnicas de avaliação, de dinâmica de grupos, de entrevistas, de condução de reuniões e de comunicação. No fundo, essa formação específica deverá ir ao encontro das qualidades científicas mencionadas por Marques (2002).

Verdasca (2007, p. 20) defende que se deve reconduzir as funções do DT “ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular”, repensando-se para

2 Atualmente designado por Plano Anual de Turma (PAT).

3 Este documento foi revogado, não sendo elaborado pelas escolas desde 2012.

isso o sistema de atribuição de direções de turma e a própria coordenação dos DT. Com efeito, a distribuição das direções de turma não pode ser apenas um simples complemento do horário dos professores. Para além disto, devem existir mecanismos de formação que apoiem os DT e preparem outros para o exercício deste cargo (Verdasca, 2007).

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

2. SUPERVISÃO

Ao tentar falar-se da missão da escola há que ter em conta a complexidade da sociedade e do mundo atual.

Efetivamente, ela é influenciada pelos conflitos que decorrem das mudanças aceleradas quer a nível tecnológico e científico quer a nível moral, social e político. Por outro lado, é também influenciada pela diversidade cultural que envolve.

Hodiernamente, a escola vive imersa em burocracia e está destabilizada, tendo-se relegado para segundo plano o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores. Alguns autores, refletindo sobre a situação atual, referem que o novo sistema de avaliação não se preocupa muito com o desenvolvimento profissional do professor (Machado & Formosinho, 2010). Com efeito, parece existir uma preocupação mais centrada na mensuração e a verdade é que em educação nem tudo pode ser medido ou comparado. Na realidade, “com a reestruturação organizacional restou pouco espaço para pensar em processos colaborativos entre pares para apoio à resolução dos problemas do quotidiano escolar” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 12).

Com efeito, e de acordo com Oliveira-Formosinho (2002b, p. 12), a supervisão repensada poderá ser uma solução. Esta supervisão

“coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (...), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado”.

Para Alarcão e Tavares (2003, p. 16), a supervisão pode definir-se como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Alarcão (2008), ao citar Rangel (1988), refere que é um trabalho de assistência, de acompanhamento, de coordenação, de controlo, de avaliação e de atualização do evoluir de todo o processo de ensino aprendizagem, sem

nunca descurar as influências da escola e da comunidade que a cinge. Logo, não se pode focar só no controlo e na inspeção do que o professor faz. Efetivamente, a supervisão deve conduzir ao crescimento profissional. Esta perspetiva está também patente nos trabalhos de Sá-Chaves (2011) e de Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b).

Segundo Roldão (2010, p. 14), a supervisão implica “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”. Assim, ela está na base da construção do conhecimento profissional e, por isso, não se destina apenas à formação inicial mas também a uma aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida. Deste modo, e de acordo com Roldão (2010, p.14), poderá preparar os indivíduos para situações complexas e que necessitem de adaptabilidade; para “a observação crítica; a problematização e a pesquisa; o diálogo; a experiência de diferentes papéis; o relacionamento plural e multifacetado; [e] o autoconhecimento relativo a saberes e práticas”.

Este processo multifacetado que visa melhorar as práticas é, de acordo com Moreira (2004, p. 134), um “instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção pedagógica”. Sendo assim, os intervenientes no processo supervisivo devem ter formação (Sá-Chaves, 2011). Esta ideia é sustentada por outros autores e também pelo legislador.

Atualmente, o superpoder orientador e controlador da supervisão é posto de parte e faz-se a apologia de uma nova supervisão: uma supervisão repensada, que apoia, que escuta, que colabora ativamente na concretização de metas acordadas, que se envolve, que experimenta após a reflexão (Oliveira-Formosinho, 2002b). No fundo, é uma “co-construção, com os professores, do trabalho de todos na escola” (Alarcão, 2008, p. 12). Sendo assim, o supervisor faz parte do corpo docente e a supervisão faz-se em trabalho equipa.

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

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

questionar crenças instituídas sobre a prática.

3. TRABALHO COLABORATIVO

A ideia de colaborar não é nova. É algo que se manifesta desde o início da humanidade. No ensino, ela surge como uma das soluções para os problemas da educação, pois permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, a aprendizagem dos alunos e a criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem na escola (Lima, 2002), onde os membros do grupo se apoiam mutuamente. Por outro lado, revela ter um papel preponderante na resolução de problemas administrativos, pedagógicos e comportamentais (Damiani, 2004). Para além disto, permite a recuperação de valores como a partilha e a solidariedade (Damiani, 2008), valores que parecem esquecidos na sociedade atual, onde o individualismo e a competitividade parecem imperar.

Foram publicados muitos estudos e artigos sobre a colaboração entre docentes. Apesar destes não apresentarem apenas vantagens, esses trabalhos referem que a colaboração é uma estratégia de trabalho muito importante no mundo da educação, pois permite lidar melhor com a complexidade e a natureza problemática dos processos educativos (Boavida & Ponte, 2002), uma vez que pode enriquecer o modo de pensar, agir e resolver problemas dos docentes (Damiani, 2008). Para Jesus (2000), ela pode ser importante também na prevenção e superação do mal-estar docente. Todavia, atualmente parece difícil implementá-la, pois as condições para se poder concretizar ainda não estão reunidas (Jesus, 2000; Lima, 2002; Meirinhos & Osório, 2006).

Alguns dicionários apresentam como sinónimos cooperar. No entanto, autores como Boavida e Ponte (2002), Day (1999), Hord (1986) e Wagner (1997) distinguem colaboração de cooperação.

Roldão (2007) refere que a cooperação é uma forma mais específica de colaboração e, do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, é a ideia empírica de trabalho de grupo ou em grupo. Segundo esta autora, o trabalho colaborativo é um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto” (Roldão, 2007, p. 27), que faz com que os objetivos definidos sejam alcançados mais facilmente, pois a interação dinâmica entre diferentes saberes e vários processos cognitivos enriquece a relação colaborativa e torna-a produtiva.

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

Para que haja colaboração, segundo De Bevoise (1986),

- a) Os professores envolvidos têm de querer colaborar e definir perspectivas futuras realistas;
- b) Tem de existir apoio administrativo e uma comunidade de crentes nela;
- c) Tem de existir respeito entre os membros da equipa e estes têm de ser bons ouvintes e persistentes, evitando envolver-se em querelas;
- d) Deve ser incentivada, apesar das frustrações;
- e) Têm de existir condições, tempo e a ideia de que se trabalha para satisfazer alguém, o aluno.

Hord (1986) refere que os indivíduos para colaborarem têm de estar igualmente envolvidos; não pode haver nenhum a sobrepor-se ao outro; têm de respeitar a perspectiva e o papel do outro; têm de formular os dois questões e decisões que conduzam a entendimentos comuns.

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

Para Roldão (2007), o trabalho colaborativo necessita que se reflita sobre o fim que norteia a tarefa de ensinar; que se organizem os mecanismos do grupo que permitam a conquista do objetivo delineado, ativando as potencialidades e o envolvimento dos participantes, e a ampliação dos conhecimentos construídos por cada um através da interação. Por outro lado, requer que os docentes trabalhem em equipa com o mesmo grupo de aprendentes e a ação dos docentes convirja para um processo de aprendizagem mais autónomo dos seus alunos. A autora refere ainda que o trabalho colaborativo necessita de tempo e de trabalho individual para preparar e aprofundar o futuro trabalho coletivo. Assim, acrescenta: colaborar não é manter apenas relações de amizade e confraternização, partilhar histórias sobre o seu dia-a-dia com a turma e a constatação de dificuldades (Roldão, 2006). Segundo a autora, o trabalho colaborativo consiste no esforço conjunto de inventariar, compreender e solucionar um problema; na ativação do conhecimento de cada um para decidir sobre o caminho a seguir; no reconhecimento dos erros, responsabilidades e esforços; na responsabilização de todos pelos êxitos e fracassos e na centralização da ação do docente no aluno.

Deste modo, reconhece-se que a criação de uma cultura colaborativa nas escolas é importante, pois poderá permitir uma renovação pedagógica, uma satisfação profissional que contribuirá para o aumento da eficácia da escola. No entanto, como Thurler (1994) afirma, ela é apenas um ponto de partida para se poder melhorar as práticas dos docentes e as aprendizagens dos alunos, devendo ser difundida a partir do topo (Pereira, 2012).

4. UM PROJETO DE FORMAÇÃO COMO PLANO DE RESOLUÇÃO DE UM PROBLEMA

Os professores são encarados, atualmente, como agentes ativos de mudança. Segundo Herdeiro e Silva (2008), a qualidade do desempenho dos profes-

sores é fundamental quer para o sucesso educativo quer para o seu desenvolvimento profissional. Deste modo, a formação dos docentes, tanto inicial como continuada, deve centrar-se na qualificação do seu desempenho e, para isso, os professores devem assumir uma postura de constante atualização e de construção do seu conhecimento.

Sendo assim, e porque a formação do docente nunca está concluída, propõe-se como forma de resolver o problema – supervisão, pelo DT, do trabalho colaborativo entre os docentes de um CT - uma formação que tem como objetivo apetrechar os docentes de atitudes críticas e atuantes fundamentais para o seu desenvolvimento e eficácia no ensino e no desempenho do cargo de DT.

A formação presencial organiza-se em cinco módulos com a duração de cinco horas cada um. Em cada módulo, os professores trabalham em equipa e através de um conjunto de atividades, promovem-se práticas reflexivas e colaborativas, essenciais hoje na escola. Com efeito, e uma vez que o questionamento contínuo das suas conceções e conhecimentos enriquece o docente profissionalmente, propõe-se no início de cada módulo o preenchimento de um questionário. Após esta tomada de consciência, os formandos procedem à leitura de literatura selecionada para o efeito. Esta leitura é individual porque o trabalho colaborativo também pressupõe momentos de trabalho individual, como refere Roldão (2007). Posteriormente, em equipas definidas logo no início, os formandos refletem sobre os temas propostos e, no final, apresentam as suas conclusões ao grupo. Uma vez que a partilha é fundamental, as equipas de docentes registam as suas conclusões na «disciplina» criada para o efeito na plataforma «Moodle» da escola. Efetivamente, a utilização de ambientes de partilha «on-line» é uma forma de apoiar as práticas colaborativas (Ontario Ministry of Education, 2010).

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

O trabalho desenvolvido nas equipas constituídas logo no início da formação tem como fim último a melhoria das práticas dos formandos, a disseminação do

conhecimento adquirido e construído por estes e a inovação. Com efeito, o trabalho de grupo proposto ativa a colaboração reflexiva, conceito que Souza-Silva e Davel (2007) referem como sendo fundamental para a promoção de ideias inovadoras sobre a prática, a criação de novos conhecimentos e a aprendizagem.

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

Módulo I – As funções do DT

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

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação da formação.	Conhecer os objetivos específicos propostos para a formação e as estratégias a utilizar.	Depois dos participantes e do formador se apresentarem, aqueles dão conta das suas expectativas em relação à formação. Posto isto, são visualizados, através do recurso ao projetor de vídeo, os objetivos específicos da formação bem como informações específicas sobre a metodologia a utilizar. Uma vez que se pretende melhorar as práticas colaborativas entre o DT e o CT, são propostas atividades sobretudo em grupo, existindo algumas individuais também. Por fim, os grupos são constituídos.
2	Avaliação dos participantes.	Apresentar os modos de avaliação.	Apresentação dos critérios de avaliação ao grupo.
3	Caracterização dos participantes.	Aferir conhecimentos sobre o cargo de DT.	Os participantes preenchem um questionário, na aplicação “Formulário” do «Google Apps!», onde dão conta das suas habilitações, situação profissional, experiência no desempenho do cargo, manifestação de preferência em exercê-lo e conhecimento dos normativos legais que enquadram as funções do DT. Posto isto, os participantes visualizam o resultado dos questionários uma vez que este é anónimo. A projeção realiza-se com recurso ao projetor de vídeo.
		Conhecer as funções do DT.	Os participantes leem excertos dos seguintes documentos: Despacho 8/SERE/89, Dec. Lei n.º 172/91; Portaria n.º 921/92, Dec. Regulamentar de 10/99, Dec. Lei n.º 137/2012, Dec. Legislativo Regional 21/2006/M ² e Regulamento Interno da Escola. Depois de discutidas, nos grupos, as atribuições e competências do DT, aqueles categorizam-nas, identificando alguns obstáculos, experimentados e ou pressentidos, inerentes ao desempenho de algumas delas. Para além disto, propõem algumas estratégias para superar esses obstáculos. Por fim, os grupos apresentam as suas conclusões. Estas no final são registadas num fórum, na plataforma «Moodle», numa disciplina criada pela formadora para o efeito, por forma a partilhá-las posteriormente com todos os participantes.

Modulo II – As qualidades do DT

Objetivo: conhecer as qualidades que o DT deve possuir.

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Qualidades do DT	Aferir a opinião dos participantes sobre os requisitos fundamentais que o DT deve possuir.	Os participantes preenchem um questionário onde manifestam a sua opinião sobre os requisitos fundamentais que o DT deve possuir. Posto isto, o resultado dos questionários é projetado. Assim, os participantes podem discutir as qualidades identificadas.
		Conhecer as qualidades legisladadas.	Os participantes leem excertos dos seguintes documentos e livro: Portaria n.º 970/80, Regulamento Interno da Escola e <u>O diretor de turma e a relação educativa</u> de Marques (2002). De seguida, nos grupos, inventariam-se as qualidades identificadas e constituem-se categorias. Por fim, cada grupo apresenta as suas conclusões. Estas são posteriormente registadas na plataforma para que as conclusões dos grupos sejam partilhadas.

Módulo III – Natureza do Trabalho Colaborativo

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

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Trabalho colaborativo	<p>Aferir a opinião dos participantes sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o que entendem por trabalho colaborativo; - a sua recetividade ao trabalho colaborativo - as vantagens e desvantagens que lhe reconhecem. 	<p>Os participantes preenchem um questionário onde manifestam a sua opinião sobre o que entendem por trabalho colaborativo, a sua recetividade a este forma de trabalho e as vantagens e desvantagens que lhe reconhecem. Posto isto, o resultado dos questionários é projetado. Depois os participantes discutem as opiniões registadas.</p>
		<p>Conhecer as características do trabalho colaborativo.</p> <p>Conhecer as vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo.</p>	<p>Os participantes leem os seguintes documentos: “Investigação colaborativa: potencialidades e problemas” de Boavida e Ponte (2002) e “Colaborar é preciso” de Roldão (2007).</p> <p>De seguida, os grupos, discutem a natureza do trabalho colaborativo e redigem uma definição.</p> <p>Posto isto, fazem o inventário das vantagens e desvantagens identificadas.</p> <p>Por fim, os grupos apresentam as suas conclusões e, posteriormente, acrescentam outras vantagens e ou desvantagens que tenham experienciado ou pressentido, apresentando uma justificação fundamentada.</p> <p>As conclusões são registadas na plataforma.</p>

Módulo IV

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

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Trabalho colaborativo	<p>Aferir a opinião dos participantes sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as formas de trabalho colaborativo que realiza; - os requisitos necessários para que se implemente eficazmente. 	<p>Os participantes preenchem um questionário onde manifestam a sua opinião sobre as formas de trabalho colaborativo e os requisitos que consideram fundamentais para que se possa concretizar. Posto isto, o resultado dos questionários é projetado. Seguidamente, as opiniões registadas são discutidas no grupo.</p>
		<p>Conhecer formas de trabalho colaborativo</p> <p>Conhecer os requisitos necessários para que se possa implementar eficazmente</p>	<p>Os participantes leem os seguintes documentos: “Investigação colaborativa de professores e ensino da matemática. Caminhos para o desenvolvimento profissional” de Menezes e Ponte (2009), um excerto de “Building a collaborative culture in the schools” de Kruse e Louis (1994), que está também traduzido pela formadora para aqueles que não dominam a língua inglesa e um excerto do livro <u>Motivar os professores</u> de Marques (2003).</p> <p>Em seguida, os grupos identificam as formas de trabalho colaborativo existentes e refletem se são desenvolvidas e, caso não o sejam, por que motivo não o são. Para além disto, inventariam os requisitos necessários para que se possa implementar. Por fim, os grupos apresentam as suas conclusões e registam-nas na plataforma.</p>

Módulo V

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

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Trabalho colaborativo	<p>Aferir a opinião dos participantes sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os contextos em que se pode dinamizar o trabalho colaborativo - as estratégias que o DT pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do CT. - as formas de divulgar o trabalho colaborativo. 	<p>Os participantes preenchem um questionário onde manifestam a sua opinião sobre os contextos em que se pode dinamizar o trabalho colaborativo, as estratégias que o DT pode utilizar para o supervisionar e as formas de divulgar o trabalho colaborativo bem-sucedido.</p> <p>Posto isto, o resultado dos questionários é projetado. Dessa forma, os participantes podem discutir as opiniões registadas.</p>
		<p>Conhecer os contextos em que o trabalho colaborativo pode ser dinamizado.</p> <p>Reconhecer as estratégias que o DT pode utilizar para supervisionar o trabalho colaborativo.</p> <p>Identificar formas de divulgar o trabalho colaborativo bem-sucedido.</p>	<p>Os participantes leem os seguintes documentos: "Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como! Estudo de caso de uma escola colaborativa" de Damiani (2004) e um excerto do documento "Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional" de Roldão (2010).</p> <p>Em grupo, identificam os contextos em que o trabalho colaborativo pode ser dinamizado e as estratégias que podem ser utilizadas para supervisionar o trabalho colaborativo no seio do CT. Para além disto, negociam formas de divulgar o trabalho colaborativo bem-sucedido.</p> <p>No final, os grupos apresentam as suas conclusões e, posteriormente, registam-nas na plataforma «Moodle».</p>
2	Avaliação	<p>Aferir os conhecimentos adquiridos pelos formandos.</p> <p>Aferir o desempenho da formadora.</p>	<p>Os formandos preenchem, na plataforma «Moodle», um questionário para que o formador possa avaliar os conhecimentos adquiridos. Para além disto, com o objetivo de avaliar a formação, os formandos preenchem também um formulário próprio da escola.</p>

CONCLUSÃO

O DT é um cargo de gestão intermédia de extrema importância na promoção do trabalho colaborativo no CT, tal como o próprio órgão de gestão da escola, no entanto, é pouco valorizado. Efetivamente, ele apresenta-se como um líder que deve ser capaz de colocar os membros do CT a trabalhar em grupo para a prossecução de metas comuns que têm como fim último a melhoria das aprendizagens dos alunos. De facto, e de acordo com Verdasca (2007), a eficácia do funcionamento do CT que o DT preside depende muito da sua estratégia enquanto líder, dado que tem de gerir relações pessoais e profissionais no seio do

CT. Contudo, a liderança não é uma qualidade contemplada na lei, mas que, em nosso entender, deveria ser.

Almeida (2012, p. 89) conclui que “a ação do DT é determinante para a organização escolar, visto ser a partir da sua intervenção, coordenação e orientação, que pode resultar a realização de um trabalho efetivo e participado por todos”.

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

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

De acordo com um estudo citado por Day (2004), os diretores de escola bem-sucedidos devem reger-se por valores, centrar-se nas pessoas, ter como meta o aproveitamento escolar, enfrentar os problemas e gerir as tensões e conflitos existentes. Ora, o DT, enquanto líder, deve também possuir estas capacidades. No que diz respeito à capacidade de gerir conflitos, ele apresenta-se também como um verdadeiro mediador de conflitos, para isso deve ser detentor de uma inteligência emocional que se pode desenvolver e aprender. Apetrechado com estas qualidades, poderá promover o trabalho colaborativo no CT, tal como preconiza a lei.

Ora, mudar a cultura de uma escola requer o conhecimento do contexto local e a delineação de um processo que possa desencadear a mudança. No entanto, para que essa mudança se concretize é necessário que o seu promotor mude e que esteja consciente de que o processo de mudança é demorado, ou seja, desenvolvido a longo termo.

Pereira (2012) conclui que a formação é uma das condições que os professo-

res observados no seu estudo reconhecem ser importante para a colaboração. A autora afirma ainda que os professores necessitam de conhecer técnicas e meios de colaboração mais eficazes, portanto, precisam de formação, pois “é importante que pratiquem enquanto aprendem” (Pereira, 2012, pp. 98-99).

Efetivamente, a formação apresentada permite dar resposta ao problema referido anteriormente de forma partilhada, dialogada e reflexiva e possibilita o contacto com outras experiências que conduzem a uma aprendizagem que permite o crescimento pessoal e profissional dos formandos. Com efeito, em grupo, os professores podem perseguir e alcançar objetivos que sozinhos teriam dificuldade em alcançar. Aliás, foi por isso que o ser humano se juntou em organizações (Correia, et al., n.d.).

Esta proposta de formação permite que os professores reconheçam os benefícios do trabalho colaborativo e a sua natureza espontânea, voluntária, imprevisível, orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e difundida no tempo e no espaço. Para além disto, permite reconhecer o papel do DT na promoção deste trabalho e o seu impacto na qualidade das aprendizagens dos alunos. Efetivamente, através das atividades propostas, produz-se um diálogo reflexivo; que se opõe à privatização da prática, pois há partilha, observação e discussão de ideias, opiniões e métodos de trabalho; colaboração e uma partilha de normas e valores. Isto em prol de uma melhoria das aprendizagens dos alunos. Com efeito, estas são características essenciais para a construção de culturas colaborativas na escola (Kruse, Louis, & Bryk, 1994). Por outro lado, há socialização e treino de atos de fala, porque a interação é uma constante. Esta requer saber escutar e gerir a diversidade, evitando juízos críticos e depreciativos para se poder obter a colaboração dos outros.

Uma vez que o professor está em aprendizagem permanente e a escola desempenha uma função também formativa, a proposta apresentada surge como um contexto “que (...) [leva] o professor a uma atitude consequente de investimento profissional” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 13). Por outro lado, vai ao encontro das recomendações traçadas na Conferência para o *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, onde a liderança se apresenta como fulcral na dinamização de culturas colaborativas, na conceção de comunidades aprendentes, na construção de uma nova profissionalidade do docente e na implementação de práticas reflexivas (Herdeiro & Silva, 2008). Além disso, pretende renovar saberes, atualizar métodos de trabalho e revitalizar os papéis a desenvolver pelo DT.

A aceitação de práticas supervisivas do DT no CT também é um objetivo, pois o processo de supervisão, tal como Herdeiro e Silva (2008) referem, deve ser integrado nas escolas como um instrumento de trabalho regular que valoriza a reflexão, a aprendizagem em colaboração, a produção e partilha de conhecimento. Aliás, depois de analisada a literatura, verificou-se que algumas competências e qualidades do supervisor e do DT coincidem.

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

Assim, o projeto de formação apresentado pretende ainda que através da comunicação empática os docentes aceitem a supervisão como um instrumento de apoio de um processo formativo que visa o desenvolvimento profissional. Deste modo, pretende afastar a ideia de que a colaboração e a supervisão são meios de reconhecer as fragilidades e a ineficácia profissional de cada um. Há que ajudar e aceitar a ajuda dos outros, não porque se está fragilizado, mas para melhorar.

Cientes de que a colaboração não é um remédio miraculoso que se administra a um paciente moribundo, o objetivo centra-se na tomada de consciência de que há algo que não está a funcionar tão bem quanto se pensa e que apesar de parecer senso comum o saber lidar com os outros, muitas vezes os professores esquecem-se que as relações de verticalidade coexistem com as relações de horizontalidade e que os atos de fala determinam a motivação dos outros.

Em jeito de conclusão, afirma-se que se as pessoas partilharem um objetivo e um senso de comunidade, podem alcançar mais facilmente os seus objetivos. (Rangel, 2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 13-29.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisoivas? Em J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. Em M. (. Rangel, *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (8ª ed., pp. 11-56). Campinas: Papirus.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina .
- Almeida, S. J. (2012). *A ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do conselho de turma. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Grupo Lusófona, Lisboa, Portugal*. Obtido em 23 de 11 de 2013, de Recil: <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/2889/1/dissertacao.pdf>
- Alves, L. (2008). Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. Em I. P. Veiga, & C. M. Ávila, *Profissão docente, novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. Obtido em dezembro de 2012, de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20%28GTI%29.pdf>
- Canário, R. (2007). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Art

- med.
- Castro, E. (1995). *O diretor de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Correia, A. M., Sérgio, A., Pereira, A. A., Godinho, A. M., Zúquete, A. E., & Fonseca, J. d. (n.d.). *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira* (Vol. XIII). Lisboa: Editorial Enciclopédia.
- Correia, J. A. (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores* (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Damiani, M. F. (2004). *Sem reuniões a escola não existe! Não tem como!* Obtido em janeiro de 2013, de ANPEd: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t139.pdf>
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Obtido em 2012, de Scielo: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0104-40602008000100013
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. (A. Flores, & E. Martins, Trads.) Porto: Porto Editora.
- De Bevoise, W. (fevereiro de 1986). *Collaboration: some principles of bridgework*. Obtido em 28 de maio de 2013, de Educational Leadership: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198602_bevoise.pdf
- Dias-da-Silva, M. H. (2001). *A cultura da escola pública e a pesquisa colaborativa com professores: alguns conflitos*. Obtido em abril de 2013, de Perspectiva: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8494/7793>
- Feitosa, R. A., & Leite, R. C. (2011). *O trabalho e o saber docente: construindo a mandala do professor artista-reflexivo*. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores.
- Formosinho, J. (1997). *A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores*. Obtido em 2 de janeiro de 2013, de Repositório Intitucional da ESEPF: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/189/SeE_2ComplexidadeEscolaMassas.pdf?sequence=1
- Garmston, R. J., Lipton, L. E., & Kaiser, k. (2002). A psicologia da supervisão. Em J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores. Da organização à pessoa II* (S. B. Araújo, Trad., Vol. 2º, pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2000). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Obtido em dezembro de 2012, de Google Books: <http://books.google.pt/books?id=bGhITfdj5AC&printsec=frontcover&dq=fullan+e+hargreaves&hl=en&sa=X&ei=nVy0UayFKsXm7AbUx4DoAg&ved=0CFcQ6wEwBw>
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Obtido em março de 2013, de RepositórioUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>
- Hord, S. M. (fevereiro de 1986). *A synthesis of research on organizational collaboration*. Obtido em 28 de maio de 2013, de Educational Leadership: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198602_hord.pdf
- Jesus, S. N. (2000). Trabalho em equipa entre os professores. Em S. N. Jesus, P. Campos, V. Alaiz, & J. M. Alves, *Trabalho em equipa e gestão escolar* (pp. 4-10). Asa.
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. (1994). *Building Professional Community in schools*. Obtido em 09 de junho de 2013, de Aisa: http://www.aisa.or.ke/uploaded/downloads/aisa2010conference/Margaret_McLean_Institute_II_Materials.pdf
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento. Para uma avaliação mais profissional dos professores. Em J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Magnossão, G. (30 de abril de 2013). *Construção de culturas de colaboração: um desafio para a gestão escolar*. Obtido em dezembro de 2012, de Humus News: <file:///C:/Users/IMaia/Desktop/colaboracao/construacao%20de%20culturas%20de%20colboracao.htm>
- Marques, R. (1993). *O diretor de turma / o orientador de turma estratégias e atividades* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores - um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2006). *Colaboração e comunidades de aprendizagem*. Obtido em dezembro de 2012, de Biblioteca Digital: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/398/1/siie_2006_M_O.pdf
- Menezes, L., & Ponte, J. P. (2009). *Investigação colaborativa de professores e ensino da matemática: caminhos para o desenvolvimento profissional*. Obtido em dezembro de 2012, de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3966/1/09%20Menezes-Ponte%20%28JIEEM%29.pdf>
- Mintzberg, H. (1990). *Mintzberg's Management Roles*. Obtido em 10 de janeiro de 2013, de Mind Tools. Essential skills for an excellent career: <http://www.mindtools.com/pages/article/management-roles.htm>
- Moreira, M. A. (2004). *O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia*. Obtido em 2 de dezembro de 2012, de RepositórioUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4115/1/O%20papel%20da%20supervis%C3%A3o%20numa%20pedagogia%20para%20a%20autonomia-%20Actas%20do%202%C2%BA%20Encontro%20do%20GT-PA%20%28Grupo%20de%20Trabalho-Pedagogia%20para%20a%20Autonomia%20-%20pp.133-14>
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (Vol. 1º). Porto: Porto Editora.
- Ontario Ministry of Education. (2010). *Ontario Leadership Strategy*. Obtido em abril de 2013, de Ontario Ministry of Education: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/ideasintoactionspring.pdf>
- Pereira, L. M. (2012). *O trabalho colaborativo no departamento de línguas de uma escola secundária. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Grupo Lusófona, Lisboa, Portugal*. Obtido em 24 de janeiro de 2013, de Recil: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2736/Tese.pdf?sequence=1>
- Rangel, M. (1988). *Supervisão pedagógica: um modelo*. (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rangel, A. (2007). *O que podemos aprender com os gansos* (4ª ed.). Cruz Quebrada: Casa das Letras. .
- Ribeiro, C. M., & Martins, C. (2009). *O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do PFCM*. Obtido em 15 de agosto de 2014, de Biblioteca Digital IPB: <http://hdl.handle.net/10198/4867>
- Roldão, M. C. (22 de junho de 2006). *Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas?* Obtido em 24 de janeiro de 2013, de Direção Geral de Educação: <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=198>
- Roldão, M. C. (outubro/dezembro de 2007). Colaborar é preciso. *Revista Noesis*, 71, pp. 24-29.
- Roldão, M. d. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, V. (novembro de 1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do diretor de turma. Dissertação de Mestrado*. (l. d. Educacional, Ed.) Obtido em 22 de setembro de 2012, de Dgicd: <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/cce16/cce16.pdf>
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (3ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Souza-Silva, J. C., & Davel, E. (julho/setembro de 2007). *Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática*. Obtido em abril de 2013, de Scielo: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v47n3/v47n3a05.pdf>
- Thurler, M. G. (out/nov/dez de 1994). *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?* Obtido em 2013, de Persee Revues Scientifiques: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1244
- Verdasca, J. L. (Ed.). (2007). *Cadernos de organização e administração educacional. A turma como unidade curricular* (Centro de Investigação em Educação e Psicologia ed.,

Vol. 1). Évora: Universidade de Évora.
Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escol-família*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2006/M de 4 de julho. Diário da República n.º 127- 1.ª Série. Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira.
Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho. Diário da República n.º 168 - I Série B. Ministério da Educação.
Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126 - 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência.
Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129 - 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência.
Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 - I Série - A.
Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 - I Série. Ministério da Educação e Cultura.
Portaria n.º 921/92 de 23 de setembro. Diário da República n.º 220 - I Série B. Ministério da Educação.
Portaria n.º 970/80 de 12 de novembro. Diário da República n.º 262 - I Série. Ministério da Educação e Ciência.

(Footnotes)

- 1 Aplicação do «Google Apps».
- 2 A pertinência deste documento deve-se ao facto da formação decorrer numa escola da Região Autónoma da madeira