

GESTÃO CURRICULAR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO SEIO DO GRUPO DISCIPLINAR

CURRICULUM MANAGEMENT AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN THE DISCIPLINARY GROUP


Paulo Gil¹ | Joaquim Machado²

Resumo As atuais políticas educativas reivindicam a inclusão como princípio orientador, no pressuposto de que todas as crianças e jovens têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo e de que cabe à escola garantir a cada um o acesso aos apoios de que necessita para desenvolver o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Esta orientação implica a ação da escola no currículo e nas aprendizagens, cuja operacionalização exige racionalidades distintas, coloca desafios paradoxais às estruturas de gestão pedagógica e curricular e está na base de diversos processos de coordenação do trabalho docente e diferentes interações entre os professores. O nosso estudo visa identificar estas interações no âmbito do grupo disciplinar, distinguir as que se orientam para a gestão curricular e para a melhoria do desempenho profissional, reconhecer práticas de liderança e compreender as condições de possibilidade para o grupo disciplinar se afirmar como uma comunidade de prática profissional. Neste estudo de natureza qualitativa, recorreremos à análise dos documentos produzidos na escola e no grupo disciplinar de Matemática de uma escola básica e secundária do distrito do Porto nos anos letivos de 2018-19 e 2019-20, bem como à auscultação dos seus professores através de um inquérito e de um *focus group*. Esta comunicação identifica níveis e estruturas de gestão da escola e respetivo plano de ação estratégica,

1 Agrupamento de Escolas de Pinheiro – Penafiel, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-4064-2214> ; pbastosgil@gmail.com.

2 Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal.

 <http://orcid.org/0000-0003-1875-9640> ; jmaraujo@ucp.pt.

distingue funções administrativas desempenhadas no do grupo disciplinar, problematiza a relação aí estabelecida entre tradição e inovação e situa o trabalho colegial dos professores entre o já instituído e a instituição coletiva das novas medidas.

Palavras-chave: colegialidade docente, liderança escolar, inovação pedagógica, desenvolvimento profissional.

Abstract The current educational policies claim inclusion as a guiding principle, on the assumption that all children and young people have the capacity for learning and educational development, and it is the responsibility of school to guarantee each one access to the support they need to develop their potential of learning and development. This orientation implies the focus of the school's action on the curriculum and on learning, whose operationalization implies different rationales, puts paradoxical challenges to the structures of pedagogical and curriculum management and is at the basis of various processes of coordination of teaching work and of different interactions between teachers. Our study aims to identify professional interactions carried out within the disciplinary group, to distinguish those aimed at curriculum management and to improve professional performance, to recognize leadership practices and to understand the conditions that enable the disciplinary group to assert itself as a community of professional practice. In this qualitative study, we used the analysis of documents produced in the school and within the Mathematics disciplinary group of an elementary and secondary school in the district of Porto in the school years 2018-2019 and 2019-2020 and the auscultation of its teachers through an inquiry and a focus group. This communication identifies levels and structures of school management and strategic action plan, distinguishes administrative functions performed within the disciplinary group and discusses the relationship established there between tradition and innovation, and situates the collegial work of teachers between what has already been instituted and the collective institution of the new measures.

Keywords teaching collegiality, school leadership, pedagogical innovation, professional development.

1. Introdução

A efetividade das políticas de promoção do acesso generalizado a todos os níveis de educação básica e secundária requer a garantia de participação de todas as crianças e jovens nos mesmos contextos educativos e pressupõe que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo e a todos deve ser garantido o acesso aos apoios necessários para cada um desenvolver o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.

Estes princípios implicam a ação da escola no currículo e nas aprendizagens e a conjugação de duas racionalidades distintas, cuja coexistência reflete e origina diferentes filosofias de gestão e lógicas de ação na escola, coloca desafios paradoxais às suas estruturas de gestão pedagógica e curricular e está na base de diversos processos de coordenação do trabalho docente e diferentes interações entre os professores.

O nosso estudo foca-se no grupo disciplinar, enquanto subunidade do departamento curricular, destacando a racionalidade pedagógica que enforma o seu funcionamento e as formas de liderança nele emergentes, e problematiza a ação desta estrutura de gestão intermédia no processo de mudança requerido pelas alterações introduzidas na condução do sistema educativo. Neste texto, expomos o quadro teórico conceptual do estudo, explicitamos os seus objetivos e opções metodológicas, apresentamos e discutimos os dados recolhidos e distinguimos formas de agência e liderança pedagógica.

2. Liderança pedagógica e agência coletiva

O atual modelo organizativo da escola reforça a posição do diretor como último elo de uma linha hierárquica cujos níveis superiores se encontram fora da mesma, apostando num modo organizativo compaginador da gestão administrativa e da liderança singular como instrumento mais adequado para garantir melhor desempenho organizacional e, conseqüentemente, favorecer a melhoria das aprendizagens curriculares (Torres, 2013; Silva & Lima, 2011; Bolívar, 2020). Na verdade, vários estudos mostram que os resultados obtidos pelos alunos estão associados às práticas de liderança do diretor, mas que a sua influência é sobretudo indireta, porque esses resultados estão diretamente associados à motivação, ao empenho e às habilidades dos professores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, reduzir a abordagem à liderança do diretor, seja ela unipessoal ou de equipa, é ignorar “os efeitos combinados de todas as fontes de liderança, bem como as possíveis diferenças nas contribuições feitas por cada uma dessas fontes (por exemplo, administradores, professores, alunos e pais), como considera a perspectiva de *liderança coletiva* (Louis *et al.*, 2010, p. 19). A nível interno, por exemplo, atuam vários gestores intermédios, cuja ação influencia o desempenho organizacional e a qualidade do ensino (Lourenço-Gil *et al.*, 2020, p. 33).

O “regime de administração e gestão” das escolas contempla estruturas e serviços que enquadram as pessoas e coordenam o seu trabalho para a realização dos objetivos organizacionais, nomeadamente as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que “colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, art.º 42.º, n.º 1) e enquadram o trabalho dos professores como gestores curriculares e orientadores educativos: o departamento curricular assegura a articulação e gestão curricular e integra docentes de diversos “grupos de recrutamento e áreas disciplinares”, preferencialmente sob a coordenação de um docente de carreira com formação especializada (art.º 43.º); o conselho de turma integra todos os professores da turma, coordenados por um diretor de turma designado pelo diretor, e assegura a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias (art.º 44.º).

Mas, também neste caso, “atribuir a uma pessoa apenas a iniciativa da mudança, sem a liderança múltipla de outros, impediria que a escola, como organização, aprendesse a desenvolver-se” (Bolívar, 2020, p. 25). Primeiro, porque o departamento agrega “grupos de recrutamento” de professores com uma subcultura marcada pela didática específica da(s) disciplina(s) em que eles estão formados e funcionam como subunidades com relativa autonomia; e, depois, sobretudo porque a perspectiva da *liderança coletiva* vai além da repartição administrativa de atribuições e competências pelos órgãos e respetivos coordenadores e inclui outras fontes de liderança, nomeadamente os professores que fazem parte dessas estruturas e cuja liderança é “determinante para as aprendizagens de todos os alunos e, como tal [para a concretização] da equidade da escola, na medida em que se exerce diretamente sobre os alunos e os colegas” (Antunes & Silva, 2015, p. 94). Esta perspectiva de liderança coletivamente partilhada desafia, assim, os coordenadores formais a transformarem em influência o poder legal de que

estão formalmente investidos, seja pela elevação do seu exercício de coordenação para níveis mais difusos, mais da ordem da persuasão do que do constrangimento, com vista a promover a eficácia de uma ação coletiva, seja pela fundamentação da sua legitimação neste mesmo desiderato (Silva, 2010, p. 55).

A ação coletiva implica determinação coletiva e, como é esta a questão formal a que a liderança responde, pode assumir tanto a faceta de autodeterminação como a de heterodeterminação e, assim, gerar tipos de agência diferentes: a agência coletiva ou a agência por delegação (Lourenço-Gil *et al.*, 2020, p. 53). Esta distinção é importante para se entender o sentido que, no plano da ação concreta, assumem a liderança distribuída e a promoção do trabalho colaborativo que incumbe às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica: um cenário de heterodeterminação do coletivo sobrevaloriza os líderes formalmente designados, e a participação dos membros do grupo fica-se pelo acatamento e obediência às determinações veiculadas pelo líder; um cenário de autodeterminação coletiva pressupõe margens de autonomia dos grupos para se autorregular e a agência dos membros do grupo na determinação e no modo de regulação do trabalho que realiza. É a este sentido de agência coletiva, em que os membros não fazem apenas parte do grupo mas nele tomam parte, que se refere Bolívar (2020, p. 25) quando advoga “uma liderança para a aprendizagem amplamente distribuída ou partilhada” e sublinha a necessidade de atender às lideranças intermédias no seio de comunidades de prática profissional para “induzir um sentido ‘transformativo’ à ação: construir a capacidade para trabalhar em torno de projetos comuns, fazendo da escola um projeto coletivo de ação”. Woods (2015), por sua vez, afirma que a opção por uma liderança distribuída orientada para a equidade e a aprendizagem tem ajudado a diminuir a possibilidade de marginalização de “questões como as desigualdades na participação, as da exclusão, o valor da aprendizagem colaborativa, bem como outros fatores importantes para a criação de condições para o desenvolvimento da cidadania democrática” (p. 176).

3. Objeto de estudo e opções metodológicas

O trabalho docente implica muitas tarefas, realizadas por cada professor de modo isolado e/ou em interação com colegas, sendo de destacar, para a lecionação em concreto da(s) disciplina(s) a seu cargo, aquelas que têm a ver com a preparação das aulas (seleção de

conteúdos programáticos, definição de atividades a realizar e de evidências a recolher), a continuidade do trabalho nelas realizado (correção de trabalhos dos alunos, registos das aprendizagens e atividades de apoio), a participação em reuniões de órgãos e estruturas de gestão (conselhos de turma e/ou equipas de ano e departamento curricular e/ou grupo disciplinar, aqui também designado “grupo de recrutamento”) e os contactos diretos com a direção, os colegas de disciplina e os professores das suas turmas.

O nosso estudo foca-se no trabalho desenvolvido no grupo disciplinar enquanto subunidade do departamento curricular e visa compreender como se exerce a liderança no seu seio e como as interações no grupo favorecem oportunidades de aprendizagem profissional. A investigação desenvolve-se na escola sede de um Agrupamento do distrito do Porto integrada no Projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), cujo Projeto Educativo (PE) para 2017-21 estabelece três princípios orientadores da sua ação: “manter-se focado na missão da escola”; “organizar-se por forma a promover trabalho colaborativo entre docentes e entre alunos, uma maior integração curricular e uma avaliação ao serviço das aprendizagens”; e “atuar preventivamente, antecipando fatores preditores de insucesso e de abandono escolar, implementando medidas que garantam uma Educação Inclusiva” (PE, p. 31).

O estudo é de natureza exploratória e nele participam todos os professores do “grupo de recrutamento” (código 500) que faz parte do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e assegura a lecionação da disciplina de Matemática no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário da escola sede. Este grupo é constituído por sete professores, cinco mulheres e dois homens, entre os 30 e os 49 anos, todos com habilitação profissional para o ensino da Matemática a nível de licenciatura (três acrescem ainda formação especializada pós-graduada) e com uma carreira profissional que se situa entre os 8 e os 25 anos.

Neste estudo de natureza qualitativa, recorreremos à análise dos documentos produzidos na escola e nesse grupo nos anos letivos de 2018-19 e 2019-20 e à auscultação dos professores através de um inquérito por questionário (última semana de abril) e de um *focus group* (8 de julho). Foram consultados os seguintes documentos internos: o Projeto Educativo do Agrupamento (PE) e o seu Regulamento Interno (RI); as atas do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (DMCE) de 2018-19 e 2019-20 e do Grupo de Recrutamento (GR), o “Relatório crítico das atividades desenvolvidas”

(RCA) pelo representante do grupo em junho de 2019 e junho de 2020; o Relatório da ação de formação “Desenvolvimento da prática pedagógica de matemática em cenários colaborativos” elaborado pelo formador (RFr) e os sete relatórios de reflexão individual produzidos pelos formandos (RFo).

O inquérito visa caracterizar o grupo de recrutamento como equipa de trabalho e inclui a descrição socioprofissional dos inquiridos (no que respeita a género, idade, habilitação académica e profissional, formação pós-graduada adquirida, tempo de serviço como professor e tempo de serviço na escola) e uma questão de resposta aberta sobre o trabalho realizado nas reuniões semanais do grupo e sua importância para os participantes. A aplicação do inquérito foi facilitada pela utilização do Google Forms, ferramenta de apresentação do formulário de questões associada a folhas de cálculo que facilitaram a junção das respostas dos sete inquiridos (todo o universo de participantes no estudo) com vista à análise que se seguiu.

Juntaram-se ainda cinco professores em grupo de discussão, visando explorar as suas perceções, experiências ou significados e aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo. Na sua preparação foram definidos três tópicos que constituíram depois outros tantos eixos de análise: (i) atividades do grupo e interação docente; (ii) agência e envolvimento dos professores no trabalho grupal; e (iii) liderança do grupo. A sessão foi organizada utilizando o Google Meet, durou 1h38m e foi gravada, após autorização dos participantes, e passou-se depois, para a análise dos dados nela recolhidos, à codificação dos participantes através da letra E (Entrevistado) seguido de um algarismo (E₁, ..., E₅), salvaguardando assim o seu anonimato.

Foi realizada ainda uma análise de conteúdo, alicerçando-a no referencial teórico acima desenvolvido e ancorando-a nos procedimentos prévios de recorte e categorização. A análise foi estruturada em torno de dois eixos e respetivas categorias: o grupo de recrutamento como subunidade de gestão intermédia (atribuições e competências, funções administrativas, funcionamento interno) e a agência coletiva (interações dos professores, papéis e protagonistas, formas e orientação de liderança).

4. Apresentação e discussão dos resultados

Os dados aqui coligidos visam identificar o “grupo de recrutamento” como “subcomissão do departamento curricular”, suas atribuições e competências e papéis

do seu representante (em particular o da liderança) e distinguir no grupo a agência coletiva da agência por delegação, cada uma delas na base de diferentes expressões da liderança distribuída na escola.

4.1. O “grupo de recrutamento” como “subcomissão” do departamento curricular

O departamento curricular é constituído pelos professores dos “grupos de recrutamento” cujas disciplinas ou áreas disciplinares têm maior afinidade. Assim, o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais integra os grupos de Matemática e Ciências do 2.º ciclo do ensino básico, bem como os grupos de Matemática, de Ciências Físico-Químicas, de Biologia e Geologia e de Informática do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (RI, p. 24). Esta estrutura pode funcionar por plenário ou por “subcomissões” (professores de disciplina ou área disciplinar de um “grupo de recrutamento”), sendo supervisionada, no primeiro caso, pelo coordenador do Departamento e, no segundo, pelo representante do respetivo grupo (RI, p. 24).

Ao departamento curricular (DC) compete, sobretudo, “colaborar com o Conselho Pedagógico” na contextualização do currículo e na gestão e apreciação de projetos interdisciplinares, propor-lhe “critérios gerais e específicos de avaliação dos alunos” ou “critérios para a atribuição de serviço docente e gestão de espaços e equipamentos” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, art. 42.º). Outras competências desta estrutura têm a ver com: a gestão curricular e pedagógica, nomeadamente a articulação curricular (no seio do departamento e em interação com os demais departamentos); a coordenação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores; a análise e debate de “questões relativas à adoção de modelos pedagógicos, de métodos de ensino e de avaliação, de materiais de ensino-aprendizagem e manuais escolares”; e a promoção do trabalho colaborativo entre os professores e na produção de materiais pedagógicos (RI, p. 25).

As competências do coordenador do departamento curricular (CDC) incidem, sobretudo, na gestão do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho dos professores que integram esta estrutura, com vista a “promover a troca de experiências e cooperação entre os professores”, “promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do Departamento”, “assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo” (RI, p. 25), “promover a supervisão pedagógica

dos docentes” e “promover medidas de planificação e avaliação das atividades do Departamento” (RI, p. 26). Compete-lhe ainda a articulação do departamento com o diretor, o conselho pedagógico e outras estruturas da escola e, no final do ano, o dever de “apresentar ao Diretor (...) relatório crítico das atividades desenvolvidas” (RI, p. 26). Já ao representante do “grupo de recrutamento” (RG) compete a coordenação do ensino da(s) disciplina(s) pelos professores do seu grupo, nomeadamente: “orientar e coordenar a ação pedagógica dos professores que lecionam a mesma disciplina ou área disciplinar”; “assegurar o cumprimento do estabelecido nas planificações anuais da disciplina ou disciplinas”; “analisar e refletir, com o grupo, processos e metodologias adequadas à disciplina ou disciplinas”; “estimular a troca de experiências e conhecimentos com vista a promover o sucesso educativo”; “promover a análise, reflexão e tomada de posição do grupo, sobre manuais, projetos curriculares ou outras iniciativas de interesse para a atividade específica do grupo e a sua integração no Agrupamento”; “promover, periodicamente, a análise e reflexão dos resultados da avaliação interna (diagnóstica, formativa e sumativa) e externa”; e “apoiar os professores menos experientes” (RI, p. 27). O representante deve ainda “apoiar o Coordenador de Departamento em tudo o que respeita à sua disciplina ou área disciplinar” e apresentar-lhe, “até 30 de junho de cada ano, um relatório crítico das atividades desenvolvidas” (RI, p. 27).

4.2. Funções administrativas e agência por delegação

O “Relatório crítico das atividades desenvolvidas” pelo RG ao longo do ano letivo de 2018-19 começa e termina de forma assertiva: “cumpri com todas as competências que me foram atribuídas”; e “consegui realizar com êxito todas as tarefas que me foram destinadas e de acordo com o Regulamento Interno da escola” (RCA, 2019). Ocupando apenas uma página, o relatório segue o enunciado do RI sobre as competências atrás referidas e, sempre na primeira pessoa, reafirma o seu cumprimento e realização com êxito: “Orientei e coordenei a ação pedagógica dos professores” do grupo; “assegurei o cumprimento do estabelecido nas planificações anuais da disciplina”; “analisei e refleti com o grupo processos e metodologias adequados à disciplina nos diferentes níveis de ensino”; “estimulei a troca de experiências e conhecimentos com vista a combater a rotina e o insucesso”; “Prestei a colaboração necessária ao Coordenador de Departamento” (RCA, 2019). No que concerne à análise e reflexão dos processos e metodologias, o

documento remete para o que “consta nas atas do grupo e nas análises dos resultados para cada turma realizadas no início do ano através do teste diagnóstico e no final de cada período”, registando: “Elaborei as fichas diagnósticas para 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade” (RCA, 2019). No que concerne à prestação da colaboração com o CDC, acrescenta: “estive presente na maioria das reuniões, convocadas pelo Coordenador tanto ao nível das reuniões plenárias como com os Representantes dos Grupos de Recrutamento” (RCA, 2019). Continuando no mesmo registo, refere o cumprimento das restantes atribuições regulamentares: a organização do dossiê de disciplina, “onde se encontram todos os elementos que constam no Regulamento Interno da escola bem como as atas de grupo e alguns documentos considerados relevantes”, o agendamento das reuniões e respetiva presidência e a elaboração de “todos os documentos necessários ao arranque do ano letivo” (RCA, 2019).

No “Relatório crítico das atividades desenvolvidas” no ano letivo de 2019-20, o novo RG conclui: “acho que me dediquei e empenhei na função que me foi confiada, tendo desempenhado devidamente todas as tarefas inerentes a este cargo, considero por isso que o balanço final é positivo” (RCA, 2020). Acrescenta que “coordenei e colaborei na realização das atividades previstas no PAA [Plano Anual de Atividades]” e assinala a necessidade de adaptação ao plano de contingência derivado da situação pandémica vivida a partir de março de 2020: “No quadro de ensino a distância, procurei em conjunto com os elementos do grupo definir estratégias de atuação, definir metodologias adequadas a cada um dos grupos e adaptar os critérios de avaliação de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico” (RCA, 2020).

A consulta destes relatórios dá a ideia de que a sua elaboração é apenas uma formalidade regulamentar, centrada mais no desempenho formal do cargo de RG do que na coordenação propriamente dita do trabalho realizado pela equipa de professores da mesma disciplina, dando por adquirido que esta coordenação está patente nas “atas de grupo e alguns documentos considerados relevantes”, designadamente a “análise dos resultados” dos alunos de cada turma (RCA, 2019).

A análise das atas das 14 reuniões de grupo realizadas nos anos letivos de 2018-19 e 2019-20 permite constatar: o exercício das funções administrativas essenciais – planeamento, organização, direção e controlo – através das quais o grupo de professores de Matemática transforma em ação os objetivos da escola; a desigual distribuição desse exercício ao

longo de cada ano letivo; a predominância das funções de organização e de controlo sobre as de planeamento e de direcção; e a presença das duas primeiras funções em todas as reuniões, da terceira em reuniões de início de ano e/ou de trimestre e de final de ano em preparação do ano letivo seguinte e da última apenas em três reuniões.

A função de organização concretiza-se através da divisão do trabalho e sua coordenação e a de controlo através de instrumentos, de resultados e dos dispositivos de “balanço” ou “ponto da situação”, por seu turno, a função de direcção, presente até na organização da agenda das reuniões, é acionada sobretudo através da motivação, da liderança e da comunicação, sendo de destacar que a influência do RG se formula através do pedido (ora “pede”, ora “solicita”), da transmissão (“informa”) e mesmo da recomendação (“sugere”). Este comportamento do representante “parece convir ao último elo de um sistema hierárquico em que o fluxo da informação se dá sobretudo no sentido verticalmente descendente: do diretor para o conselho pedagógico e deste para os departamentos através dos respetivos coordenadores” (Machado & Gil, 2021, p. 12), cabendo ao RG a função de “caixa de ressonância” das orientações por eles veiculadas e, curiosamente, assumindo especial relevância nas reuniões que antecedem os momentos de avaliação sumativa dos alunos. Já o fluxo de informação no sentido ascendente dá-se sob a forma de relatórios de atividade em modelo (mais ou menos) formatado (em papel ou em plataforma informática) ou outros documentos produzidos no grupo, sejam as planificações (contendo os elementos superiormente “requeridos”), sejam as “reflexões” (sobretudo) justificativas dos resultados escolares dos alunos.

Esta tendência para o “escondimento” do representante é acompanhada por igual “tendência para a indiferenciação individual” dos elementos do grupo (Machado & Gil, 2021, p. 14), num apagamento individual subsumido no enunciado genérico do órgão colegial, sem qualquer diferenciação dos desempenhos individuais que faz do grupo “refúgio e âncora de segurança de cada um dos seus membros” (p. 17). Neste sentido, o funcionamento interno do grupo valoriza o apoio interpessoal com vista à facilitação do trabalho a realizar.

4.3. Trabalho colaborativo e reflexividade grupal

No âmbito da organização do trabalho coletivo, os professores do grupo dão especial importância ao “trabalho colaborativo” que realiza num tempo letivo (50 minutos)

formalmente marcado nos seus horários à mesma hora do mesmo dia da semana. Dizem que estas “reuniões de Supervisão Pedagógica semanais são uma mais-valia para, recorrendo ao trabalho colaborativo, definir e aplicar diferentes estratégias” (AG12). O andamento destas reuniões conjuntas dá conta da complexa atividade pedagógico-didática e das distintas interações que os professores estabelecem entre si: organizam o trabalho a realizar (Q4), zelam pela articulação das atividades, distribuem tarefas (Q3), partilham materiais (Q3) e acompanham o cumprimento do que foi planificado (Q1); discutem temas e ideias (Q1, Q2), reequacionam metodologias (Q3), e debruçam-se sobre a avaliação das aprendizagens (Q1, Q2, Q7); criam materiais, reformulam práticas avaliativas (Q3, Q5), discutem modos de operacionalização (Q7), estabelecem critérios de atuação (Q7) e geram “novos projetos” (Q5).

Estas interações são mais intensas quando os professores lecionam turmas do mesmo ano de escolaridade (E5) e comportam níveis distintos de realização do trabalho em equipa, conforme a “partilha” dos professores se foque nos recursos, nas ideias, nas práticas ou nos alunos, como distingue a tipologia proposta por Perrenoud (2000, p. 80). Assim, o funcionamento do grupo assenta sobretudo na partilha de recursos e ideias, embora escasseiem elementos sobre a distribuição e uso dos recursos pelos membros do grupo e sobre a “equidade na tomada de palavra e de riscos” no debate interno, onde “não houve descordos, apenas pequenas diferenças nos pontos de vista” (E4), e se “dá opinião, sem sobrepor a individualidade” (E3). Já a partilha de práticas tanto pode manter o funcionamento do grupo na modalidade de “equipa *lato sensu*”, quando se limita à simples discussão de ideias e práticas “sem decidir nada” (p. 81), como pode chegar ao primeiro nível de “equipa *stricto sensu*”, quando “funciona como um verdadeiro coletivo, em proveito do qual cada um dos participantes aliena, voluntariamente, uma parte da sua liberdade profissional” (p. 81). Se, neste nível, o padrão continua a ser o de cada professor continuar com os “seus” alunos, no nível superior de “equipa *stricto sensu*” os membros do grupo partilham, não só recursos, ideias e práticas, mas também alunos; isso acontece sobretudo em atividades circunscritas do PAA (como o Dia Aberto das Ciências, o Campeonato Nacional de Matemática, o Canguru Matemático Sem Fronteiras, o Campeonato SuperTMatik), como se de uma disfunção se tratasse, e, por isso, como diz Perrenoud (2000, p. 81), “sobrevive-se facilmente” (2000, p. 81).

Escreve este autor que “a situação é mais problemática no caso de um dispositivo que exija, durante todo o ano escolar, uma divisão flexível do trabalho e um acordo regular sobre o programa, as atividades e a avaliação” (2000, p. 81). Esta corresponsabilidade dos alunos é, no entanto, menos evidente no grupo de recrutamento, embora possam estar presentes na organização das “Turmas Ninho” (AG2, AG5, AG10) e na sua “articulação (...) com as Turmas Mãe” (AG5) no âmbito das Equipas Educativas (E5), apresentadas como “o elo de todos os professores” de um ano de escolaridade (E2). Segundo o regulamento específico das “Turmas Ninho”, também designadas “grupos ninho”, estes “grupos flexíveis de instrução” funcionam em simultâneo com a aula curricular (da Turma Mãe) e integram no máximo oito alunos para, durante o máximo de seis semanas, “trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver”, realizar “tarefas (exercícios, problemas,..) referentes ao mesmo tópico de leção da turma de origem, podendo as tarefas a realizar serem diferentes, uma vez que devem estar adequadas à especificidade do grupo” (RRN, p. 1). O funcionamento destes “grupos flexíveis” é proporcionado pela grelha horária semanal de duas turmas que prevê a aula de Matemática no mesmo tempo letivo, o que implica três salas e três professores – os dois professores “titulares” de cada turma e o professor do “grupo flexível” – cuja atuação se pautará por partilha de alunos e, conseqüentemente, concertação do trabalho a desenvolver nesses tempos quer nas Turmas Mãe quer na Turma Ninho (E4); disponibilização dos respetivos registos; e “avaliação formativa e sumativa” dos alunos envolvidos (RRN, p. 1). Deste modo, o regulamento estabelece que, nessa “hora semanal conjunta para trabalho colaborativo”, os professores devem garantir a “aferição de estratégias e metodologias, bem como acompanhamento e avaliação do trabalho realizado (reunião pedagógica)” (RRN, p. 2).

Este complexo cenário de interdependência, coordenação de práticas e corresponsabilidade de alunos contribui para a coesão do grupo, reforça a sua subcultura (marcada pela especificidade didática da disciplina de Matemática) e potencia a emergência de propostas de análise e aprofundamento da prática docente, como sugere o círculo de estudos sobre “Desenvolvimento da prática pedagógica de matemática em cenários colaborativos”. Nesta ação de formação de 17 horas presenciais, realizada em 14 sessões semanais (12 de uma hora, uma de três horas e a final de duas horas) entre 3 de março e 9 de junho de 2020, participaram todos os elementos do grupo, desempenhando a

função de “formador” um dos seus membros, com doutoramento em Educação, na área de especialidade em Educação Matemática. A ação incidiu em temas relativos à gestão curricular em Matemática (estratégias de ensino e aprendizagem; articulação das tarefas e dos diferentes momentos de trabalho em sala de aula; fatores que influenciam a gestão curricular do professor; gestão curricular em sala de aula) e visou essencialmente “proporcionar aos docentes o uso de informação teórica pertinente e enquadrada nas suas práticas, no campo do currículo da matemática, gestão pedagógica e planeamento curricular” com vista ao “desenvolvimento das competências inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (RFR, p. 9).

Na perspectiva dos formandos, é de destacar “a relevância e a importância de nos ter sido cedido um espaço e um tempo, em contexto escolar, de reflexão, discussão e troca de ideias relativas à aprendizagem da matemática, através da resolução de problemas” (RF03), porquanto “o trabalho colaborativo, ao ser promovido no contexto formativo, gera novas aprendizagens, devido à partilha de saberes, e surgem novas ideias e novas práticas alicerçadas nos fundamentos teóricos ou nas experiências vividas e refletidas” (RF07). Por outro lado, o facto de a ação se realizar “durante a carga horária de cada docente (...) foi uma mais-valia para todos porque não sentimos o peso de ter de realizar uma formação pós-laboral” (RF07) e a sua distensão temporal permitiu “um acompanhamento, em tempo útil, das dificuldades identificadas nos alunos e a colocação em prática dos materiais” elaborados nas sessões presenciais, bem como “a avaliação dos mesmos” (RF01).

Na verdade, o “círculo de estudos” assumiu características de “oficina de formação”, porquanto incluiu 34 horas de “trabalho autónomo” dos formandos, para além das 17 horas presenciais, e promoveu “a construção de tarefas e respetivas grelhas de avaliação a aplicar em sala de aula, cujas resoluções realizadas pelos alunos foram alvo de discussão e reflexão ao longo das diferentes sessões, procurando contribuir com sugestões e reformulando, se necessário, as tarefas em execução” (RFR, p. 9). Esta ação insere-se numa perspectiva de ensino baseado em competências, em que o papel-chave é desempenhado pela situação-problema, dado que é através dela que os alunos mobilizam conhecimentos e habilidades, cabendo ao professor os importantes papéis de organizador da situação e de facilitador da aprendizagem.

Os formandos valorizam a metodologia adotada para o desenvolvimento da ação, destacando “o trabalho colaborativo com os colegas na preparação das práticas letivas” (RFo7), “a partilha de materiais e experiências” (RFo7), a apresentação pelos formandos dos trabalhos realizados pelos alunos (RFo6), a sequente reflexão e debate sobre tais produções (RFo1, RFo4, RFo6). Os participantes realçam ainda a dimensão prática da ação, porque lhes forneceu “ferramentas para operacionalizar o currículo de uma forma mais atrativa” (RFo2), “permitiu atualizar, aprofundar e adquirir conhecimentos e me fez refletir sobre a minha prática letiva” (RFo5). Esta reflexão no seio do grupo, “veio enriquecer as minhas práticas de ensino-aprendizagem e revelar-me novas metodologias para a promoção do sucesso educativo” (RFo2); igualmente “senti uma evolução na forma como perspetivo o ensino da Matemática” (E1).

A relevância da ação para a atividade profissional advém, pois, da reflexão conjunta sobre e a partir das práticas concretas ensaiadas em aula e dos modos de resolução dos alunos das situações-problema apresentadas. A formação “conduziu a uma vontade de aprender algo novo que me parecia uma mais-valia para o processo ensino-aprendizagem como fuga ao estilo tradicional de realização de exercícios simples, rotineiros e já conhecidos” (RFo2), com a consciência de que há “ainda um longo percurso até conseguir atingir um nível considerado eficiente na exploração de diversas tarefas e atividades” (RFo2). Por essa razão, os formandos apontam para “a importância e a necessidade de, no próximo ano letivo, continuarmos a frequentar uma ação nos mesmos moldes” (RFo3).

Esta ação permitiu, assim, “rentabilizar o tempo de trabalho colaborativo semanal” (RFo1, p. 1) em contexto de confinamento devido à pandemia, que “obrigou a eles mais longos” (E5). Potenciou também “o trabalho colaborativo, a reflexão sobre a prática pedagógica, a colaboração e a discussão entre os professores, na perspetiva do desenvolvimento profissional e com o objetivo de alcançar o sucesso dos nossos alunos” (RFo7). Por outro lado, teve o objetivo, não menos importante, de os professores desenvolverem “competências de liderança pedagógica e curricular” focada, “quer no desenvolvimento do raciocínio, comunicação e argumentação matemáticas dos alunos, quer ao nível das representações e das conexões matemáticas, em que a história da matemática surge como uma ferramenta potenciadora dessa articulação” (RFR, p. 9). Este objetivo tem em conta a perspetiva do professor como gestor e líder curricular na sala de aula e a própria ação dá conta de uma perspetiva de liderança no grupo

que extravasa a simples distribuição formal de competências e atribuições por órgãos, estruturas e respetivos responsáveis.

5. Conclusão

Enquanto subunidade do departamento curricular, ao “grupo de recrutamento” compete assegurar a gestão curricular no âmbito da(s) disciplina(s) para cujo ensino os seus membros estão profissionalmente habilitados e contribuir para a sua integração no quadro do projeto educativo. Neste sentido, o seu “representante” desempenha diversos papéis, nomeadamente os de representação e de liderança: enquanto representante, reúne com o coordenador de departamento curricular ou participa em eventos ou cerimónias; enquanto líder, transmite orientações aos membros do grupo, certifica-se de que as compreenderam, motiva-os, faz sugestões e reconhece o trabalho que todos realizam. Ele mesmo contribui para a repartição do papel de liderança pelos vários elementos do grupo quando promove a divisão de responsabilidades, sobretudo na organização, direção e monitorização de atividades assumidas pelo grupo e integrantes do plano anual de atividades do agrupamento.

Neste sentido, a tónica da liderança mantém-se na pessoa que influencia e toma os membros do grupo sobretudo como seus “seguidores”, como que esquecendo que eles possuem experiência, formação e competências que, em muitos casos, tornam desnecessária a orientação diretiva/instrumental de um líder formal. Assim se compreendem o funcionamento colegial do “grupo de recrutamento”, a aparente diluição individual de cada um dos seus membros para dar lugar ao ator coletivo e a predominância de registos que balizam o cumprimento em conformidade das orientações e determinações vertidas nas normas formais e que estão na base da reprodução do tradicional *modus operandi* do processo de ensino-aprendizagem da disciplina (Machado & Gil, 2021, p. 15).

Por outro lado, a autonomia reconhecida ao grupo para organizar o seu tempo regulamentar de “trabalho colaborativo” dá conta de outras influências no seio da colegialidade e que mostram que a “vontade de obediência” não está capturada pela autoridade legal de que está instituído o “representante” do grupo, mas dependem de outras “bases de poder”, nomeadamente o “poder normativo” e o “poder cognoscitivo” (ou “poder de especialista”) que originam menor resistência (Formosinho, 1980).

O primeiro remete para as normas, valores e ideologias que regem a educação escolar, e o segundo tem a ver com os conhecimentos (científicos, técnicos e tecnológicos) de cada membro do grupo, está na base da sua legitimidade como subunidade do departamento e, mais do que as características específicas de personalidade, marca a autoridade que o indivíduo e o coletivo reconhecem em cada professor do grupo.

6. Referências

- Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2015). A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.
- Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: O que nos diz a investigação à escala global? In I. Cabral & J. M. Alves (coord.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: O que nos diz a investigação* (pp. 17-32). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. (1980). Os poderes do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XIV, 301-328.
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 48, 69-91.
- Louis, K. S., Leitwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., et al. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the links to improved student learning*. Final Report of Research to the Wallace Foundation. Ontario: Institut for Studies in Education and the Wallace Foundation.
- Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Escola, liderança e aprendizagem – Quadro de referência para o estudo das lideranças nas organizações escolares. In I. Cabral & J.M. Alves (coord.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: O que nos diz a investigação* (pp. 33- 98). V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, J., & Gil, P. (2021). Para a compreensão da colaboração docente: Um estudo com professores de Matemática. *Revista Internacional de Pesquisa em Didáctica das Ciências e Matemática*, Itapetininga, v. 2, 2021011, 1-22. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/index/view/470>. Acesso em: 20 jul.2021.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar: Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, Sofia M., & Lima, Jorge A. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: Um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 45-1, 111-142.
- Torres, Leonor L. (2013). Liderança singular na escola plural: As culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Woods, Philip A. (2015). Distributed leadership for equity and learning. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 175-187.

Article received on 20/09/2021 and accepted on 26/11/2021.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.