



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

***Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas:
Da teoria à prática – constrangimentos organizacionais, dilemas
profissionais e horizontes de possibilidades***

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar –

Generosa Pinto Silva Vilela Pinheiro

Porto, janeiro de 2021



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas:

***Da teoria à prática – constrangimentos organizacionais, dilemas
profissionais e horizontes de possibilidades***

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar –

Generosa Pinto Silva Vilela Pinheiro

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor José Matias Alves

Porto, janeiro de 2021

DEDICATÓRIA

À memória do meu pai, a minha estrela-guia.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Matias Alves

por me ter proporcionado uma caminhada de desafios permanentes, por ter partilhado a sua sabedoria e pela sua disponibilidade constante.

Aos meus filhos

por serem motivo de orgulho e me terem motivado a prosseguir esta caminhada de crescimento pessoal e profissional.

Ao meu marido

por ser sempre o meu porto de abrigo, mesmo nas horas de tempestade.

À minha mãe

por me ter ensinado a ser a pessoa que, hoje, sou.

RESUMO

O estudo de uma realidade tão complexa como a escola deve assentar numa visão holística e articuladora das suas diferentes racionalidades e da sua multiplicidade de atores. Num momento de viragem de paradigma ao nível da administração central, em que o discurso da autonomia tem vindo, ao longo dos últimos anos, a deixar algumas marcas na gestão escolar, é importante perceber cada mudança de uma forma coerente e integradora. Assim, se pretendemos perceber melhor a maneira como os modos de trabalho dos professores têm vindo, paulatinamente, a mudar, é conveniente que compreendamos o percurso de mudança da administração e gestão escolar, a(s) cultura(s) de escola que marcam o espaço em que os professores exercem a sua atividade e a influência das lideranças, nomeadamente as intermédias, na forma como desenvolvem o seu trabalho não só em sala de aula, mas sobretudo com os colegas. Para percebermos a forma como a colaboração e as lideranças podem estar ao serviço de um professor colaborativo e reflexivo, procurámos adotar um modelo de investigação humanista-interpretativo, ou seja, uma investigação naturalista, conjugando uma abordagem quantitativa e qualitativa. Para caracterizarmos a(s) cultura(s) da escola, com base na análise da frequência, da abrangência e da amplitude das diferentes interações realizadas entre os docentes, usámos processos de análise de dados baseados na linguagem estatística. Por outro lado, para aprofundarmos alguns contextos singulares e as perspetivas de atores individuais, optámos por uma abordagem qualitativa. Feita a análise de todos os dados, concluímos que, embora se note da parte de todos os atores escolares uma vontade para instituir a inovação e a mudança, revelada através da implementação de diferentes dinâmicas colaborativas, esta mudança tem sido muito lenta e ténue. Parece-nos que a sua implementação está a ser coartada por estrangulamentos estruturais, pela falta de saber fazer e pela fragmentação, balcanização e individualismo que estão inscritos na história da organização escolar e do corpo docente, apresentando raízes na arquitetura das escolas e na sua organização secular em salas de aulas, turmas autónomas com horários e professores fixos.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; liderança pedagógica; profissionalismo interativo, comunidades de aprendizagem; equipas educativas

ABSTRACT

The study of a reality as complex as the school should be based on a holistic and articulating vision of its different rationalities and multiplicity of actors. At a moment of paradigm shift at the level of central administration, in which the discourse of autonomy has, over the past few years, left some marks on school management, it is important to perceive each change in a coherent and integrating way. Thus, if we want to better understand the manner in which the teachers' working ways have gradually been changing, it is convenient that we understand the course of change in school administration and management, the school culture(s) that mark the space in which teachers exercise their activity and the influence of leaders, namely intermediate ones, in how they develop their work, not only in the classroom, but especially with colleagues. In order to understand how collaboration and leadership can be at the service of a collaborative and reflective teacher, we tried to adopt a humanistic-interpretive research model, that is, a naturalistic research, combining a quantitative and qualitative approach. To characterize the school culture(s), based on the analysis of the frequency, comprehensiveness and range of the different interactions between teachers, we used data analysis processes based on statistical language. On the other hand, to deepen some unique contexts and the perspectives of individual actors, we opted for a qualitative approach. After analysing all the data, we concluded that, although there is a willingness on the part of all school actors to establish innovation and change, revealed through the implementation of different collaborative dynamics, this change has been very slow and tenuous. In fact, it seems to us that it is being restricted by structural bottlenecks, the lack of know-how and the fragmentation, balkanization and individualism that are inscribed in the history of the school organization and the teaching staff, having roots in the architecture of schools and its secular organization in classrooms, autonomous classes with fixed schedules and teachers.

Keywords: Collaborative work; pedagogical leadership; interactive professionalism, learning communities; educational teams

Índice Geral

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL	1
Capítulo 1 – Evolução histórica da gestão escolar: breve nota de enquadramento	1
1.1 – Gestão centralizada e burocrática do sistema escolar	10
1.2 - Gestão democrática e autonomia das escolas	15
1.3 – Auto e heterorregulação da ação escolar.....	19
Capítulo 2 – A cultura profissional docente e a inovação.....	25
2.1 – Conceção e tipologia de cultura(s).....	27
2.2 – Cultura escolar.....	28
Capítulo 3 – Colaboração, rumo ao desenvolvimento profissional e organizacional.....	37
3.1 – Profissionalismo interativo/ Comunidades de Aprendizagem.....	41
3.2 – Comunidades de Aprendizagem e confiança relacional.....	44
3.3 – As equipas educativas e a inovação.....	50
3.3.1 – Conceito, modo de organização e funcionamento das equipas educativas.....	56
Capítulo 4 – As lideranças e a inovação	59
4.1 – Lideranças transformadora, instrucional, distribuída e comunidades profissionais de aprendizagem.....	64
4.2 – A supervisão e a interação colaborativa.....	69
PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	74
Capítulo 5 - Paradigma de investigação e orientações metodológicas.....	74
5.1 - Questões de investigação.....	76
5.2 - Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	79
5.3 - Caracterização dos sujeitos respondentes.....	90
5.4 - Procedimentos de análise dos dados.....	93

Parte III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	96
Capítulo 6 - Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	96
6.1 - Caracterização das culturas escolares do Agrupamento com base na frequência, na amplitude e na abrangência das interações entre os professores....	96
6.2 - Perceção dos professores sobre o trabalho colaborativo e a sua relevância no desenvolvimento profissional.....	126
6.3 - Perceção dos professores sobre a promoção (ou não) de um professor reflexivo e colaborativo pelas lideranças intermédias.....	143
CONCLUSÕES	156
1- Síntese das principais conclusões.....	156
2 - Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros.....	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	170
ANEXOS	184
Anexo I - Inquérito por questionário.....	185
Anexo II – Guião das entrevistas semiestruturadas.....	197
Anexo III – Guião do grupo de discussão focalizada – Equipa Educativa...	198
Anexo IV – Guião do grupo de discussão focalizada – Equipa Diretiva.....	199
ANEXOS ADICIONAIS	PEN
Anexo AI – Autorização e Consentimentos informados assinados	
Anexo AII – Transcrição da entrevista semiestruturada C8	
Anexo AIII– Transcrição da entrevista semiestruturada C9.....	
Anexo AIV– Transcrição do grupo de discussão focalizada à Equipa Educativa	
Anexo AV – Transcrição do grupo de discussão focalizada à direção	
Anexo AVI – Análise de conteúdo das perceções dos líderes.....	
Anexo AVII – Análise de conteúdo das perceções dos liderados.....	
Anexo AVIII – Análise documental	
Anexo AIX – Diário de Campo	

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Tempo de serviço dos respondentes, no Agrupamento.....	91
Gráfico 2 – Idade dos respondentes	91
Gráfico 3 – Frequência de diferentes interações profissionais realizadas pelos professores (n = 62)	98
Gráfico 4 – Amplitude de diferentes interações profissionais realizadas pelos professores (n = 62)	98
Gráfico 5 – Perceção dos sentimentos experimentados no trabalho colaborativo.....	127
Gráfico 6 – Perceção dos sentimentos e dimensões do trabalho colaborativo ...	129
Gráfico 7 – Perceção sobre os fatores que obstaculizam o trabalho colaborativo.....	137
Gráfico 8 – Perceção sobre os contributos e desvantagens do trabalho colaborativo.....	140
Gráfico 9 – Perceção sobre o papel das lideranças intermédias na promoção de um professor colaborativo e reflexivo.....	145

Índice de quadros

Quadro 1 – Matriz do inquérito por questionário aos professores	81
Quadro 2 – Matriz das entrevistas semiestruturadas.....	85
Quadro 3 – Matriz do Grupo de discussão focalizada à direção	88
Quadro 4 – Matriz do grupo de discussão focalizada a elementos de diferentes equipas educativas por ano de escolaridade.....	89
Quadro 5 – Caracterização profissional dos sujeitos participantes nas entrevistas e nos grupos de discussão focalizada.....	93
Quadro 6 – Agrupamento de todas as interações contempladas no inquérito por questionário por áreas de interação.....	100

Índice de tabelas

Tabela 1 – Frequência das interações realizadas entre os professores (n = 62)...	101
Tabela 2 – Amplitude das interações realizadas entre os professores (n = 62) ...	105
Tabela 3 – Frequência das interações realizadas entre educadores do pré-escolar (n = 9)	116
Tabela 4 – Frequência das interações realizadas entre os professores do 1º ciclo (n = 16)	117
Tabela 5 - Frequência das interações realizadas entre os professores do 2º e 3º ciclos (n = 37)	118
Tabela 6 – Amplitude das interações realizadas entre educadores do pré-escolar (n = 9)	122
Tabela 7 - Amplitude das interações realizadas entre professores do 1º ciclo (n = 16)	123
Tabela 8 - Amplitude das interações realizadas entre professores do 2º e 3º ciclos (n = 37)	124
Tabela 9 – Percepção dos sentimentos experimentados no trabalho colaborativo (n = 62).....	127
Tabela 10 – Percepção dos sentimentos e dimensões do trabalho colaborativo (n = 62).....	128
Tabela 11 – Percepção sobre os fatores que obstaculizam o trabalho colaborativo (n = 62)	136
Tabela 12 – Percepção sobre os contributos e desvantagens do trabalho colaborativo (n = 62).....	139
Tabela 13 – Percepção sobre o papel das lideranças intermédias na promoção de um professor colaborativo e reflexivo (n = 62).....	144

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Capítulo 1 – Evolução histórica da gestão escolar: breve nota de enquadramento

Num momento de uma aparente viragem de paradigma ao nível da administração central, em que o discurso da autonomia tem vindo, ao longo dos últimos vinte anos, a deixar algumas marcas na gestão escolar, é importante perceber cada mudança de uma forma coerente e integradora. Neste sentido, procurámos, nesta primeira parte do nosso estudo, relativa ao enquadramento teórico e conceptual da nossa investigação, fazer uma viagem pela história da evolução da gestão do sistema educativo, ao longo dos últimos anos, para mostrar como estamos a mudar de um paradigma burocrático para uma gestão mais democrática, o que vai pressupor a ineptidão das reformas “top down”, mudanças na forma de regulação de todo o sistema, assim como mudanças da(s) cultura(s) de escola, dos modos de liderança na gestão das organizações escolares e do modo de trabalho dos professores quer fora, quer dentro da sala de aula, percorrendo um caminho que nos transporta do individualismo à colegialidade posta em prática nas comunidades de aprendizagem.

Desta feita, para dar início a esta viagem, pareceu-nos pertinente iniciarmos por um breve enquadramento da evolução histórica da gestão escolar em Portugal. A educação sempre foi uma inquietação de todos os tempos, desde os primórdios das civilizações greco-latinas, em que se verificava uma grande preocupação com a formação dos jovens e a sua preparação para uma efetiva integração na sociedade. No entanto, no século XIX, não só com a revolução industrial e a exigência de uma mão de obra mais qualificada, mas também com as revoluções políticas, que acentuaram o direito de cidadania, generalizou-se a ideia de que a educação é fundamental para a evolução de uma sociedade mais desenvolvida e justa que proporcione as mesmas oportunidades a todos. A educação passou, assim, a ser entendida como um bem universal.

Em Portugal, só na viragem do século XIX para o século XX, é que se procurou que o direito à educação se generalizasse. Não obstante, na Constituição de 1911, se ter consignado o ensino primário obrigatório e gratuito, este desígnio só se concretizaria a partir de primeira metade do século XX. É, a partir daqui que, progressivamente, se vai

alargando a escolaridade básica obrigatória. Em 1964, deu-se o seu alargamento ao ciclo preparatório; em 1986, surgiu a escolaridade básica dos nove anos e, só no início do século XXI, em 2009, a escolaridade obrigatória é alargada ao 12º ano, atingindo todos os níveis etários até aos 18 anos (Machado & Alves, 2014). Apesar de o direito à educação se ter generalizado, ao longo de todos estes anos, o acesso de todos à escola e a frequência obrigatória do ensino nem sempre significaram uma universalização da educação que pressupõe uma educação de qualidade para todos. De facto, para Azevedo (2014), o conceito de universalidade da educação deve estar subjacente ao de obrigatoriedade, porém, no sistema de ensino português, a par do acesso de todas as crianças e jovens à escola, nem sempre foi garantido o sucesso de todos, independentemente do seu meio socioeconómico, uma vez que a democratização do ensino teve por base a uniformidade do currículo e o princípio da homogeneidade dos alunos, sem atender à individualidade de cada um, o que poderia contribuir para incrementar uma política de maior equidade.

Com efeito, na história do sistema educativo português, nas últimas duas décadas do século XX, para dar resposta à globalização e à concorrência internacional, a escolaridade obrigatória foi-se alargando progressivamente, com o intuito de contribuir para uma maior qualificação da população escolar, partindo-se do princípio de que o seu alargamento progressivo iria permitir o acesso a patamares mais elevados do saber. Na verdade, o objetivo primordial desta escola de massas era a igualdade de oportunidades de acesso à educação para todos através da concretização dos princípios da uniformidade, impessoalidade e abstração, numa gestão de racionalidade burocrática. Este sistema educativo *unificado* pretendia, essencialmente, assegurar a partilha de valores comuns em todos os alunos do país, orientados por um programa único, organizado por disciplinas, sendo a sua principal missão a seleção dos mais capazes a partir das suas aptidões e pelo mérito de cada um, numa lógica meritocrática que se fundamenta na ideia de que os resultados são o fruto das nossas ações, dos nossos talentos e do nosso empenho e que faz do mérito o critério essencial para avaliar, classificar e ordenar as pessoas e as instituições. Este modelo centralizado, burocrático e meritocrático da escola mostrou a sua eficácia na manutenção de um ensino secundário de elites, mas revelou-se ineficiente na conciliação do ensino de todos com

as aprendizagens de cada um (Formosinho & Machado, 2013). Começamos, então, a perceber, como defende Valentim (1997), que o papel de “grande igualizador” da escola, se vai alterando e que o conceito de igualdade, em educação, vai sofrendo redefinições, ao longo dos tempos, que ocorrem em estreita articulação com as modificações que vão surgindo no funcionamento do sistema educativo. Assim, a democratização visou uma igualdade de acesso que não correspondeu a uma igualdade de resultados, uma vez que as diferenças sociais de partida foram replicadas pela escola: com o passar do tempo, foi-se verificando uma correlação entre classes sociais mais favorecidas e sucesso escolar. Desta feita, a igualdade face à escola é cada vez menos pensada como uma igualdade na competição pelo acesso a diferentes posições sociais, mas antes como uma igualdade de oportunidades no desenvolvimento de potencialidades, necessariamente diferentes de indivíduo para indivíduo. Sendo assim, para garantir igualdade de oportunidades no pleno desenvolvimento do indivíduo, a escola deve promover medidas de discriminação positiva, como estratégias de apoio para os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem, assim como a integração das crianças deficientes, tendo em conta as suas necessidades educativas especiais. Passa-se, desta feita, no contexto escolar, da deslocação do tema da igualdade para o da diferença (Valentim, 1997).

É uma realidade que, com a massificação da escolarização, a escola sofreu grandes alterações, pois passou a acolher um público mais heterogéneo e multicultural e que, não obstante algumas reformas feitas ao nível da reorganização do currículo e da mudança dos papéis e funções dos professores, a cultura da escola se manteve numa pedagogia transmissiva assente num trabalho individual do professor. Embora se tenham procurado fazer reestruturações escolares mais significativas, a partir de meados dos anos 80 do século XX, elas não tiveram grandes repercussões na sala de aula e no desenvolvimento profissional dos professores (Formosinho & Machado, 2009).

É, apenas, a partir da década de 90, que desponta, no sistema educativo português, esta preocupação com o local e o individual, através da publicação de legislação que pretende reforçar a autonomia da escola, permitindo-lhe a criação de instrumentos e normativos, adaptados ao seu contexto, com metas e objetivos próprios. Assim, surge o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico

da autonomia das escolas públicas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, dando maior capacidade de decisão às escolas a nível pedagógico, administrativo e financeiro, embora esta vontade tenha sido mais retórica do que real. No nº 1 do artigo 2º deste Decreto-Lei “(...) a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”, percebemos que a autonomia se traduz na capacidade que a escola passa a ter para elaborar o seu próprio projeto educativo, assim como o regulamento interno e ainda o plano anual de atividades já previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro). A redação de todos estes documentos pressupõe que a escola tenha competências e poderes de decisão em várias áreas e os possa adaptar ao contexto onde vão ser implementados.

No entanto, segundo Barroso (2014), este Decreto, conhecido como o decreto da autonomia, não passou de uma declaração de intenções gerais sobre a necessidades de as escolas desenvolverem um projeto educativo, apresentando um conjunto de competências avulsas que, muitas vezes, eram irrealizáveis por falta de meios e, outras vezes, já eram práticas normais da administração das escolas. Por seu turno, Licínio Lima (1998), nos seus estudos sobre a evolução da administração educativa, considerou que a reforma da administração educativa fracassou porque persistiu no paradigma da administração centralizada e as promessas em torno da autonomia não foram cumpridas.

Mais tarde, o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, vem definir um novo modelo de direção, administração e gestão escolar, alargando a tomada de decisão e participação a toda a comunidade escolar. O conselho de escola, em que tinham assento professores, alunos, pessoal não docente, associação de pais e representantes do poder local, tinha como principais competências a aprovação do projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades, elaborados pelo conselho pedagógico.

Com a publicação do Decreto-Lei 115-A/ 98, de 4 de maio, que revoga o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, fica aprovado o regime de autonomia, administração e gestão escolar. No artigo 3º, ponto 1 deste decreto, a autonomia surge como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios

estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.”. Este decreto prevê ainda a constituição de agrupamentos de escolas com o objetivo declarado de facilitar a articulação entre ciclos e uma melhor integração dos alunos. Surgem as assembleias de escola com a participação de toda a comunidade escolar e a constituição do conselho pedagógico passa a ser definida no regulamento interno, contando com a participação de docentes, de um representante das associações de pais e um representante dos projetos de desenvolvimento educativo. Este Decreto-Lei prevê ainda a celebração de contratos de autonomia enquanto acordos celebrados entre o Ministério da Educação e os agrupamentos de escolas com objetivos gerais e operacionais estabelecidos. Mais uma vez, verifica-se, no enunciado discursivo, o reforço da participação e responsabilização de toda a comunidade educativa relativamente à escola, porém, mais uma vez, a alteração do discurso legislativo não correspondeu à alteração das práticas dos agentes educativos, nem do modelo jurídico, nem das práticas administrativas (Carvalho et al. 1999).

Anos depois, a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, procede à alteração do regime jurídico da autonomia, administração e gestão da escola. Pretende-se, uma vez mais, o reforço da autonomia das escolas e dos seus líderes para que se abram ainda mais ao exterior e se integrem na comunidade local. Neste decreto, instituiu-se o conselho geral, órgão de direção estratégica e estabeleceram-se outros órgãos de direção e gestão dos agrupamentos de escolas: o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Ao conselho geral, constituído por representantes do pessoal docente, não docente, pais e encarregados de educação, alunos, município e comunidade local, compete aprovar os documentos orientadores, como: o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades e fazer o acompanhamento da sua concretização, através do relatório anual de atividades. O diretor passa a ser o primeiro responsável pela consecução do projeto educativo e pela implementação de medidas de política educativa, cabendo-lhe a gestão operacional do agrupamento. Ao conselho pedagógico, presidido pelo diretor, cabe-lhe ser o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa do agrupamento.

Mais tarde, a Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto, abre a oportunidade às escolas de solicitarem ao Ministério da Educação a celebração de um contrato de autonomia com o objetivo de implementar um plano de desenvolvimento articulado com um projeto educativo contextualizado. Desta feita, os contratos de autonomia nascem de um movimento de descentralização administrativa, mas também da valorização do local e dos atores. Mais uma vez, se verificou que algumas das expectativas das escolas foram goradas, dado que alguns desses contratos, que, tendo em conta a sua realidade, eram os mais adequados para responder às suas necessidades e contribuir para a melhoria da escola, foram formatados por requisitos da Administração Central e coartados por um quadro normativo limitador das práticas autónomas das escolas (Carvalho, 2014). Por outras palavras, a concretização dos contratos de autonomia revelou uma tensão entre a retórica e a prática, entre a autonomia local e a legislação nacional que não permitiu que as escolas pudessem tomar decisões sobre o que executar. Por outro lado, para Carvalho (2014), a visão que a Administração e as escolas tinham da autonomia também não coincidia, surgindo a tensão entre autonomia decretada VS autonomia construída; prescritivismo VS construtivismo; normatividade VS experimentação.

Ora, como defende Alves (1999b), a autonomia só surtirá os efeitos pretendidos se for construída, pois não basta decretar a autonomia e proclamar teoricamente as suas vantagens, é preciso que os membros da comunidade educativa percebam as vantagens pessoais e profissionais que podem advir do facto de a escola poder fazer um trabalho de construção e aplicação de normas próprias. Por outro lado, os contratos de autonomia, segundo o mesmo autor, só fazem sentido num quadro de autonomia significativa que abarque o currículo, a organização pedagógica e a gestão de recursos, sendo que, como ficou referido acima, uma autonomia significativa não pode ser meramente decretada, mas é suposto que resulte da participação dos atores organizacionais da escola.

Assim, segundo Sarmiento (1999), para que o contrato de autonomia funcionasse seria necessária a mudança não só da administração central, que se passaria a basear em formas mais democráticas e participativas de administração, mas também da organização escolar marcada por um processo histórico secular de institucionalização.

Por outras palavras, para poderem usar os contratos de autonomia para mudar as práticas educativas, as escolas deveriam constituir-se como locais de aprendizagem organizacional, ou seja, locais onde os seus atores se questionassem continuamente sobre os sentidos, os modos de fazer, as relações e as consequências do que fazem, o que ainda não se constituiu como uma realidade na generalidade das organizações escolares portuguesas.

Desta feita, embora todas as reestruturações acima elencadas visassem não só uma gestão escolar mais centrada na escola, como também maior autonomia e empoderamento dos professores que passariam a ter mais capacidade de decisão (Formosinho & Machado, 2009), para Nóvoa (2002a), estas reformas e tentativas de mudança falharam porque descuraram os modos de organização do trabalho escolar e porque as escolas não se constituíram como espaços de negociação da mudança, implicando uma intervenção ativa dos professores nesse processo de inovação. Neste contexto, o empoderamento dos professores não se constitui como uma realidade, uma vez que, na generalidade das escolas, dependendo das suas culturas escolares, preferiram continuar a ser meros executadores de prescrições da administração central e reprodutores de um currículo prescrito, uma vez que não estavam reunidas as condições de organização e de trabalho necessárias para que eles estivessem preparados para tomar parte ativa em decisões estruturantes.

Bolivar (2014) corrobora o pensamento de Nóvoa, defendendo que os estudos têm demonstrado que as reformas *top down* têm fracassado desde os anos 70, porque não chegaram a ter efeitos na forma como os professores ensinam e os alunos aprendem, não tendo, por conseguinte, produzido os resultados esperados. Também, para este autor, não basta existirem boas ideias, as ideias e mudanças não podem apenas ser prescritas exteriormente. O sucesso das estratégias políticas de melhoria vai depender da capacidade de aprendizagem organizativa de cada escola. Sem esta capacidade interna de mudança, o trabalho inovador não surtirá os efeitos desejados. Assim, uma mudança eficaz nas instituições escolares vai implicar escolas mais flexíveis e capazes de se adaptar a contextos sociais complexos (Bolivar, 2014). Na verdade, para Bolivar (2001), subjacentes aos conceitos de escolas eficazes, melhoria das escolas e organizações que aprendem, estão princípios comuns, como: uma visão sistemática da

mudança, uma autoavaliação como base no processo de mudança, a importância do trabalho colaborativo, a mobilização da energia interna da organização. Para o autor,

“Una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta para responder a las demandas y cambios externos.” (Bolívar, 2001, p. 2).

Por outras palavras, é preciso que a escola esteja organizada de forma a que os professores aprendam a ensinar melhor.

Fazendo aqui um ponto da situação na história da reforma do sistema educativo com vista a proporcionar às escolas uma maior autonomia, percebemos que, desde o Decreto-Lei nº 43/89 até à atualidade, passaram 31 anos, porém o conceito de “autonomia” continua central e a repetir-se no discurso legal português porque

“a análise política e a investigação empírica têm mostrado que as medidas de modernização da administração pública não passam, muitas vezes, de uma simples recomposição do poder e controlos perdidos pela administração, sem que em nada se alterem as relações de dependência entre administradores e administrados e, pior ainda, muitas vezes, à custa do próprio funcionamento democrático das instituições e da lógica do serviço público.” (Barroso, 2014, p. 103).

De facto, para Barroso (2004), em Portugal, a instituição legal da autonomia, muitas vezes, serviu mais para legitimar os objetivos de controlo por parte do governo e da sua administração do que para libertar as escolas e promover a sua capacidade de decisão. Sendo assim, a autonomia não tem passado de uma ficção, porque raramente ultrapassou o discurso político, tendo ficado sempre, na prática, muito aquém dos seus objetivos teóricos, até porque, para o mesmo autor, a autonomia implica redefinição das funções da escola e do diretor que terão de encontrar um equilíbrio entre polos tão divergentes, como: gestão central VS iniciativa local; primado da gestão VS primado da

pedagogia; eficácia VS equidade. Apesar de considerar que a autonomia tem sido uma ficção, Barroso (2004) defende que se trata de uma *ficção necessária* na medida em que é impossível acreditar no funcionamento democrático da organização escolar e na sua capacidade de se adaptar ao seu contexto real, sem se dar às escolas a capacidade de definirem regras e normas e tomarem decisões.

É, neste contexto, que surgem os Decretos-Lei nº 54 e 55/2018, de 6 de julho, através dos quais a Administração Educativa procura, mais uma vez, reconhecer autonomia de gestão à escola, quer em termos de organização pedagógica, quer no que concerne à gestão curricular. Segundo Licínio Lima (2020), a necessidade de publicação destes decretos é a prova de que, durante os últimos trinta anos, a autonomia não passou de retórica e não foi capaz de assegurar, no plano da ação, a autonomia curricular, daí a necessidade de voltar a ela.

Assim, através dos Decretos-Lei supracitados, o governo desafia os atores e órgãos escolares para a assunção plena da sua autonomia curricular, da flexibilidade, da capacidade de inovar e da diferenciação pedagógica que “não puderam, não ousaram ou não foram capazes de concretizar” anteriormente (L. Lima, 2020, 174). Deste modo, verifica-se, mais uma tentativa para atribuir à escola autonomia pedagógica, curricular e organizacional: a escola passa a ter autonomia para constituir diferentes agrupamentos de alunos, alocar grupos de professores a cada agrupamento de alunos, criar condições para um trabalho colaborativo e conjunto, flexibilizar os espaços, os tempos, os grupos de alunos e os conteúdos programáticos, ajustando, deste modo, todo o currículo ao contexto onde está a ser posto em prática e, por conseguinte, respeitando a individualidade de cada aluno e de cada escola.

No fundo, procura-se, como defende Azevedo (2016), que a escola seja realmente democrática, acessível a todos e justa para cada um, o que passa pela necessidade de esta proporcionar a todos o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento emocional e intelectual e uma integração social e profissional efetiva, capaz de contribuir para a emancipação social e para a libertação das desigualdades sociais de partida. Para Azevedo (2014), como já acima ficou exposto, a universalização do direito à educação requer qualidade de ensino para todos, sem exceção. Assim, para

evitar a reprodução das desigualdades de partida, é imperioso que a estratégia da escola passe pela diversificação escolar e pela flexibilização curricular, para se conseguir uma melhor educação adaptada à individualidade de cada aluno. Ainda que, para o autor, a concretização da obrigatoriedade da frequência da escola nem sempre tenha significado o cumprimento da universalidade da educação, a escola tem o dever de ser universal não só no acesso, como também no sucesso para não se perpetuarem essas desigualdades.

1.1 – Gestão centralizada e burocrática do sistema escolar

A burocracia é uma forma de organização humana que tem por base a racionalidade e a adequação dos meios aos objetivos desejados, para se conseguir a máxima eficiência na concretização dos mesmos. Esta filosofia organizacional marcou os Estados capitalistas de meados do século XX, que procuraram aplicar a burocracia das organizações industriais modernas às organizações sociais públicas e privadas (Tavares et al., 2014). Estes mesmos autores, citando Weber (1991), apresentam a burocracia como uma forma de dominação racional-legal, pois, na administração burocrática, é suposto que as normas e regulamentos organizem as ações a exercer. Para verificar a aplicação das regras estabelecidas, o Estado procura garantir o seu poder através de ações de controlo. A racionalidade administrativa orienta as ações daqueles que exercem os cargos, definindo as tarefas através de registos escritos, procurando-se, desta feita, um grau máximo de rigor, evitando-se a existência de desvios em relação ao prescrito. Para aperfeiçoar a eficiência administrativa, aqueles que exercem os cargos não têm em consideração as pessoas na sua individualidade, ou seja, a impessoalidade é uma das características marcantes da racionalidade burocrática, para se impor a hierarquização dos cargos e assegurar o controlo dos procedimentos administrativos (Tavares et al., 2014).

Numa sociedade gerida de forma tendencialmente burocrática, através de leis e normativos legais e, por vezes, de simples orientações escritas ou mesmo orais, em que as relações entre as pessoas são definidas por regras impessoais e, normalmente, escritas, em que prevalece uma hierarquia bem determinada de cargos submetidos a

um rigoroso controlo e disciplina, a escola também passa a ser submetida e esta ação de decisão burocrática (Formosinho & Machado, 2009).

Desta feita, numa perspetiva burocrática, a escola tem sido vista como um elemento de uma cadeia hierárquica que resulta de um *modelo organizacional decretado*. Efetivamente, as escolas foram marcadas, durante décadas, pela centralização do poder de decisão: coube ao Ministério da Educação definir os currículos, os programas, o regime de avaliação; toda a atuação da escola foi regulada por uma forte organização hierárquica; o trabalho da escola surgiu fragmentado em disciplinas, turmas, espaços, tempos; as relações pedagógicas foram muito impessoais devido aos concursos e à mobilidade do corpo docente; o professor continuou a apresentar uma atuação predominantemente solitária, marcada pelo seu isolamento na sala de aula, e todo o sistema educativo dependeu dos normativos e das orientações decretados pela tutela (Alves, 1999a).

Esta gestão burocrática da escola teve como objetivo primordial garantir a uniformidade de procedimentos em todo o território, não sendo contemplados fatores pessoais, isto é, foram encontradas as mesmas soluções para situações muito díspares. Durante anos, o Ministério da Educação, ao definir o currículo, o papel de cada disciplina no currículo, a sua carga horária, os seus conteúdos programáticos e ainda algumas orientações metodológicas, fê-lo de forma burocrática e centralizada, pois cultivou a uniformidade, não considerando o aluno real na sua individualidade e restringindo o papel do professor a um mero aplicador desse currículo (Formosinho & Machado, 2009). Estes autores defendem ainda que esta racionalidade normativa contribuiu para uma “gramática escolar” compartimentada: um professor está alocado a uma determinada turma, num determinado tempo do seu horário escolar para transmitir conteúdos pertencentes a um determinado programa de uma determinada disciplina. Neste processo burocrático da organização da escola, o aluno é considerado um ser passivo, enquanto que o educador é um transmissor de conhecimentos e valores. O professor expõe os conteúdos e interroga os alunos que memorizam a matéria a partir de apontamentos e manuais, para, posteriormente, a debitemos nos testes e exames.

Nesta escola, cuja organização está assente nos conceitos de turma, tempo, professor, sala de aula, verifica-se o predomínio de um trabalho solitário do professor,

sem partilha com os pares, sem controlo próximo de ninguém, sem uma orientação sustentada, portanto, propiciadora da pedagogia transmissiva (Formosinho & Machado, 2009). Ora, esta pedagogia transmissiva pretende *ensinar a todos como se fossem só um* e caracteriza uma escola cujo objetivo é o entendimento e o intelectualismo, onde não há lugar para o sentimento, a intuição e a imaginação. Para além disso, esta maneira de ensinar não se coaduna com a escola de massas, pois com a massificação da escolarização, a partir dos anos oitenta do século passado, a escola sofreu grandes alterações, uma vez que passou a acolher um público mais heterogéneo e multicultural. Logo, a escola vive, atualmente, esta tensão constante entre a *heterogeneidade* dos alunos e a *tendência homogeneizante* da gramática escolar (Formosinho & Machado, 2016 b).

Por outro lado, outra das consequências deste modelo burocrático de gestão escolar, durante anos, foi uma lenta inovação no sistema educativo, pois, embora os normativos publicados pela Administração Central, ao longo dos tempos, fizessem crer que as escolas e os professores passariam a ter mais autonomia no exercício das suas funções, como acima apresentamos, na perspetiva histórica da reforma da administração escolar, não se registaram grandes alterações. É ainda pertinente realçar que, perante os normativos legais, as escolas foram revelando uma certa *hipocrisia política*, fazendo de conta que faziam, foram mantendo o *statu quo* num registo de acomodação ou defesa. Algumas delas, por seu turno, através de uma certa autonomia crítica, foram-se apropriando dos novos instrumentos para a construção de um conhecimento interno, securizando, desta feita, as suas posições (Simões, 2010). Para esta autora, a maioria dos professores têm revelado, de facto, um poder real, porque vão mantendo o domínio discreto de todas as interações, nomeadamente ao nível pedagógico.

Assim, independentemente do efeito das manobras políticas para diminuir o seu poder profissional, quer através de um controlo direto burocrático, quer através do controlo indireto pela comunidade, os professores continuam a ter um papel de relevo na regulação social da escola, num sentido positivo e de continuidade (Simões, 2010). Desta feita, conseguimos perceber que a par de uma cultura organizacional

dominante, surge sempre, na escola, uma cultura fragmentada, já que os atores organizacionais procedem à construção e reconstrução de múltiplas subculturas.

Neste contexto, percebemos que a organização escolar é um sistema múltiplo e complexo e que a sua análise não fica completa se for feita apenas à luz dos modelos racionais de análise, como a racionalidade burocrática, acima apresentada, e ainda outros, a saber: a racionalidade empresarial, a racionalidade relacional e a racionalidade contextual. Senão vejamos, a racionalidade empresarial apresenta uma concepção da organização escolar marcada pela teoria económica racionalista, com uma preocupação central em otimizar os recursos humanos, materiais e financeiros e um objetivo permanente de melhorar a performance dos atores escolares.

A racionalidade relacional importa, para o domínio da educação, a teoria das relações humanas, defendendo o carácter comunitário das relações educativas, revelando a centralidade da ação e dos atores, postulando a horizontalidade das relações de poder e de comunicação e a construção partilhada de valores e objetivos, realçando a dimensão da cooperação e consenso.

Perspetivadas pela lente da racionalidade contextual, as organizações educativas estão cada vez mais dependentes do seu ambiente externo. Neste sentido, a escola é vista como um sistema aberto, em permanente adaptação às mutações que vão surgindo nos ambientes que as influenciam.

Para se compreender e analisar melhor a escola, estes modelos racionais devem ser complementados através das perspetivas organizacionais que postulam uma pluralidade de racionalidades e de poderes em contexto organizacional: as racionalidades ambíguas, as racionalidades políticas, as racionalidades (neo)institucionais, as racionalidades pós-modernas e pós-estruturalistas e as racionalidades culturais (Rocha, 2007).

Os modelos de ambiguidade são todos aqueles que, para Bush (1986), dão primazia à incerteza, à imprevisibilidade, à instabilidade na complexa existência das organizações. Neste modelo, a escola é vista, metaforicamente, como uma *anarquia organizada* (Cohen & March, 1989) ou um *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976).

As racionalidades políticas, segundo Bush (1986), definem a tomada de decisão como um processo de negociação. Nas organizações educativas, os seus diferentes membros envolvem-se numa atividade política na prossecução dos seus interesses. Nestes modelos, o conflito está sempre subjacente e a gestão é uma regulação deste jogo político, sendo a escola comparada a uma *arena política* (Bolman & Deal, 1984).

Na perspetiva das racionalidades (neo)institucionais, as organizações educativas coexistem com outras organizações, formando campos organizacionais em constante interação, surgindo, desta feita, em ambientes altamente institucionalizados, sujeitos a muitas pressões conflitantes. A perspetiva (neo)institucional caracteriza-se por “uma débil conexão entre estruturas e atividades, pela escassa avaliação e controlo do processo e dos resultados da instrução, pelo reduzido exercício da autoridade sobre o trabalho da instrução” (Alves, 1999a, p. 13). Apesar dos sinais de ineficácia social e da desarticulação interna da organização escolar, a lógica da confiança, baseada no *mito do profissionalismo*, permite esconder a débil coerência e coesão entre discursos, decisões e ações e explica que o modelo escolar, embora desgastado, se tenha perpetuado ao longo do tempo (Alves, 1999a).

As racionalidades pós-modernas e pós-estruturalistas, por seu turno, assentam a sua análise da organização educativa nos processos culturais e simbólicos, através dos quais as organizações são construídas, reconstruídas e desconstruídas, atendendo às assimetrias de poder que existem nas escolas, pois o poder não é encarado apenas como um poder instituído pelo Estado ou por um órgão de gestão, mas sim como um fenómeno múltiplo, disperso e disseminado.

Por seu turno, nas racionalidades culturais, as culturas organizacionais de escola não são vistas como meramente reprodutoras ou conservadoras, mas dinâmicas, porque resultam de construções e reconstruções constantes dos seus atores.

Rocha (2007) defende que cada visão da escola, acima apresentada, enfatiza e esquece algumas variáveis, sendo, pois, aconselhável superar as visões parcelares da realidade por uma perspetiva mais holística que integre várias racionalidades, ou seja, através de várias lentes.

Em suma, voltando à racionalidade burocrática, estatal e administrativa, percebemos que, com as suas exigências de cumprimento de regras e da manutenção da hierarquia administrativa, esta racionalidade é ainda uma realidade que vai persistindo nas nossas escolas. Com efeito, a autonomia das escolas é relativa porque o seu poder de decidir e de agir está não só condicionado pelas normas legais e sociais que enformam a sua atuação, mas também pelos saberes e liberdades dos outros (Alves, 1999b).

Contudo, Bolivar (2014) defende a necessidade de se redesenhar esta gestão burocrática da escola, herdada da modernidade, reinventando-se novas estruturas para fazer face a condições mais complexas num mundo mais diverso, para o qual são necessárias respostas mais contextualizadas e locais. Neste contexto, exigem-se organizações mais autónomas e flexíveis, capazes de se adaptar à complexidade da sua realidade. Por outro lado, para Nóvoa (2007), não se poderão verificar efetivas mudanças na atuação das escolas e dos professores, se não ocorrerem alterações na forte tradição individualista ou nas rígidas regulamentações externas, designadamente burocráticas. Por seu turno, Alves e Cabral (2017), inspirados no projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha, acreditam que é possível sair desta velha ordem industrial, para encontrar novas formas de escolarizar os alunos, de os fazer aprender, de organizar e desenvolver o currículo, de organizar o trabalho pedagógico de professores e alunos e de gerir os tempos e espaços, exequível num contexto de gestão democrática e de autonomia das escolas.

1.2 - Gestão democrática e autonomia das escolas

Numa realidade de gestão burocrática da escola, “os padrões de exigência curricular degeneraram, em grande medida, numa estandardização sem alma” (Hargreaves, 2003, p. 19). Com efeito, para este autor, a escola tentou concretizar objetivos por disciplina, com demasiado ênfase dado às competências de ler, escrever e contar, marginalizando o desenvolvimento pessoal e social que é a base de uma comunidade. Segundo Hargreaves (2003), nestas organizações escolares dominadas por uma racionalidade burocrática, de maneira geral e dependendo da cultura de escola, os

professores foram sendo controlados, tornando-se executadores de currículos prescritos e, apesar de serem profissionais altamente qualificados e com elevadas capacidades críticas, tiveram pouco espaço para poderem intervir criticamente em todo o processo educativo.

Ora, as políticas lineares de imposição centralizada foram sendo desacreditadas pela prática e investigação educativa, defende Bolívar (2014), preconizando um novo paradigma da política educativa que, em vez de se cingir ao controlo das normas que impõe, se preocupe em desenvolver as capacidades das escolas e dos professores para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tenham, como principal finalidade, as necessidades dos alunos e as preocupações da comunidade. Assim, é suposto que as transformações educativas não provenham de novos normativos, mas de novos modos de regulação ou liderança em que os atores afetos possam participar e coordenar as suas ações (Machado & Alves, 2014).

É, neste contexto, que surge o conceito de autonomia, que se traduz na capacidade que uma organização tem de estabelecer as suas próprias normas, de escolher, decidir e construir os seus documentos orientadores, conforme as situações, os problemas, o contexto em que está inserida (Carvalho et al., 1999). A autonomia das escolas surge, assim, “integrada num conjunto alargado de reformas ou mudanças globais da Administração Educativa que visam reforçar as atribuições, as competências e os recursos dos órgãos de governo das escolas.” (Barroso, 2014, p.90).

Este autor considera dois tipos de autonomia: a *hard autonomia* e a *Soft autonomia*. O primeiro conceito traduz-se numa forma mais radical de transferência de recursos e competências para as escolas com a criação de escolas quase independentes do Estado, em muitos casos, escolas concessionadas a privados: as parcerias público-privadas. Por seu turno, no que concerne à *soft autonomia*, as transferências de recursos são limitadas ao estritamente necessário para aliviar a pressão sobre o Estado. Neste caso, a Administração Central mantém o seu poder de controlo e organização. Resumindo-se, muitas vezes, a autonomia da escola a uma autonomia retórica que fica pela liberdade formal consignada no discurso legal, mas sem que esta passe a ter os meios para agir. Para melhor percebermos a concretização dos dois tipos de conceitos de autonomia acima expostos, Barroso (2014) explicita que o primeiro surge ligado à

autonomia centrada na gestão, enquanto que o segundo está centrado na pedagogia (programas, estratégias de ensino, horários), visando, fundamentalmente, a melhoria da escola pública, ao contrário da *hard autonomia* cujo objetivo é a promoção da privatização da educação. O mesmo autor, para sustentar esta tese, refere o exemplo finlandês, um caso de sucesso pelos bons resultados que tem alcançado nos rankings do PISA e que se baseia, essencialmente, numa autonomia pedagógica, na importância atribuída ao diretor e à liderança partilhada no domínio educativo e na qualificação do trabalho dos professores (Barroso, 2014).

A autonomia implica, de facto, que o Estado altere o seu papel nos processos de decisão política e de administração da educação e reconheça a escola como um lugar de gestão. Assim, torna-se conveniente que o tipo de controlo da tutela mude, deixando de ter por base regras e diretivas impostas pelo poder central, passando, antes, a concretizar-se através da verificação da conformidade da atuação da escola com os seus objetivos e finalidades. Neste contexto de crise de regulação burocrática e do aparecimento de novas formas de governação (governança), Barroso (2014) defende a substituição do “controlo hierárquico pelo autocontrolo, a obrigação dos meios pela obrigação dos resultados, a regulamentação pela avaliação” (Barroso, 2014, p.100). Neste quadro de autonomia, surgem ainda estruturas intermédias a nível regional e local, que, se, por um lado, são veículos institucionais do discurso legal, por outro, procuram apoiar as escolas através de ajuda técnica, funcionando, no fundo, como pontes entre a gestão escolar e a Administração Educativa de topo. Neste processo de autonomização das escolas, é de notar também a descentralização administrativa, concretizada através da transferência de competências de gestão educativa para os municípios (Lourenço-Gil et al., 2020).

Lourenço-Gil et al. (2020) defendem ainda que, apesar de a autonomia das escolas estar a evoluir, ela continua a ser relativa, uma vez que o sistema educativo continua a definir objetivos estratégicos com os quais os atores educativos têm de estar comprometidos e cabe ao diretor a responsabilidade pela concretização das políticas emanadas da Administração Central. Sendo assim, a autonomia das escolas continua limitada devido à sua dependência da tutela central do Ministério da Educação, pela submissão ao currículo e a todos os procedimentos determinados superiormente.

Por outro lado, é fundamental referir que a autonomia não pode ser vista apenas como um fim político, não basta que seja decretada, nem que se defendam as suas vantagens. Para ser eficaz, ela tem de ser desejada pelos agentes das instituições escolares, nomeadamente os professores, que devem reconhecer as vantagens de poderem ser autores de normas próprias e específicas do contexto onde desenvolvem a sua ação profissional (Carvalho et al., 1999). De facto, se as aprendizagens decorrem nas salas de aula, é conveniente que o foco das decisões curriculares passe do centro político administrativo para o centro da realização educativa que é a escola. Neste sentido, as dimensões da autonomia e flexibilidade são fulcrais para promover o sucesso educativo, pois a escola poderá passar a dar respostas mais ajustadas ao seu contexto, às reais necessidades dos seus alunos, se gozar de autonomia para flexibilizar o currículo nacional. No entanto, esta vai depender de outras inovações, como: a flexibilização dos agrupamentos de alunos, dos tempos, dos espaços, a reorganização do modo de trabalho dos professores em equipas pedagógicas e em trabalho colaborativo, ou seja, esta mudança vai implicar uma metamorfose mais profunda nos modos de pensar, planear, agir e interagir na escola (Alves, 2017).

Para poder concretizar esta metamorfose, a escola tem de gozar de uma *autonomia significativa*, conceito preconizado por Lourenço-Gil et al. (2020). Com efeito, neste momento, procura-se que a escola tenha legitimidade para elaborar documentos orientadores (projeto educativo, plano anual de atividades, regulamento interno, entre outros regulamento e regimentos), possa constituir diferentes assessorias e comissões de avaliação, assim como estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, possa ainda celebrar protocolos com a comunidade, seja responsável pela elaboração do seu orçamento, possa gerir internamente os seus recursos humanos e tenha ainda a liberdade de definir padrões de liderança e construir uma cultura de escola (Lourenço-Gil et al., 2020). No entanto, para usufruir desta autonomia significativa, é fundamental que as escolas, depois de perdida a confiança na mudança decretada externamente, mobilizem a sua capacidade interna de mudança. Desta feita, as escolas precisam de aprender a crescer, desenvolver-se para poderem despoletar uma mudança efetiva e eficaz. Elas terão de se reorganizar, encontrar novos modos de fazer que vão pressupor novos papéis e padrões de relação entre os

professores, redefinindo-se as relações laborais, as estruturas organizativas e os modos de pensar e ensinar (Bolivar, 2014).

Em suma, para preparar os jovens para a complexidade do mundo pós-moderno e pós-industrial, a escola não pode continuar presa aos princípios modernos que estão desajustados, pois o novo mundo apresenta problemas urgentes e imprevisíveis que precisam de respostas imediatas e eficazes. Evoluindo para uma comunidade de aprendizagem para procurar estimular a economia do conhecimento, promovendo a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de resolução de problemas, o engenho, a inteligência coletiva, a confiança profissional, o espírito de risco e o aperfeiçoamento contínuo, a escola estará mais preparada para dar resposta a uma missão tão exigente quanto a sua (Hargreaves, 2003).

1.3 - Auto e heterorregulação da ação escolar

As organizações escolares distinguem-se das restantes organizações sociais, pois, segundo Bush (1986), apresentam uma grande multiplicidade de atores com formação e perspetivas diferentes sobre a educação, o que justifica, por vezes, que nem todos percecionem e valorizem os objetivos da instituição da mesma forma; os seus processos e produtos são singulares, uma vez que têm como objetivo a formação de crianças e jovens; o exercício do poder torna-se mais complexo, já que líderes e liderados apresentam a mesma formação e estatuto. Já Weick (1976) tinha defendido que a escola é uma *estrutura debilmente articulada*, o que torna mais difícil o exercício da autoridade e a coordenação entre os seus diferentes atores. Desta feita, a organização escolar pode ser perspetivada como “uma organização social entretecida pelos atores, marcada pela polifonia e pela compresença de diversas perspetivas” (Alves, 2003, p. 14) e diferentes racionalidades, como acima procurámos explicitar.

Neste sentido, a escola pode ser vista como uma organização que não se limita à reprodução das políticas centrais, mas também produz as suas próprias regras e orientações, ou seja, as organizações escolares não aplicam cegamente todas as regras emanadas da tutela, mas aplicam-nas seletivamente e inventam outras que se coadunam com o seu contexto. Sendo assim, a escola funciona ora como uma

organização burocrática, ora como uma organização anárquica, conforme o que melhor serve os seus interesses num determinado momento (Alves, 2003).

Nesta linha de pensamento, Licínio Lima (1998) propôs o modo de funcionamento díptico da escola, enquanto organização, atendendo, assim, aos contributos não só do modelo burocrático, mas também do modelo anárquico, procurando estabelecer uma articulação entre ambos, pelos benefícios de análise que podem proporcionar. Desta feita, percebe a escola como uma organização heterogénea e complexa, numa perspetiva compreensiva, interpretativa, por isso díptica e estruturalista (L. Lima, 1998). “A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei modo de funcionamento díptico da escola como organização.” (L. Lima, 2001, p. 45).

Consideramos que, à luz do modelo díptico de Licínio Lima, a complementaridade entre modelos de análise é fundamental para abarcar a complexidade das organizações educativas. Senão vejamos, a face B do modelo díptico acolhe os modelos de análise que destacam os aspetos racionais e burocráticos enquanto organização: modelos estruturais, sistémicos, burocráticos, hierárquicos e racionais. Nestes modelos, as organizações são basicamente perspetivadas como sistemas com uma estrutura oficial e hierárquica, orientadas para a prossecução de objetivos e cuja autoridade é legitimada pela ocupação de cargos e prestação de contas às instâncias hierarquicamente superiores. Pela lente destas racionalidades, as organizações escolares são vistas como máquinas, enfatizando-se, então, na sua organização e análise, conceitos como: rotina, eficiência, certeza e previsibilidade. Por seu turno, a face A do modelo díptico, que comporta os modelos organizacionais, perspetiva a escola como uma anarquia organizada. Os modelos de ambiguidade, modelos políticos, modelos subjetivos e modelos culturais estabeleceram uma rutura com a focalização formal e normativa dos modelos da face B e têm sido válidos para dar conta da subjetividade, da complexidade e das especificidades de cada escola em particular que não se tornam visíveis nos modelos racionais e formais.

Desta feita, estes modelos organizacionais são modelos abertos à ação, que criam o modelo analítico de cada organização que só é possível desvendar a partir de

um olhar analítico e qualitativo de cada organização escolar concreta (Ferreira, 2004). Corroborando esta necessidade de articulação de várias perspectivas, também Rocha (2007), como já tivemos oportunidade de citar, defende que as organizações educativas são caracterizadas por racionalidades e poderes plurais, logo elas não podem ser estudadas à luz de uma *monorracionalidade* organizativa, como ficou claro no subcapítulo anterior, ou seja, têm de ser vistas através de várias lentes.

Pelo exposto, compreende-se que coexistam nas organizações educativas vários tipos de regulação da ação escolar, entendendo-se por regulação, por um lado, os “modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores” e, por outro, “os modos como esses atores se apropriam delas e as transformam.” (Barroso, 2006, p. 12). A primeira aceção de regulação reporta-se às regras que as autoridades públicas introduzem na ação social, destacando-se o controlo exercido pelos detentores de autoridade. A segunda apresenta um conceito mais autónomo de regulação, em que o sistema pode produzir as suas próprias regras que orientam o seu funcionamento. Neste caso, segundo Barroso (2006), nas escolas, atendendo à diversidade dos seus atores, dos seus interesses e das suas estratégias, podem ser consideradas diferentes modalidades de regulação.

Assim, Barroso (2006) considera três níveis de regulação diferentes, mas complementares: a transnacional, a nacional e a microrregulação local. Por regulação transnacional, também conhecida por regulação induzida (Justino & Batista, 2013), entende-se um conjunto de normas e instrumentos adotados nas políticas educativas da União Europeia, assim como influências informais exercidas por programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento de organismos internacionais, como: a OCDE ou a UNESCO, entre outros. Esta influência externa centra-se mais no processo de tomada de decisão política e controlo da sua execução do que na imposição de modelos e soluções comuns para a organização e funcionamento do sistema educativo.

No que concerne à regulação nacional, regulação coerciva para Justino e Batista (2013), esta diz respeito ao modo como o Estado exerce o seu controlo, a sua coordenação e a sua influência sobre o sistema educativo, orientando a atuação dos seus atores e os seus resultados através de normas e constrangimentos. Numa

perspetiva diacrónica e como, de resto, já ficou explanado no início do presente capítulo, nos últimas vinte anos, a forma como foram exercidos a orientação e o controlo das ações das escolas e dos professores, no interior do sistema educativo, foi sofrendo alterações. Com o desenvolvimento da escola de massas, passaram a coexistir várias lógicas de ação distintas ora emergindo umas ou outras em função dos contextos, das lideranças, dos professores, articulando-se, assim, uma “regulação de controlo, estatal, de tipo burocrático-administrativa” com uma “regulação autónoma, corporativa, de tipo profissional e pedagógica”, numa regulação conjunta que visava uma concertação entre o “Estado educador” e os professores (Barroso, 2006, p.28).

De facto, com o decorrer dos anos e com o reforço de uma autonomia relativa das escolas e da responsabilidade dos seus atores e entidades locais na gestão e coordenação de certas ações educativas, era suposto que o seu controlo começasse a passar por outros meios e instrumentos, nomeadamente por dispositivos de avaliação que permitissem apresentar resultados e pelo reforço de mecanismos de participação e prestação de contas. Neste sentido, algumas escolas, em função da sua(s) cultura(s) de escola, da sua capacidade de reorganização, da sua liderança e da disponibilidade do seu corpo docente para a mudança, estão, embora de formas e amplitudes diversas, a procurar desenvolver e a implementar práticas de monitorização e de autorregulação através: da aplicação de práticas e instrumentos diversificados em função das aprendizagens; da aplicação da avaliação formativa como reguladora dos processos de ensino e aprendizagem; da melhoria das informações transmitidas aos encarregados de educação; da aferição de critérios e instrumentos de avaliação e da análise da sua fiabilidade; da monitorização regular da eficácia das medidas de apoio e de outras medidas adotadas nos planos de melhoria e da consequente redistribuição dos recursos educativos (Verdasca, 2015).

Por outro lado, segundo este mesmo autor, a avaliação externa das escolas implementada a partir de 2006 pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) tem impulsionado as práticas de monitorização, autoavaliação e implementação de melhorias escolares para que haja uma maior articulação entre os resultados da autoavaliação e as medidas apresentadas nos planos de ação de melhoria. No fundo, pretende-se que os resultados da autoavaliação e da avaliação externa sejam usados

como instrumentos da governação escolar. Para que isto aconteça, é conveniente que o processo de recolha, tratamento e análise de dados forneça não só informação fiável, mas consiga proporcionar uma reflexão de apoio às tomadas de decisão sobre as estratégias de melhoria das aprendizagens a implementar e respetiva organização e gestão dos recursos disponíveis (Verdasca, 2015).

Assim, segundo Barroso (2009), coexistem uma regulação externa exercida através de procedimentos administrativos de coordenação e controlo com uma autorregulação exercida pelos profissionais no que diz respeito à organização do trabalho e às matérias pedagógicas. Esta articulação é fundamentada por Reynaud (1997), citado por Barroso (2006), quando defende que a regulação interna das organizações escolares comporta três tipos de regulação: a *regulação de controlo* feita pelos órgãos de gestão responsáveis pela organização e funcionamento da escola, através da aplicação de regras exteriores emanadas da tutela; a *regulação autónoma* que resulta da ação coletiva dos vários atores através da produção de regras próprias em função dos seus interesses e das suas estratégias e, por fim, a *regulação conjunta* que resulta da articulação dos dois tipos de regulação anteriores.

Quanto à microrregulação local, para Barroso (2006), ou regulação voluntária e redes colaborativas, na terminologia de Justino e Batista (2013), trata-se de uma complexa rede de estratégias, negociações e ações de vários atores através da qual as normas e constrangimentos da regulação nacional são ajustados localmente. Nesta microrregulação, consideram-se atores mais formais como: os serviços descentralizados com intervenção direta a nível local, as próprias organizações educativas consideradas individualmente ou mesmo grupos de interesse. Mas deve considerar-se ainda a influência exercida pelos atores individuais com interferência direta no funcionamento da escola: pais, alunos, professores, gestores escolares, funcionários. Dado este número diversificado de atores e a sua imprevisibilidade, este modo de regulação deve desenvolver-se em rede e vai implicar um processo de regulação autónoma. Prova, para Barroso (2006), da existência desta microrregulação é o facto de que as escolas sempre foram diferentes e a existência de territórios educativos com necessidades especiais. Também Justino e Batista (2013) reforçam que a regulação voluntária resulta da iniciativa de parceiros e organizações periféricas que trabalham em colaboração e não

estão sujeitas à tutela do Ministério da Educação, dando como exemplos os Projetos Fénix ou Turma Mais. A existência desta microrregulação vem agravar a tensão entre os princípios de democracia, justiça e equidade e a urgência de garantir a diversidade de processos e meios ajustados às necessidades de cada organização escolar e de cada aluno que as constitui (Barroso, 2006).

Na mesma linha de pensamento, Justino e Batista (2013) defendem que, através dos movimentos de *transnacionalização* e *descentralização* dos mecanismos de regulação, se tem verificado uma *desnacionalização* dos sistemas nacionais de ensino. Assim, aos mecanismos tradicionais de regulação coerciva e normativa, vieram juntar-se os conceitos de *regulação induzida*, *regulação partilhada* e *regulação voluntária*. Nos últimos anos, a relação do Estado com os sistemas nacionais de ensino tem vindo a sofrer algumas alterações, passando o Estado educador a ser um Estado regulador. O tradicional modo de regulação burocrática, hierárquica e vertical tem vindo a dar lugar a redes colaborativas de escolas que estabelecem laços de carácter colaborativo, horizontal com outros parceiros, como: municípios, centros de investigação universitários e associações empresariais, notando-se, neste contexto, um reforço das fontes de regulação descentradas do Estado.

Pelo acima exposto, conclui-se que a regulamentação das escolas resulta da interação de vários dispositivos reguladores e não apenas de uma aplicação linear de normas, regras e orientações emanadas da Administração Central. Para Barroso (2006), a regulação é feita, antes, através de uma rede de dispositivos reguladores que resultam de interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes atores através da negociação e recomposição de objetivos e poderes. Neste contexto, segundo o mesmo autor, o Estado passa a exercer uma *metarregulação*, ou seja, passa a funcionar como o regulador dos reguladores, garantindo a orientação global e equilibrando a ação das diversas forças do sistema, articulando a diversidade local e individual.

De facto, se a escola passa a ser um local de construção de um projeto educativo adaptado ao seu contexto, é suposto que a sua regulação passe a ser feita não só por normas externas, mas também pelos seus resultados de forma a garantir a equidade entre todos e deixando para segundo plano a homogeneidade. Desta forma, será

possível uma articulação entre a individualidade e diversidade dos cidadãos e a concretização dos objetivos comuns da sociedade.

Em suma, neste capítulo, procurámos fazer uma incursão histórica pela evolução da gestão escolar, no nosso país, para podermos perceber as alterações que têm vindo a acontecer nos últimos anos. Percebemos que o conceito de administração escolar tem evoluído, ao longo do tempo, no sentido de garantir uma maior autonomia às escolas para que lhes seja possível adaptar o discurso legal, as normas gerais e o currículo nacional prescrito ao seu contexto e aos seus indivíduos.

Por outro lado, constatámos que o alargamento da escolaridade obrigatória, nas duas últimas décadas do século XX, não garantiu uma igualdade de aprendizagem para todos porque não respeitou a individualidade de cada um. Logo, a estratégia da escola para o sucesso de todos deve passar pela diversificação da escola e pela flexibilização curricular que vão implicar novas formas de organizar o trabalho pedagógico dos professores e alunos, novas maneiras de gerir os espaços e os tempos, de desenvolver o currículo. Porém, para serem exequíveis, estas mudanças pressupõem um contexto de gestão participada e uma cultura colaborativa e de aprendizagem, tema que iremos aprofundar no capítulo que se segue.

Capítulo 2 – A cultura profissional docente e inovação

Numa *modernidade líquida*, em que nenhum tipo de vida social é capaz de se manter por muito tempo, como defende Bauman (2005), podemos constatar que a sociedade digital acelerou ainda mais as mudanças sociais, tecnológicas e económicas. Neste contexto, o primeiro e principal desafio que a pedagogia deve enfrentar é, segundo o autor, na resposta a uma entrevista de Porcheddu (2009), a substituição de uma educação sólida e estruturada por um tipo de conhecimento pronto para uma utilização imediata, mas que, logo de seguida, é eliminado porque fica desatualizado, como o conhecimento disponibilizado pelos programas de *software*, atualizados e substituídos cada vez mais rapidamente. Desta feita, para acompanhar estas mudanças, é conveniente e urgente que as instituições de ensino procedam a mudanças educativas,

o que nem sempre é fácil, num contexto em que a(s) cultura(s) escolar(es) instituídas constituem, a maior parte das vezes, um dos maiores travões à inovação educativa.

Com efeito, Zhu et al. (2011) defendem, citando os estudos de Goldring (2002), que as características das culturas escolares podem afetar a forma como a escola se pode organizar para procurar mudanças positivas, uma vez que estas se constituem como uma realidade holística que influencia a atitude e o comportamento dos professores.

Por outro lado, para Stoll (1998), a cultura de uma escola é moldada pela sua história, pelo seu contexto e pelos atores que nela interagem, sendo assim, cada escola tem uma cultura própria, ou seja, cada escola percebe ou tem uma visão diferente da sua realidade e do seu ambiente externo. Logo, a inovação e a implementação de reformas educativas têm de assentar na construção de uma cultura escolar que resulte de uma *reculturação*, segundo Stoll (1998), no interior de cada instituição. De facto, é preciso encontrar novas maneiras de pensar a escola, novas conceções sobre os processos de ensino e de aprendizagem e novas formas de profissionalismo para os professores.

A melhoria das escolas para além de ter de vir de dentro da própria escola, não se pode limitar, de acordo com a mesma autora, a mudanças do currículo, estratégias de ensino e aprendizagem, avaliação, estruturas, papéis e responsabilidades. É imperioso que essa transformação seja mais estrutural, requerendo uma mudança não só de perspetivas, valores, paradigmas, mas também novas formas de trabalho, sustentadas nas relações interpessoais de colaboração entre os diferentes atores escolares.

Por seu turno, no estudo de López et al. (2018), ficou provado que a cultura de aprendizagem exerce um efeito positivo na capacidade de inovação de uma organização educativa, o que fica explicado tanto pela cultura como pela estrutura de aprendizagem. Numa cultura de aprendizagem, defendem os autores, verifica-se não só a aprendizagem individual, mas também organizacional, que só é possível através de estruturas que facilitem a transferência de conhecimentos e da informação a toda a organização. Para tal, é conveniente que a organização escolar se constitua como uma

organização flexível, sem barreiras de comunicação. Destas aprendizagens assimiladas e partilhadas por todos, poderá nascer uma *cultura de inovação*, entendida como um conjunto de princípios, valores e práticas que pretendem realizar a transformação e a mudança nas organizações inovadoras, veiculando-as a novas maneiras de pensar e a novas experiências (López et al., 2018).

2.1 – Conceção e tipologia de Cultura(s)

Para melhor entendermos a noção de cultura escolar, é pertinente partirmos de uma clarificação da conceção de cultura que é, de resto, muito difícil de definir, por se tratar de um conceito polissémico, mutável e multinível.

Segundo Rodríguez e Peña (2014), só é possível tentar uma definição de cultura numa dinâmica transdisciplinar que permita uma participação e integração de várias áreas do saber. Assim, os mesmos autores defendem que, numa perspetiva antropológica, a cultura abarca um conjunto de informações e valores privilegiados pelo grupo ao qual o indivíduo pertence e ao qual acede através de um conjunto de aprendizagens que, posteriormente, lhe vão permitir enriquecê-la. No entanto, mais do que um conjunto de costumes, usos, tradições e hábitos, a cultura constitui-se também como um conjunto de mecanismos de orientação e controlo, concretizados em regras (explícitas ou implícitas), fórmulas e instruções (precisas ou ambíguas) que condicionam a conduta de cada indivíduo. Desta feita, geram-se práticas sociais criadoras de esquemas e disposições culturais a partir dos quais o indivíduo organiza, sustenta e dirige a sua vida.

Mas esta perspetiva de cultura relativa a aspetos comportamentais e de construção de pensamentos não fica completa se não considerarmos que o conceito faz parte de um processo coletivo e comunicativo, entrando aqui a perspetiva semiótica da cultura, segundo os autores acima referidos. De acordo com a esta abordagem, as manifestações culturais constituem-se como parte dos processos comunicativos, em que o código surge como o elemento base que garante a interpretação da mensagem e que torna possível a sua comunicação. Os códigos facilitam, portanto, a interpretação da situação em que o homem se vê implicado e permitem-lhe extrair das suas vivências

personais e coletivas o que faz parte da cultura. Consta-se, assim, que a cultura para além de ser constituída por produtos culturais criados pelo homem, também o molda, criando um conjunto de características abstratas que representam a sua identidade.

Nesta mesma linha de pensamento, Zhu et al. (2011), citando Geertz (1993), consideram a cultura como um sistema simbólico, aprendido e partilhado, de valores, de crenças e de atitudes que influenciam a interpretação da realidade e o comportamento dos sujeitos de um dado grupo. Estes padrões de significados são expressos, explicitamente, sob a forma de símbolos e, implicitamente, manifestam-se através das crenças de cada um. Neste sentido, é importante verificar que a cultura influencia os comportamentos e interesses sociais das pessoas, assim como a maneira como interagem.

2.2 – Culturas Escolares

A definição do conceito de cultura escolar, tal como o de cultura também parece ser muito complexa uma vez que resulta da articulação de diferentes planos e escalas de análise: macro - micro; interior - exterior; estrutura – ação, segundo Torres (2015). A cultura escolar deve ser perspectivada a partir de vários planos: uma estrutura formal, de que fazem parte a cultura escolar e a cultura organizacional escolar, e um plano de ação informal, constituído pela cultura organizacional de escola e a cultura socioprofissional.

Por cultura escolar, entende-se a ordem política prescrita e estabelecida. A cultura organizacional escolar constitui-se como uma recontextualização da ordem prescrita ou estabelecida, em cada escola, concretizada em práticas concretas, mas de natureza circunstancial. No que concerne à cultura organizacional de escola, a autora refere-se à identidade organizacional de uma dada instituição escolar, ou seja, ao conjunto de valores e crenças enraizados nas suas ações educativas. Este tipo de cultura ultrapassa as orientações normativas e estruturais e é responsável pelo modo de ser e de fazer da instituição, funcionando, neste sentido, como um agente regulador da sua ação. A cultura socioprofissional resulta do processo de aprendizagem social e

profissional dos vários atores escolares, desenvolvido em vários contextos de socialização não escolar.

Figura 1 – Processo de construção da cultura de acordo com as diversas faces (Torres, 2015)



A figura, acima apresentada, esquematiza os vários tipos de culturas apresentados que se interpenetram e entrecruzam na definição da(s) cultura(s) de uma dada escola. Nessa figura, podemos ainda perceber como as culturas de uma escola são processos dinâmicos resultantes não só de diversos tipos de culturas, mas também da tensão entre estrutura/ ação e fora/ dentro.

Assim, percebemos que, embora as culturas de uma escola estejam submetidas a uma matriz de referência nacional, os processos de escolarização surgem em espaços e tempos muito diferentes e marcados por lógicas e dinâmicas diversas que, muitas vezes, são difíceis de enquadrar na moldura política nacional. Podem ainda perspetivar-se diferentes graus de aproximação entre a cultura escolar e a cultura organizacional de escola. Segundo Torres (2015), neste diálogo/debate, as lideranças assumem um papel fundamental, porque, por um lado, podem assumir-se como reprodutoras da cultura escolar ou, por outro lado, como defensoras da cultura organizacional de escola, podendo também apresentar-se como mediadores entre ambas, funcionando como agentes de recontextualização. É, neste sentido, que se compreende que, muitas vezes, a política em ação não corresponda aos desígnios do poder central, podendo existir infidelidades ou divergências da agenda nacional.

Para a mesma autora, em escolas em que exista um grande sentido de pertença e uma forte partilha estratégica da missão da instituição escolar, verifica-se uma maior probabilidade da organização escolar ajustar as orientações políticas à sua cultura organizacional de escola. Neste sentido, constata-se uma grande fidelidade aos costumes, tradições da instituição que podem até entrar em colisão com as políticas centrais ou municipais. Desta feita, a identidade da organização pode orientar as práticas educativas dos atores em contexto, constituindo-se, assim, essa mesma identidade como um sistema regulador das forças exteriores e como uma forma de emancipação em relação ao poder central (Torres, 2015)

Por outro lado, numa *sociedade líquida*, como defende Bauman (2005), em que toda a realidade é flexível e fluída, a cultura de uma escola também sofre mutações, pois, nas organizações escolares, geram-se constantes ajustamentos culturais devido à renovação anual dos seus atores (professores, alunos e pais), o que exige que elas convivam regularmente com novos desafios (Torres, 2015).

O conceito de cultura escolar acima explanado é entendido numa ótica organizacional, pois a cultura escolar não se pode basear apenas em fatores personalizados, mas antes em realidades coletivas, em interações interpessoais e intergrupais (J. A. Lima, 2001). Uma das limitações nas definições do conceito de cultura escolar prende-se, segundo Jorge Ávila Lima (2002), com o facto de serem essencialmente idealistas, pois resumem-no a um conjunto de conhecimentos que os professores utilizam para definir as suas situações de trabalho, às crenças e aos valores que orientam a perceção que os professores têm da realidade escolar e à sua atuação, porém não consideram as práticas, como: os costumes, os rituais e as cerimónias.

Nóvoa (1992) defende uma conceção de cultura escolar que escapa um pouco a esta tendência idealista, uma vez que, para além de abarcar os valores, as crenças e as ideologias, engloba *manifestações verbais e concetuais*, como a metáfora e a linguagem, *manifestações visuais e simbólicas*, como o logótipo e ainda as *manifestações comportamentais*, como os rituais e as cerimónias. Porém, Nóvoa (1992) não considera uma das componentes fundamentais a ter também em conta na conceção de cultura, segundo Jorge Ávila Lima (2002), que é a dimensão inter-relacional, ou seja, as relações informais que se estabelecem, de forma espontânea, entre os atores da organização

escolar. Desta feita, como defendem Trice e Beyer (1993), referidos por Jorge Ávila Lima (2002), há duas dimensões essenciais a ter em conta na definição de cultura escolar: a substância e a forma, entendendo-se por substância, as crenças ou ideologias e, por forma, as atitudes ou ações através das quais os atores manifestam, exprimem, comunicam as suas crenças. Neste sentido, a abordagem da cultura profissional dos professores não se pode, nem se deve limitar ao estudo de um conjunto de valores, crenças e representações, pois seria muito redutor, mas deve também abarcar os modos de agir e os padrões de interação regulares e consistentes que os professores interiorizaram e reproduzem na sua prática profissional.

No mesmo sentido, Fullan e Hargreaves (2001) defendem que cada professor é uma pessoa e a mudança do professor implica também a mudança da pessoa que ele é. Como os indivíduos não vivem isolados, eles desenvolvem-se nas suas relações com os outros, nomeadamente com as pessoas mais significativas para eles. Assim, quando integrado num local com pessoas significativas, estas terão uma forte capacidade de influenciar a pessoa que é o professor e, conseqüentemente, o professor em que se tornou. Desta feita, importa perceber os tipos de culturas escolares que melhor apoiam o desenvolvimento dos professores e das escolas, sendo que estes autores apresentam dois tipos básicos de culturas escolares: as individualistas e as colaborativas que, segundo eles, se devem articular porque é tão importante definir a posição individual como a coletiva face à inovação e ao desenvolvimento.

Fullan e Hargreaves (2001) defendem ainda quatro tipos de interação social que definem os modos de agir dos professores no seu contexto de trabalho: o individualismo, a colaboração, a colegialidade e a balcanização.

Não obstante, para os autores, o individualismo não apresentar apenas aspetos negativos, ele dificulta a motivação pela falta de reconhecimento do mérito por parte dos pares e pela parca divulgação e partilha das boas práticas. De facto, embora o isolamento permita ao professor uma certa proteção na tomada de decisões, impede-o também de obter um *feedback* sobre a validade e eficácia das suas práticas e, por consequência, dificulta a sua evolução enquanto profissional.

Para estes autores, podem ser referenciados vários fatores que perpetuam esta cultura escolar, como: a separação dos edifícios escolares, as salas de aula separadas, os horários compartimentados, as normas e condições tradicionais de ensino em que o pedido de ajuda é associado à avaliação e a colaboração ao controlo, surgindo o individualismo, neste contexto, como uma proteção. Raposo e Alves (2013) juntam às causas do individualismo, acima elencadas, as seguintes: a avaliação de professores que é individual e promove, então, a competição para a progressão na carreira, a reduzida autonomia das escolas, a forte carga burocrática na sua administração e organização e a intensificação do trabalho docente que não deixa espaço de manobra ao professor para a colaboração.

Segundo Fullan e Hargreaves (2001), esta cultura individualista retarda o progresso, visto que o professor acaba por esconder aquilo que sabe; mostra pouca confiança naquilo que tem para oferecer; revela-se renitente em procurar melhores formas de fazer as coisas e é tratado como um profissional que precisa de ajuda e tem pouco para dar. Estas atitudes restringem o acesso a ideias e práticas que poderiam sugerir novas formas de proceder, limitando, assim, o seu crescimento e aperfeiçoamento profissional.

No entanto, os autores não defendem a irradicação desta cultura escolar, mas sim a sua articulação com a colaboração, porque a individualidade continua a ser a base da renovação pessoal, da originalidade e da criatividade que são indispensáveis para uma aprendizagem dinâmica em grupo, para lidar com o desconhecido e resolver problemas.

A passagem do individualismo para a colegialidade requer a transição de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura da autonomia, de uma cultura do isolamento para uma cultura de colaboração (Mesquita et al., 2015). No mundo mutável da *modernidade líquida*, a autonomia que tem vindo a ser concedida aos cidadãos e às instituições requer que estes estejam preparados para tomar decisões e saber agir, eficazmente, com base nas escolhas feitas, o que vai implicar, inevitavelmente, a reconstrução das relações interpessoais e a capacidade de trabalhar juntamente com os outros em prol de um objetivo comum. Exige-se, assim, uma cooperação entre todos, com o objetivo do

enriquecimento recíproco e o desenvolvimento das potencialidades dos diferentes sujeitos e da instituição. Neste contexto, para ter sucesso, o sujeito não deve limitar-se a demonstrar capacidades individuais, como: a jovialidade, a capacidade de comunicação, a abertura e curiosidade, mas deve ainda pôr à “venda a própria pessoa, no seu todo, como valor único e insubstituível para aumentar a qualidade da equipa”, palavras de Bauman, na entrevista a Porcheddu (Porcheddu, 2009, p. 667). Num contexto destes, segundo o mesmo autor, os chefes não sentirão necessidade de reprimir os seus subordinados, nem de coartar a sua atuação através de uma rígida estrutura de rotinas, uma vez que o papel dos trabalhadores passa a ser o de se autocontrolarem e garantirem serviços convincentes.

Thurler (2001) apresenta-nos um modo relacional que está entre o individualismo e a cooperação, trata-se de a *grande família*, em que os contactos entre os professores são amigáveis, existe apoio, ajuda mútua, lealdade, um clima agradável. Porém, tenta evitar-se ao máximo os aspetos administrativos e os conflitos, logo não se fala dos problemas encontrados em situações pedagógicas e didáticas, não se assiste às aulas dos colegas, não se questiona a prática do outro. Tenta investir-se na sociabilidade e em situações pragmáticas mais do que na reflexão crítica e numa abordagem sistémica e sistemática dos problemas pedagógicos. Desta feita, tal como o individualismo, o modelo familiar é também uma tentativa de fuga à resolução dos verdadeiros problemas da escola (Thurler, 2001).

Por seu turno, numa cultura de colaboração, para Fullan e Hargreaves (2001), os professores procuram ideias junto dos colegas, em *workshops* e nas conferências profissionais; perante os problemas, não hesitam em procurar apoio e ajuda por parte dos colegas e do diretor. Neste contexto, os professores mostram-se mais confiantes e mais motivados para o desenvolvimento profissional.

Estas relações de trabalho colaborativo dos professores podem ser, segundo os mesmos autores, caracterizadas como: espontâneas, voluntárias, orientados para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis. Quanto às relações espontâneas, estas são o resultado da própria iniciativa da comunidade de professores. As voluntárias existem quando o professor sente que a colaboração é produtiva e essencial no seu trabalho e procura, sem que ela seja prevista administrativamente, que

ela exista no seu ambiente de trabalho. Nas relações de trabalho para o desenvolvimento, os professores definem as finalidades e as tarefas das suas ações em conjunto. Por seu turno, as relações difundidas no tempo e no espaço resultam de convocatória, resumindo-se a reuniões e sessões de planificação, breves, mas frequentes, em que se trocam sugestões a propósito de novas ideias, se fazem permutas de turmas em momentos difíceis, se fazem encontros com os pais. Em suma, são relações que se restringem às vivências do dia a dia das escolas. Quanto às relações imprevisíveis, é importante acrescentar que os professores, embora controlados por uma cultura escolar e por uma cultura organizacional de escola, também exercem controlo sobre o trabalho que desenvolvem, o que o torna imprevisível, uma vez que recontextualizam a ordem prescrita e estabelecida não só em função do contexto em que trabalham, mas também da sua própria cultura socioprofissional, na terminologia de Torres (2015) acima explanada.

No que concerne à interação que Fullan e Hargreaves (2001) denominam de colegialidade, ela anda a par com a colaboração, pois ambas estipulam a partilha e o desenvolvimento de competências que permitem que os professores aprendam uns com os outros. A segurança dada ao professor pela colegialidade e pela partilha leva-o não só a não ter receio de correr riscos, mas também fazer novas experiências e, por conseguinte, a um aperfeiçoamento contínuo da profissão.

Porém, a colaboração pode corresponder a realidades muito diferentes de escola para escola e Little (1990) já tinha identificado quatro tipos de relações colegiais entre os professores: contar histórias, ajudar e fornecer apoio, partilhar e o trabalho conjunto. Para a autora, as três primeiras relações apresentadas são formas *fracas* de colegialidade porque se limitam à troca de pequenas histórias sobre os alunos, à prestação de apoio apenas quando é solicitado e à recolha de ideias existentes sem uma análise profunda. O trabalho conjunto consiste na forma de colaboração mais *forte*, uma vez que pressupõe o ensino e a planificação em conjunto, a observação em equipa e a investigação-ação. Trata-se de uma relação mais *forte* porque cria uma interdependência mais coesa, uma responsabilidade partilhada, o aperfeiçoamento partilhado e uma maior disponibilidade e abertura para participar na crítica do trabalho efetuado. Este é o tipo de cultura colaborativa que poderá conduzir a progressos

significativos. Assim, a colegialidade vai variando entre o grau de independência ou interdependência mútua entre professores, ou seja, as relações colegiais apresentam condições bastante diferentes de desempenho e comprometimento dos professores ((Little, 1990).

Do que ficou acima exposto, depreendemos que nem sempre a colaboração resulta numa efetiva colegialidade e, de facto, Fullan e Hargreaves (2001) chamam a atenção para três tipos de colegialidade que importa considerar se queremos compreender a realidade: a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial.

A balcanização surge em contextos em que os professores trabalham em pequenos subgrupos dentro da comunidade escolar, como nos departamentos ou grupos disciplinares. Estas culturas balcanizadas apresentam uma permeabilidade baixa, uma permanência elevada, uma identificação pessoal e compleição política, uma vez que estes subgrupos não percebem a escola como um todo, mas competem entre si por tempos, espaços, recursos, para ocupar determinadas posições e pela sua supremacia. Desta feita, a balcanização estabelece fronteiras fortes e impermeáveis entre diferentes partes de uma organização, inibindo, muitas vezes, o funcionamento do todo e a mudança (Fullan & Hargreaves, 2001).

Para os mesmos autores, a colaboração confortável é aquela que corresponde às formas *fracas* de colegialidade, acima apresentadas (Little, 1990), e que se centram na tomada de decisões, na planificação cooperativa e nas relações pessoais de apoio.

Quanto à colegialidade artificial, ela resulta de um conjunto de procedimentos formais e burocráticos para que os professores possam planificar em grupo, troquem ideias e consigam outras formas de trabalho em conjunto. Resulta ainda de reuniões programadas e é uma forma artificial de se conseguir alguma colegialidade em escolas de onde ela tem estado ausente. Esta forma de colaboração pode constituir um ponto de partida para uma colegialidade eficaz, quando é usada de forma facilitadora e não controlada. No entanto, pode também reduzir a motivação dos professores para a colaboração sempre que é imposta administrativamente, é inflexível e inquestionável

ou quando os docentes são obrigados a reunir à mesma hora, num tempo calendarizado, regularmente, mesmo não existindo matéria para discutir.

Os tipos de colaboração acima apresentados têm de ser aprofundados para abranger um trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva. A colaboração eficaz implica a análise crítica das práticas existentes para procurar alternativas, o trabalho em conjunto, no sentido de se introduzirem alterações e de se avaliar o seu valor. Uma colaboração eficaz não se limita à partilha, ao intercâmbio, ao apoio, mas parte para a pesquisa, para o questionamento, para a reflexão, para a crítica, para o envolvimento, encarados como práticas positivas e úteis (Fullan & Hargreaves, 2001).

Das interações entre os sujeitos, proporcionadas pelas relações colegiais, nasce a aprendizagem não só dos indivíduos, mas também das organizações. Esta ocorre num contexto de diálogo e tolerância entre os membros da organização e os grupos, pressupondo ainda autonomia e liberdade dos colaboradores para expressarem as suas opiniões. Todos estes valores caracterizam uma cultura de aprendizagem, segundo López et al. (2018).

Na mesma linha de pensamento, Santa (2015) apresenta quatro características básicas de uma cultura de aprendizagem, a saber: a abertura – as pessoas podem partilhar ideias sem qualquer restrição; a experimentação – a procura de novas ideias e a aceitação de falhas e erros; a participação – os colaboradores têm todos a mesma importância e participam juntos nas tarefas de trabalho e, por fim, o diálogo entre colaboradores – em que é suposto que estes possam fazer qualquer tipo de pergunta que recebem *feedback* da sua questão.

Também Gil e Mataveli (2016) definiram sete dimensões a partir das quais se desenvolve uma cultura de aprendizagem: a oportunidade para a aprendizagem, o diálogo, os sistemas de pensamento, a aprendizagem colaborativa, os sistemas de gestão do conhecimento, o empoderamento e a liderança.

Nas culturas de aprendizagem geram-se organizações que aprendem, uma vez que a cultura de aprendizagem tem um duplo significado, por um lado, o indivíduo implica-se na aquisição de conhecimentos novos ao longo da sua vida e, por outro, a

instituição dá oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento aos seus colaboradores e aos grupos. Uma organização que aprende apresenta capacidade de adaptação ao contexto, evolui com os erros, explora situações para se desenvolver e otimiza o contributo dos seus colaboradores/atores. São instituições que apresentam comunidades participativas com ideias próprias e que procuram o equilíbrio entre a continuidade e a abertura à mudança (López et al., 2018). Estes mesmos autores concluíram, com o seu estudo, que a cultura de aprendizagem exerce um forte impacto na aquisição de conhecimentos, exercendo, por sua vez, uma grande incidência na inovação.

Em suma, neste capítulo, procurámos explicitar os conceitos de cultura e cultura escolar, apresentando várias lentes a partir das quais é possível retratá-las. Verificámos, no entanto, que, nas diferentes perspetivas apresentadas, o conceito de cultura escolar é dinâmico e multinível, resultando da interação de vários planos e da tensão entre vários níveis: meso – micro; exterior – interior; estrutura – ação. Trata-se ainda de uma realidade que influencia o indivíduo ou o coletivo, mas que se deixa também influenciar por ele, numa dinâmica de inter-relações constantes. Constatámos também que é da forma como se estabelecem as interações entre os seus atores que nascem os diferentes tipos de culturas escolares, para concluirmos que é da colegialidade e da colaboração que poderá advir uma maior propensão para a mudança e inovação, a partir de uma cultura de aprendizagem.

É esta articulação entre a colaboração e o desenvolvimento profissional e organizacional das instituições escolares que procurámos explicar e aprofundar no capítulo que se segue.

Capítulo 3 – Colaboração, rumo ao desenvolvimento profissional e organizacional.

Como já pudemos verificar e defender, no primeiro capítulo, a escola é uma realidade muito complexa em que se entrecruzam diferentes racionalidades e dimensões que acabam por se influenciar mutuamente. Daqui decorre que uma transformação educativa eficaz vai implicar uma atuação integrada que contemple não só uma mudança das práticas pedagógicas, mas também uma alteração das diferentes

dimensões da organização escolar, tal como preconizámos no capítulo precedente. Uma alteração sistémica desta natureza exige, tendencialmente, a participação de todos através de um compromisso de cada um na renovação coletiva da educação (Cabral & Alves, 2018).

De facto, uma mudança educativa eficaz vai pressupor a renovação da mentalidade profissional do professor, ou seja, o professor terá de assumir o seu profissionalismo e passar a ver-se não como um mero executor de um currículo e de normas prescritas, mas como um autor de currículo, capaz de tomar decisões pedagógicas contextualizadas e sustentadas num profissionalismo interativo, que tem por base a colaboração. Passa-se, desta feita, de uma conceção mais linear, muitas vezes, associada a noções mais normativas de profissão, para um conceito de profissionalismo complexo e dinâmico que contempla não só a compreensão do modo como os professores se veem enquanto profissionais e a forma como os outros os veem, mas também as condições do exercício da profissão e os contextos sociais, culturais e políticos em que se desenvolve a educação.

O conceito de profissionalismo surge, portanto, em permanente mudança e pressupõe a consideração de diferentes vozes e diferentes perspetivas que se baseiam em diversas leituras e interpretações do mesmo fenómeno. Surge, na conjuntura atual da educação, uma necessidade de redefinição da conceção de profissionalismo docente que, segundo Flores (2014), pressupõe um *novo profissionalismo*, por oposição ao *velho profissionalismo*, incluindo “uma mudança do individualismo para a colaboração, das hierarquias para as equipas, do processo para o produto, da autoridade para o contrato e da sobrevivência para a emancipação” (Flores, 2014, p. 859). Construir um profissionalismo interativo, neste contexto, passa a requerer, segundo a mesma autora, que o desenvolvimento da profissão docente tenha por base a confiança, a autonomia e o estabelecimento de padrões, os juízos discricionários e a tomada de decisão, assim como o compromisso em relação a um desenvolvimento profissional contínuo (Flores, 2014).

Percebemos, então, que o novo entendimento do que significa ser professor anda de mão dada com o trabalho colaborativo que, segundo Roldão (2007), permite

um trabalho mais produtivo e inovador, uma vez que promove interações sistemáticas que estimulam os processos cognitivos e a sua progressão. Por outro lado, segundo a mesma autora, as atividades cognitivas do tipo - expor pensamentos, discutir dados e ideias, fazer análises - aumentam a motivação dos participantes e, conseqüentemente, o seu envolvimento na construção de novos conhecimentos e na resolução de problemas através da aplicação de diferentes estratégias. Neste sentido, destacam-se a liderança, a competência colaborativa dos colaboradores e a sua capacidade para intervir em grupo, assumindo papéis diferentes.

Nesta mesma linha de pensamento, num estudo sobre a *governança*, modelo alternativo de gestão que se caracteriza pelo aparecimento e implementação de formas de planeamento e gestão numa dinâmica territorial e colaborativa, Bartz et al. (2020) defendem que a *governança colaborativa* propicia a partilha de informação/ conhecimentos, recursos e capacidades que vão permitir o acesso a uma maior quantidade de meios e técnicas para a inovação. Neste modelo de gestão, segundo defendem os autores, há vários atores que se envolvem num processo de decisão coletiva, consensual e deliberativa para definir estratégias de planeamento, de regulamentação, de formulação de políticas capazes de contemplarem as metas e interesses das várias partes envolvidas. Todas as negociações pressupõem diálogo, conciliação de interesses com o objetivo de assegurar a representatividade da diversidade e da complexidade da sociedade moderna. Nestas circunstâncias, a colaboração vai permitir um aumento da qualidade da resposta aos problemas, uma vez que propicia uma abordagem mais abrangente dos mesmos, a diversificação da capacidade de resposta, um respeito mais equitativo pelos interesses dos diferentes agentes envolvidos e um sentimento de inclusão por parte dos diferentes atores sociais.

Ansell e Gash (2007), citados por Bartz et al. (2020), propõem um modelo de *governança colaborativa* assente na confiança entre os atores e num comportamento cooperativo que compreenda as etapas seguintes: o diálogo presencial entre os diferentes atores, sempre numa dinâmica de consenso e de identificação de oportunidades de ganhos mútuos; a construção da confiança entre os partes interessadas; o compromisso com o processo, ou seja, para que haja confiança, é necessário que o desenho dos projetos nasça da *governança colaborativa* e, por fim,

uma visão partilhada, isto é, os diferentes atores devem saber e compreender o que podem alcançar coletivamente.

Percebemos, assim, que concretizada, desta forma, a *governança colaborativa* é essencial no processo de inovação, pois estimula a formação de capital intelectual, aumentando o conhecimento; de capital social, dinamizando as interações pessoais e ampliando a credibilidade e compreensão social; de capital político, alargando a capacidade de agir coletivamente para desenvolver qualidades locais e captar recursos (Innes & Booher, 1999), citados por Bartz et al. (2020). Neste sentido, o modelo da *governança colaborativa* é também um caminho fecundo para a inovação e para a aprendizagem.

Também Paulo Freire (1979) já defendia que a aprendizagem nasce do cruzamento das nossas experiências e conhecimentos com os dos outros, sendo assim, a evolução profissional do professor surge, fundamentalmente, da colaboração com os seus pares. De facto, a interação entre os professores, a partilha de conhecimentos e experiências, a responsabilidade partilhada nas ações realizadas permite a criação de novos conhecimentos que vão implicar a mudança de práticas, assim como a inovação e o progresso.

Para Alarcão e Canha (2013), a colaboração também se constitui como um passo fundamental para o desenvolvimento não só das pessoas e das atividades em que se envolvem, mas também e, por consequência, das instituições em que se inserem. Esta evolução é conseguida através da negociação de objetivos, do acerto de pensamentos, da partilha de responsabilidades, da aceitação e valorização dos saberes e experiências dos outros e do questionamento dos conhecimentos do próprio. Toda esta dinâmica autorreflexiva vai permitir uma evolução que resulta da interação entre todos (Alarcão & Canha, 2013). Logo, colaborar é uma disposição promotora de uma ação profissional mais esclarecida, mais refletida, mais eficaz e, por conseguinte, aberta à inovação.

Em suma, o trabalho colaborativo é um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que resulta da interação de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração que visam e devem sempre visar a inovação para melhorar as aprendizagens dos alunos (Roldão, 2007).

3.1 – Profissionalismo interativo/ Comunidades de aprendizagem

A *sociedade do conhecimento* é, de acordo com Hargreaves (2003), uma *sociedade da aprendizagem*. No contexto atual de inovação contínua, os trabalhadores têm de aprender permanentemente por si próprios e uns com os outros. Uma *economia do conhecimento* baseia-se nas capacidades de pensar, de aprender e de inovar, neste sentido, o desenvolvimento de *trabalhadores do conhecimento* exige que o tipo de conhecimento que está a ser passado aos alunos, nas escolas, seja questionado. Estes têm de ser capacitados para aprenderem e para se adaptarem à mudança, a fim de que possam reagir rapidamente e com flexibilidade, ajustando-se e adquirindo nova formação. De facto, para o mesmo autor, os regulamentos, as rotinas das fábricas e das burocracias que se perpetuam nas organizações escolares não preparam os jovens para a *economia do conhecimento*, que é inovadora, flexível, baseada em equipas e em que “a rotina é inimiga do risco” (Hargreaves, 2003, p. 44). Bauman (2005) corrobora esta perspetiva de Hargreaves, defendendo que, no *ambiente líquido moderno*, a educação e a aprendizagem devem ser contínuas e durante toda a vida.

Esta mudança da forma de perspetivar o ensino e as aprendizagens vai implicar uma mudança urgente na função primeira da escola e na cultura da profissão docente. Neste contexto, é suposto que a escola deixe de ter, como função primordial, seleccionar, classificar e excluir, concentrando-se na promoção e na capacitação de todos os seres humanos não só na dimensão cognitiva, mas também afetiva, relacional e psicomotora. Por outro lado, para que isto aconteça, é recomendável que os professores desaprendam o modo de exercer a sua profissão, procurando passar de uma lógica de subordinação e de obediência a uma lógica de liberdade, de autonomia e de autoridade, o que pressupõe a passagem de um individualismo instituído a uma colaboração assente numa confiança mútua rumo a uma “pedagogia da colaboração e da compaixão” (Palmeirão & Alves, 2016, p. 5).

Estas mudanças e melhorias, segundo Bolivar (2014), não podem advir apenas de prescrições externas, mas devem antes assentar na promoção da capacidade de aprendizagem dos próprios agentes e das escolas enquanto organizações. Num contexto em que se perdeu a confiança na mudança decretada, é imprescindível mobilizar a

capacidade interno de mudança não só dos indivíduos e dos grupos, mas também das escolas enquanto organizações.

Vaillant (2019), citando um estudo de Vaillant e Garcia (2015), defende que a aprendizagem do professor, embora se possa produzir de forma autónoma e pessoal, ocorre, essencialmente, em interação com o contexto ou com o ambiente no qual interage. Segundo a mesma autora, a aprendizagem que ocorre em grupo passa a ter uma importância considerável na hora de analisar o funcionamento e os resultados do trabalho feito pelo grupo. Para além disso, as experiências mais eficazes de desenvolvimento profissional docente são aquelas que articulam as situações de formação e as práticas a desenvolver nas aulas, são as que estão contextualizadas na escola onde o professor leciona, que se relacionam com a atividade quotidiana do professor e promovem o trabalho colaborativo (Vaillant, 2019).

Esta mudança de paradigma exige, segundo Bolivar (2014), a assunção de novos papéis, de novas formas de relacionamento entre os professores, da redefinição das relações laborais, das estruturas organizativas e dos modos de pensar o ensino. A promoção de uma educação para todos exige um trabalho conjunto e não uma soma de partes independentes. As escolas devem passar a ser, então, comunidades profissionais de aprendizagem. Desta feita, a escola passa a constituir-se como um lugar de trabalho que proporciona um contexto para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional dos professores, através das inter-relações que lá se estabelecem, sempre com o objetivo de encontrar os melhores modos de ensinar para promover as melhores aprendizagens (Bolivar, 2014).

Efetivamente, para poderem intervir em conjunto na ação, no questionamento e na resolução de problemas, é imprescindível que os professores trabalhem em comunidades profissionais de aprendizagem (Hargreaves, 2003). Nestas equipas de trabalho, os professores podem preparar, em conjunto, o desenvolvimento do currículo, gerir as necessidades de inovação de forma crítica e eficaz, envolver-se na investigação – ação colaborativa e analisar os resultados dos alunos para poderem melhorar as suas aprendizagens.

No entanto, o funcionamento eficaz das comunidades de aprendizagem exige que a generalidade dos seus elementos se oriente por objetivos comuns, assuma responsabilidade no seu cumprimento, partilhe os seus conhecimentos a partir do intercâmbio dos quais se vão produzir novos saberes. Só trabalhando desta forma, os professores encontrarão soluções para problemas reais da sua prática profissional (Cowan, 2012; Wenger, 1998).

No mesmo sentido, Bolivar (2020) defende que uma comunidade profissional de aprendizagem pressupõe os seguintes requisitos: partilha de visão e de valores por parte dos seus membros; foco coletivo na aprendizagem dos alunos; práticas pedagógicas *desprivatizadas* que permitam abertura da porta da sala de aula, observação pelos pares e diálogo reflexivo com os colegas; responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos, atuando todo o corpo docente na mesma direção e interdependência profissional, num ambiente de confiança relacional, onde todos partilhem sucessos e fracassos (Bolivar, 2020).

Bush (2019) corrobora estes requisitos de Bolivar, apresentando quatro aspetos que se destacam nas comunidades profissionais de aprendizagem e que surgem como atividades predictoras da autoeficácia dos professores, a saber: a atividade colaborativa, o foco coletivo na aprendizagem dos alunos, o diálogo reflexivo e a prática *desprivatizada* do ensino (Bush, 2019). Uma comunidade profissional de aprendizagem depende ainda de um bom acompanhamento de especialistas, professores especializados em conteúdos disciplinares, em ciências da educação ou em didática, que orientem os professores na construção de conhecimentos e no desenvolvimento das suas competências. Os professores precisam de perceber a mudança e a forma como vão aplicar os novos conhecimentos nas suas aulas (Vaillant, 2019). “Não se pode obrigar as pessoas a mudar, a pensar de forma diversa, nem a adquirir novas habilidades; é preciso que as pessoas compreendam as novas ideias e adquiram atitudes e um compromisso para que elas funcionem.” (Formosinho & Machado, 2009, p. 50).

No fundo, uma organização aprende quando, segundo Bolivar (2001), otimizando o seu potencial formativo, adquire uma função qualificadora dos seus colaboradores e é capaz de responder aos desafios e mudanças externas, encarando a

melhoria como um processo permanente. É um facto que as organizações que aprendem apresentam a capacidade de processar a informação, corrigir erros e resolver os seus problemas de forma criativa e transformadora. A aprendizagem organizacional que resulta de todos estes processos não se pode traduzir na soma das aprendizagens individuais dos seus atores, mas antes numa rede densa de colaboração entre os seus membros através do intercâmbio de experiências e ideias. Desta feita, a aprendizagem organizacional ocorre em grupos que trabalham colaborativamente, como membros que enfrentam problemas e encontram soluções conjuntas. As aprendizagens que resultam da resolução desses problemas constituem-se como fazendo parte da cultura de escola e, portanto, passam do grupo para os novos membros (Bolivar, 2001).

Na prática, para este autor, é conveniente que o processo de aprendizagem da organização parta de projetos de trabalho conjuntos, sem as quais não pode haver aprendizagem colaborativa. De facto, estes projetos vão implicar uma aceitação partilhada de visões e necessidades que se constituirão como um ponto de partida, provocando mudanças nas culturas de escola. Só depois deste processo inicial se poderá falar de desenvolvimento da organização que, quando se institucionaliza através de processos internos e conjuntos de autoavaliação e planos de ação para o desenvolvimento, dá lugar a uma organização que aprende (Bolivar, 2001).

Este modelo de desenvolvimento profissional docente, proporcionado por comunidades profissionais de aprendizagem, é o mais aberto à mudança e à inovação, uma vez que é desenvolvido no interior da escola e parte do seu contexto; não se cinge ao desenvolvimento individual do professor, mas, acima de tudo, visa o crescimento organizacional da escola; tem como objetivo primordial a melhoria das aprendizagens dos alunos e parte de uma análise crítica e conjunta dos problemas existentes, feita pelos próprios professores (Cabral & Alves, 2018).

3.2 – Comunidades de Aprendizagem e Confiança relacional

As escolas que se constituem como comunidades de aprendizagem e organizações aprendentes são alicerçadas numa inteligência emocional que é universal, múltipla e partilhada. De facto, o trabalho colegial só surtirá os efeitos desejados se os

professores adquirirem um conjunto de competências emocionais que vão não só melhorar as suas relações interpessoais, mas também e, conseqüentemente, o seu desempenho profissional. Segundo Hargreaves (2003), é esta inteligência emocional que vai permitir aos professores melhorar a sua relação com os outros, recuperar das situações mais delicadas, resolver alguns possíveis conflitos, ultrapassar algumas desilusões, encontrar a melhor estratégia para resolver problemas, ter a coragem de correr riscos, saber lidar com a mudança, aceitar e não ser demasiado sensível às críticas dos outros e conseguir trabalhar com colegas diferentes. Por outro lado, a criação de equipas colegiais deve assentar na confiança profissional, ou seja, para progredirem, enquanto profissionais, os professores devem aprender a confiar e a valorizar os seus colegas, nomeadamente aqueles que são mais distantes e diferentes deles. É esta confiança que vai permitir o domínio do desconhecido e do incerto (Hargreaves, 2003).

A confiança é um estado psicológico que predispõe o indivíduo a aceitar uma certa vulnerabilidade face ao outro, mantendo expectativas positivas relativamente às suas intenções ou comportamentos. Por outro lado, a confiança relacional vai mais longe e nasce de interações repetidas e positivas entre duas partes que geram emoções positivas como a atenção e a preocupação, materializando-se na troca de recursos valiosos e concretizando-se no apoio mútuo e na lealdade (Shantz et al., 2017).

Segundo Neves (2011), a confiança assenta em dois elementos essenciais: a vulnerabilidade e a interdependência. A vulnerabilidade reporta-se à disposição demonstrada por alguém para se colocar em risco face a outro indivíduo. Aceitar esta situação de possível risco significa confiar. A interdependência é outra das condições subjacentes à confiança, pois os interesses de uma pessoa não podem ser atingidos sem a colaboração do outro. Ambos os conceitos estão interligados, uma vez que estar dependente do outro já pressupõe uma certa vulnerabilidade e um certo nível de incerteza perante o outro. Para o autor, a incerteza é a base do risco e o risco gera a oportunidade para se criar confiança, portanto as pessoas aceitam uma posição de vulnerabilidade, ficando dependentes das ações dos outros, porque acreditam que estes não irão tirar partido da situação, ou seja, revelam confiança neles.

Para Bryk e Schneider (2003), a dependência de cada um dos elementos de uma comunidade, relativamente aos restantes, cria uma certa sensação de vulnerabilidade

mútua em todos os indivíduos. Então, qualquer ação levada a cabo por um desses sujeitos, para reduzir essa sensação, contribui para que os outros se sintam mais seguros e protegidos, nascendo, desta feita, a confiança em toda a comunidade. Segundo os mesmos autores, o nível de confiança relacional numa organização também depende do respeito, ou seja, mesmo que haja discordância, o indivíduo ainda se pode sentir valorizado se os outros respeitarem a sua opinião. Caso não haja respeito interpessoal, as trocas sociais estão condenadas ao fracasso. Por outro lado, as considerações pessoais são outra das condições para que os indivíduos percecionem a confiança relacional, isto é, os membros de uma comunidade escolar querem que as suas interações com os outros produzam resultados, o que depende, em grande medida, também da competência dos outros. A integridade pessoal é outra das condicionantes que molda a perceção do indivíduo sobre a confiança relacional. A integridade exige que uma perspetiva moral e ética oriente o trabalho de cada um. Acima das discordâncias entre os diferentes membros da comunidade de aprendizagem, deve estar o compromisso com a educação (Bryk & Schneider, 2003).

De facto, as organizações escolares são tão complexas que exigem, para se cumprirem as metas estipuladas e os objetivos traçados, não só uma grande coordenação entre os seus diferentes atores, mas também uma interdependência entre todos, o que só pode acontecer, de forma eficaz, se existir confiança. Esta só se pode construir, manter ou cultivar se todos os atores (ou pelo menos a maioria) da rede de interações escolares mantiverem e sincronizarem certas obrigações e expectativas relativamente aos outros, o que ficou provado pelos estudos de Schneider (2002), citados por Weinsten et al. (2020). Segundo estes autores, há vários atributos que fazem com que as pessoas confiem umas nas outras dentro de uma organização, de acordo com duas dimensões diferentes: a confiança pessoal e a confiança profissional. No que concerne à primeira dimensão, foram apontados os atributos que passam a ser elencados: *benevolência*, que se prende com a boa vontade de contribuir para o bem-estar do outro; *honestidade*, que se caracteriza pela coerência entre o que a pessoa diz e os seus atos, revelando a sua integridade e ainda a *abertura*, que reside na capacidade de partilhar toda a informação de que dispõe nas relações interpessoais que estabelece. Relativamente à confiança profissional, são apontadas duas características: a

confiabilidade, que se traduz num sentimento de confiança que determina que alguém pode ter a certeza que pode contar com o trabalho do outro e a *competência*, que consiste na capacidade de executar uma tarefa de acordo com padrões apropriados e definidos (Weinstein et al., 2020).

Outro estudo citado por Weinstein et al. (2020), (Bryk & Schneider, 2002), veio provar que a confiança relacional é um fator decisivo na eficácia e na melhoria das escolas, através de uma investigação levada a cabo em escolas públicas de Chicago. Esta investigação destacou que as escolas onde existia confiança relacional tinham três vezes mais hipóteses de melhorar os seus resultados do que as restantes. Os mesmos autores, citando um estudo de Kramer (1999), apresentam como benefícios da confiança relacional numa instituição escolar, os seguintes: o aumento da socialidade espontânea, a demonstração de deferência voluntária ao diretor, a satisfação no trabalho, o comportamento de cidadania organizacional, o comprometimento com a organização, a capacidade de inovação e o desempenho individual.

Também Neves (2011) defendeu que a existência de maiores ou menores níveis de confiança está dependente de determinadas perceções, como: a justiça, o suporte/apoio e os estilos de liderança, mas que o elevado nível de confiança é um ingrediente de sucesso, porque ela permite discussões mais francas e saudáveis, gera ainda mais confiança e cooperação e facilita a mudança. O autor apresenta vários estudos que provam que a confiança influencia diversos resultados organizacionais, como os seguintes:

“o esforço dos colaboradores (Williams & Karau, 1991), a redução de conflitos (Ferrin & Shah, 1997) e a melhoria dos processos de tomada de decisão e resolução de problemas (Zand, 1972). Da mesma forma, promove comportamentos de cooperação (Axelrod, 1984; Deutsch, 1962; Gambetta, 1988), adaptação organizacional (Miles & Snow, 1992) e reduz os custos de transações, ao mesmo tempo que promove respostas eficazes em situações de crise (Rousseau et al., 1998)” (Neves, 2011, p. 76).

Maiores níveis de confiança promovem ainda formas de comunicação mais abertas e permitem que as pessoas se centrem na qualidade da troca de informação, para dar mais atenção àquilo que é essencial: o diagnóstico, a identificação e a resolução de problemas (Neves, 2011).

Por outro lado, Neves (2011), citando os estudos de Lewin (1943), defende que os elementos mais próximos de uma pessoa, como as chefias diretas ou os colegas, têm um impacto mais forte nos seus comportamentos do que os elementos mais distantes, tal como a organização. Também é fundamental considerar que, tendo em conta que, nas trocas sociais se pressupõe que o outro vá reciprocitar, é importante que ele demonstre que é de confiança, sendo que as atitudes da confiança das pessoas face aos outros se vão basear em experiências anteriores, conhecimentos, interações e na consistência do comportamento dos outros (Neves, 2011). Assim se compreende que, para este autor, quanto maior é a variedade das interações com o outro, melhor se consegue prever o seu comportamento, independentemente da situação em que se encontra.

Será também essencial considerar que mais importante, por vezes, do que a predisposição pessoal de cada indivíduo para confiar no outro, são alguns aspetos exteriores que fazem com que as pessoas se sintam mais confortáveis a nutrir essa confiança, como: o funcionamento da equipa em que estão integrados e a cultura e o ambiente em que se inserem. Estes aspetos externos são melhores indicadores do que os individuais para a criação de níveis de confiança mais elevados, uma vez que uma das características do ser humano é a sua capacidade de se adaptar à situação (Neves, 2011).

A perceção de um indivíduo sobre a confiança que o outro lhe desperta ou não é muito complexa, uma vez que depende também de muitos outros fatores como: as características sociodemográficas, a idade, a experiência profissional, o género, a posição política (Moolenaar & Sleegers, 2010; Van Maele & Van Houtte, 2011; Van Maele et al., 2014, como citado em Weinstein et al., 2020). A confiança relacional pode ainda variar, como já ficou dito, com o contexto e cultura escolar. Em escolas pequenas, com orientação religiosa, frequentadas por alunos da classe média-alta, etnicamente mais

homogêneas, com melhores resultados escolares, a confiança relacional é maior (Van Maele; Forsyth & Van Houtte, 2014, como citado em Weinstein et al., 2020).

Os estudos feitos por Weinstein et al. (2020) provaram ainda que a percepção que líderes e liderados têm e expressam sobre a confiança relacional não é a mesma. Segundo estes autores, verifica-se uma tendência natural para que alguns diretores sejam mais críticos com os professores, questionando alguns aspectos das suas práticas e competências. Por outro lado, o nível de vulnerabilidade entre as partes não é o mesmo: alguns professores vêm-se obrigados a expor o seu trabalho e questões pessoais que uma parte dos diretores não partilha com os professores. Assim, a percepção que ambas as partes têm de confiança relacional não corresponde, porque, segundo os mesmos autores, enquanto que os dependentes esperam mais benevolência, os líderes desejam competência da parte dos professores. A dinâmica de confiança entre líderes e liderados é também influenciada pela diferença de poder de cada uma das partes: é suposto que os diretores estabeleçam as regras e que os liderados joguem de acordo com as regras estabelecidas, podendo, não obstante, em alguns casos, como vimos nos capítulos precedentes, também eles jogar outras regras ou fazer de conta que jogam. Os líderes conferem confiança, por seu turno, os liderados têm de a conquistar. Numa interação marcada por estas diferenças, não se pode esperar grande reciprocidade.

Num contexto em que, como o do Chile em que Weinstein et al. (2020) desenvolveram o seu estudo, os diretores são responsáveis pelos resultados escolares, mas não têm o poder de tomar decisões em relação à administração do corpo docente, estes vão valorizar os professores que cumprem as metas estabelecidas para a escola e questionar aqueles que não as cumprem. Porém, ainda se encontram professores, em determinados contextos e culturas escolares, que permanecem presos aos paradigmas tradicionais ao pensarem que a benevolência e a consideração pessoal continuam a ser as características decisivas para construir a confiança do diretor. Conclui-se, assim, que o contexto educacional e cultural da escola influenciam a construção de relações de confiança numa escola, mesmo entre líderes e liderados (Weinstein et al., 2020).

Ainda a propósito da confiança criada pelos líderes nos seus colaboradores, Neves (2011) defende que as lideranças transformacionais parecem ter um impacto positivo nas atitudes e comportamentos dos segundos, sendo a confiança que estes líderes desenvolvem naqueles um dos mecanismos através dos quais atuam nos seus comportamentos. Estudos citados pelo mesmo autor, (Butler et al., 1999; Mackenzie et al., 2001 & Podsakoff et al., 1990, 1996), vieram ainda provar que os comportamentos transformacionais que mais têm sido associados à confiança no líder são: a criação de um modelo apropriado para os colaboradores, a consideração individualizada e a promoção dos objetivos grupais. Na mesma linha de pensamento, para Bolivar (2020), cabe à liderança construir consensos em torno de um projeto educativo que oriente toda a ação de uma escola, o que vai pressupor a criação de um ambiente e relações de confiança que devem ter por base o respeito interpessoal, a consideração pelo outro e a integridade pessoal, o que pressupõe uma cultura escolar em que os professores possam trabalhar como iguais, partilhar experiências eficazes, ter abertura aos outros e aprender uns com os outros, num conceito de “caring leadership” (Bolivar, 2020).

3.3 – As equipas educativas e a inovação

Como tivemos oportunidade de aflorar no primeiro capítulo, com a massificação da escolarização, a escola sofreu grandes alterações, pois passou a acolher um público mais heterogéneo e multicultural. Não obstante algumas reformas feitas ao nível da reorganização do currículo e da mudança de papéis e funções dos professores, que passaram a multiplicar-se, a cultura escolar manteve-se numa pedagogia transmissiva e no exercício da docência assente num trabalho individualizado, apesar de se terem vindo a publicar estudos, (Damiani, 2008; Greese et al., 1997), que preconizam e defendem as vantagens da colaboração no trabalho docente.

Ao longo de muitos anos, não foram tidos em conta os diferentes contextos e cultivou-se a uniformidade para um abstrato aluno médio e não para um aluno real com a sua individualidade própria. Coube, assim, ao Estado definir o papel da disciplina no currículo, a sua carga horária, os conteúdos programáticos e ainda algumas orientações metodológicas, ficando apenas reservado ao professor a aplicação desse currículo

(Formosinho & Machado, 2009). Estes autores defendem ainda que esta racionalidade normativa contribuiu para uma *gramática escolar* compartimentada: um professor está alocado a uma determinada turma, num determinado tempo do seu horário escolar para transmitir conteúdos pertencentes a um determinado programa de uma determinada disciplina. Neste processo burocrático da organização da escola, o aluno é considerado um ser passivo, enquanto que o educador é um transmissor de conhecimentos e valores. O professor expõe os conteúdos e interroga os alunos que memorizam a matéria a partir de apontamentos e manuais, para, posteriormente, a debitarem nos testes e exames. Nesta escola, cuja organização está assente nos conceitos de turma, tempo, professor, sala de aula, verifica-se o predomínio de um trabalho solitário do professor, sem partilha com os pares, sem controlo próximo de ninguém, sem uma orientação sustentada, portanto, propiciadora da pedagogia transmissiva.

Esta génese de gramática tradicional da escola, cujo objetivo é *ensinar a todos como se fossem um só* nasceu, no século XVII, no trabalho dos Irmãos das Escolas Cristãs fundadas por Jean Baptiste de La Salle, em França, para a escolarização gratuita dos pobres. Segundo Niza (2007), embora pareça estranho, as linhas orientadoras deste modelo de escolarização têm-se mantido até aos dias de hoje, senão vejamos:

“racionalização magistocêntrica do trabalho do professor; uniformização dos métodos e meios didáticos; reforço dos processos de disciplina e de exclusão pela introdução de provas e exames de seleção, para escolha dos que podem prosseguir e dos que repetem o mesmo programa ou que devem abandonar os estudos.” (Niza, 2007, p. 39).

Ora, esta pedagogia transmissiva caracteriza uma escola cujo objetivo é o entendimento e o intelectualismo, onde não há lugar para o sentimento, a intuição e a imaginação. Para além disso, esta maneira de ensinar não se coaduna com a escola de massas, pois com a massificação da escolarização, a partir dos anos oitenta do século passado, a escola sofreu grandes alterações, uma vez que passou a acolher um público mais diversificado. Logo, a escola vive, atualmente, esta tensão constante entre a

diversidade dos alunos e a tendência unificadora da gramática escolar (Formosinho & Machado, 2016b).

Para fazer face a esta tensão, foram sendo experimentados, ao longo dos últimos anos, diferentes modos de organização das turmas, uma vez que, uma das condições básicas para mudar a forma de escolarizar os alunos, respeitando as suas diferenças, é a alteração do modo de os agrupar em turmas rígidas, únicas, fixas e imutáveis (Alves et al., 2016).

Procedimentos mais flexíveis de agrupar os alunos foram ensaiados no Projeto Turma Mais, no Projeto Fénix e ADI (Área de Desenvolvimento Individual) que acabaram por ir para lá da constituição de grupos de alunos com perfis similares, fazendo-os circular pela Turma Mais, uma vez que fazer esta gestão de alunos implicou, por inerência, definir e elaborar critérios relacionados com atitudes e valores, monitorizar processos e resultados de aprendizagem, assim como desenvolver um trabalho reflexivo e reforçar um trabalho formativo (Alves et al., 2016).

Estudos sobre o redesenho da configuração dos agrupamentos de alunos, (Cabral & Alves, 2015; Teixeira & Gonçalves, 2011), vêm mostrar como este se traduz em ganhos ao nível da melhoria das suas aprendizagens, uma vez que vai possibilitar o uso mais rentável dos espaços e dos tempos de instrução, a criação de formas de gestão curricular mais inovadoras, integradoras e flexíveis, a conceção de mecanismos de diferenciação pedagógica do trabalho escolar e ainda um trabalho colaborativo entre professores que lhes permite refletir e agir, em conjunto, sobre as práticas pedagógicas.

Desta feita, na passagem da organização do processo de ensino das turmas independentes para as turmas contíguas, registaram-se não só progressos organizacionais, mas também no modo do trabalho dos professores e no modo de gestão curricular. Efetivamente, na organização tradicional do ensino por turmas independentes, a turma funciona como a “célula da organização escolar” (Formosinho e Machado, 2016a, p. 29), sendo essa unidade a base da distribuição de serviço dos professores, da organização dos horários e de toda a tomada de decisão relativa à progressão dos alunos e ainda à gestão da atividade de diversificação curricular muito dificultada, como já tivemos a oportunidade de abordar, pela sua heterogeneidade. Por

seu turno, nas turmas contíguas, segundo Formosinho e Machado (2016a), que partilham uma equipa de professores, um horário semelhante e podem ter o mesmo conselho de turma e o mesmo diretor de turma, já estão reunidas algumas condições para que se desenvolva um trabalho colaborativo entre os professores e se incremente a prática de atividades de diferenciação curricular, o que se constitui como um efetivo progresso relativamente ao modelo tradicional. Neste caso concreto, a coordenação curricular e a tomada de decisão sobre a progressão e a aprovação dos alunos passam a estar a cargo do bloco de turmas contíguas e regista-se a possibilidade de organização conjunta de atividades na medida em que se verifica uma preocupação em sincronizar o horário dos alunos com os horários dessas turmas contíguas.

Não obstante os progressos acima verificados, é preciso ir mais longe, o que se tornará possível, segundo Formosinho e Machado (2009, 2016), com a organização do ensino por equipas educativas que passarão a constituir-se como a base de toda a organização escolar, a partir da qual se vai traçar a organização dos alunos por grupos educativos, a distribuição do serviço docente e a organização dos horários escolares. A esta equipa, que tem a seu cargo todos os alunos de um dado ano de escolaridade, caberá planear a ação conjunta de instrução; partilhar as informações sobre todos os alunos; tomar decisões sobre as aprendizagens a desenvolver em determinados grupos específicos de alunos; decidir a propósito das estratégias de ensino mais eficazes; assim como adotar modalidades e instrumentos de avaliação. Em suma, caber-lhe-á a responsabilidade partilhada de planificação e desenvolvimento curricular, de acompanhamento regular das atividades dos alunos e de monitorização constante das suas aprendizagens. Para além disso, para poder gerir as atividades de diversificação curricular, estas equipas educativas também terão a responsabilidade de distribuir os alunos das diferentes turmas por grupos de geometria variável conforme a atividades de diversificação curricular a implementar; atribuir aos professores o serviço docente relativo à diversificação curricular e organizar, em articulação com o diretor, os horários das atividades de diversificação curricular.

Desta feita, as equipas educativas podem não só passar a controlar as variáveis de organização pedagógica, como: os tempos, os espaços, a organização de subgrupos flexíveis e temporários, dentro do agrupamento de turmas; mas também coordenar a

gestão de todo o processo de ensino/ aprendizagem, operacionalizando a gestão do currículo e o ensino de todos os alunos de um ano de escolaridade e monitorizando a aprendizagem de todo o grupo, em geral, e em cada disciplina, a partir da informação, partilhada por todos, sobre os progressos e dificuldades de cada aluno nas diferentes áreas curriculares (Formosinho & Machado, 2016a).

O pleno funcionamento das equipas educativas não se coaduna, portanto, com inovações parcelares, mas sim com uma mudança *disruptiva* (Christensen, 1997). Neste contexto, urge repensar toda a organização escolar: os espaços, os tempos, o papel dos professores, os materiais didáticos, os departamentos, as disciplinas, ou seja, toda a vida da escola.

Uma das principais mudanças defendidas pela rede de Escolas da Fundação Jesuíta Educação (JE) é a das equipas docentes constituídas por professores que trabalham, planificam, programam, avaliam e acompanham os alunos em conjunto, ou seja, os professores passam a ser proativos, dinâmicos, responsáveis pelas suas decisões, criadores de novas formas de fazer, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente na interação com os colegas. Desta feita, podem proporcionar as melhores aprendizagens aos seus alunos e toda a comunidade educativa se constitui como uma comunidade de aprendizagem (Azevedo, 2016), como acima já defendemos. Por outro lado, neste novo modelo da organização escolar, o currículo nacional é adaptado às necessidades dos alunos concretos e desenvolvido através de projetos inter e transdisciplinares. Os espaços, normalmente, são mais amplos, sendo indicados para o trabalho em grupo e promovendo a interação entre os professores. O tempo, por seu turno, não é tão compartimentado, porque, como o projeto é um tempo de ação, a questão da falta de tempo é atenuada. A turma deixa de ser a unidade de referência, passando a existir grupos de alunos diferentes que permitem inter-relações múltiplas e enriquecedoras. O modo de trabalho é singular, uma vez que se baseia nas tecnologias para levar à aprendizagem. Assim, os manuais clássicos são substituídos por *tablets*, embora continue a existir o papel. Em suma, estas escolas põem em prática “uma pedagogia da autonomia, da responsabilidade, da interação, do contrato que tão bons resultados parece gerar.” (Alves & Cabral, 2017, p. 9).

Em Portugal, por seu turno, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, e o Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, pretendem conferir à escola autonomia pedagógica, curricular e organizacional: a escola passa a ter autonomia para constituir diferentes agrupamentos de alunos; alocar grupos de professores a cada agrupamento de alunos; criar condições para um trabalho colaborativo e conjunto; flexibilizar os espaços, os tempos, os grupos de alunos e os conteúdos programáticos, ajustando, assim, todo o currículo ao contexto onde está a ser posto em prática e, por conseguinte, respeitando a individualidade de cada aluno e de cada escola.

No fundo, procura-se, como defende Azevedo (2016), que a escola seja realmente democrática, acessível a todos e justa para cada um. Na verdade, uma escola democrática, segundo Patacho e Santomé (2017), não pode permitir que os alunos mais pobres persistam em abandonar os estudos e a ser os menos escolarizados, continuando a não se sentir valorizados pelo trabalho feito diariamente nas salas de aula. Uma escola democrática deve garantir a justiça social, o que implicará, como de resto já ficou dito atrás, uma reestruturação de todo o trabalho escolar. No entanto, estes autores defendem que estas mudanças são difíceis de operacionalizar, quando cabe ao Estado a decisão sobre as matérias educativas, marginalizando o contexto real de cada instituição escolar; quando as culturas escolares, como ficou explanado no segundo capítulo, estão marcadas por um conjunto de crenças e atuações seculares que vão passando de geração em geração e vão moldando a forma de concretizar a escolarização, mostrando-se resistentes à mudança. Por outro lado, os mesmos autores referem que as políticas de envolvimento e de educação parental, criadas com o intuito de exercer uma intervenção específica junto das famílias, originaram, nas culturas escolares, uma visão estereotipada sobre as mesmas que passou a gerar desconfiança e as afastou, dificultando a sua cooperação e reproduzindo, por consequência, a desigualdade.

De acordo Patacho e Santomé (2017), a resolução de todas estas dificuldades não passa apenas pela participação decretada ou por normativos legais, é necessário ir muito mais longe, verificando de que forma estas dificuldades vão surgindo no dia a dia de cada escola, tentando compreender o que, de facto, está a acontecer. Desta feita, para estes autores, para ser democrática, uma escola não depende apenas da adoção

de formas de organização e funcionamento justas, deve também assegurar que a participação democrática seja uma realidade e que a solidariedade e a inclusão sejam exigências estruturais. Para que este modelo de escola democrática seja possível, todas as decisões e responsabilidades devem ser partilhadas, a ação deve resultar da atuação colaborativa de todos os atores escolares que se devem comprometer com um projeto educativo em que todos se sintam representados (Patacho & Santomé, 2017), numa *governança colaborativa*, como ficou explanado no início do presente capítulo.

3.3.1 – Conceito, modo de organização e funcionamento das equipas educativas

Num contexto escolar em que continuam a prevalecer o mesmo currículo para todos, horários inflexíveis e turmas fixas, a escola mostra-se ineficaz na conciliação do ensino de todos com a aprendizagem de cada um, na flexibilização curricular e na diferenciação pedagógica. A resolução desta tensão entre a *heterogeneidade* dos alunos e a *tendência homogeneizante da gramática escolar* deve passar, segundo Formosinho e Machado (2009), pela constituição de grupos de aprendizagem e pela sua adequação às funções pedagógicas, com base em decisões colegiais relevantes dos professores, ou seja, deve passar pela instituição do modelo de organização em equipas educativas.

Para estes autores, as equipas educativas inscrevem-se na autonomia pedagógica e curricular e permitem conciliar a unificação e a diversidade. Com efeito, alocando um grupo alargado de alunos a uma equipa de professores, é viável constituir diferentes agrupamentos, temporários ou permanentes, de acordo com as suas necessidades e em função dos espaços existentes, das atividades a implementar ou dos tempos disponíveis. Com estes grupos a trabalhar sem o espartilho do tempo e do espaço, é possível o desenvolvimento de projetos curriculares interdisciplinares e a prática de uma pedagogia diferenciada (Formosinho & Machado, 2016b).

De facto, no modelo de organização do ensino por equipas docentes, cabe à equipa a gestão quer do currículo de base, quer da diversificação curricular. É também da sua incumbência a planificação de atividades de diversificação pedagógica, a coordenação das estratégias da sala de aula e o acompanhamento do progresso das aprendizagens curriculares de todos os alunos de um ano de escolaridade. Assim, a

aprovação dos alunos e a sua progressão, ao longo do percurso escolar, é também da sua responsabilidade. A equipa monitoriza as aprendizagens dos alunos em geral e também em cada disciplina com informação partilhada sobre os progressos e dificuldades de cada aluno nas diversas áreas curriculares. Estas equipas partem de um agrupamento permanente de alunos para garantir a sua socialização, mas criam também subgrupos flexíveis e temporários para aprendizagens em grupos do mesmo nível de progresso numa dada disciplina, cabendo-lhe ainda a gestão do tempo e do espaço. É ainda a equipa educativa quem promove a partilha de informação sobre o aluno e a sua orientação (Formosinho & Machado, 2013).

Nesta linha de pensamento, Cabral e Alves (2016), no seu estudo sobre a aplicação do Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE), assente na constituição de equipas educativas, concluíram que a mudança do processo de escolarização vai implicar, efetivamente, uma transformação da *gramática escolar* que terá de passar por diversas alterações, como: os modos de agrupar os alunos; a forma de gerir os tempos e os espaços; uma nova gestão do currículo para formas mais inovadoras, integradas e flexíveis e a criação de mecanismos de diferenciação pedagógica. Constataram ainda que a concretização destas mudanças só será viável através da promoção de dinâmicas colaborativas entre os professores que lhes permitam refletir e agir em conjunto sobre as práticas letivas, estando todos implicados e sendo todos responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos da equipa educativa que integram. No entanto, também demonstraram que não bastam mudanças organizacionais para alterar o insucesso, é conveniente que, a par dessas transformações, se processem a alterações relativas à forma de organizar o trabalho pedagógico, às estratégias implementadas na sala de aula, aos recursos de ensino e à relação pedagógica, que se constituem como variáveis fundamentais para se atingir o sucesso. Defendem ainda que toda esta mudança de processos de escolarização seja assimilada pela cultura de escola como dinâmicas de desenvolvimento organizacional e profissional, transformando-se, desta feita, a escola numa efetiva comunidade de aprendizagem que proporcione uma melhoria nas aprendizagens quer de professores, quer de alunos.

Em síntese, pelo estudo realizado, chegaram à conclusão que o MIPSE é um passo importante na transformação da gramática escolar, tratando-se de “um modelo pedagógico para fazer da escola um lugar de mais aprendizagem, mais criação, mais valorização e mais satisfação para todos” (Cabral & Alves, 2016, p. 111). No fundo, a organização da escola por equipas educativas assenta num pilar básico, que é a dimensão da aprendizagem e a criação de condições estruturais que a possibilitem e a incrementem (Formosinho & Machado, 2009).

Desta feita, a partir das equipas educativas vai ser possível uma reorganização da gramática escolar que vai permitir às escolas dar uma resposta contextualizada aos seus problemas. Por outro lado, a formação das equipas educativas, pela sua natureza e organização, vai exigir aos professores o desenvolvimento de várias habilidades e a compreensão e abertura à inovação. De facto, a mudança só será possível se os professores passarem a ser os seus atores e desenvolverem todos os esforços no sentido de reorganizarem as suas práticas escolares. Logo, os professores vão ver fortalecida a sua capacidade de tomar decisões e vão conseguir um aperfeiçoamento profissional em contexto de trabalho. Na prática, na interação com os pares, vão conseguir desenvolver-se profissionalmente, como defendiam Fullan e Hargreaves (2001), através da observação, da colaboração mútua e da criação de redes de contacto alargadas (Formosinho & Machado, 2013).

Em suma, esta organização da escola por equipas educativas vai não só permitir às escolas terem mais autonomia e poder, mas também encontrarem respostas articuladas aos problemas e desafios com que se deparam. Vão proporcionar ainda aos professores uma oportunidade de desenvolverem um *profissionalismo interativo* (Fullan & Hargreaves, 2001) capaz de criar uma confiança relacional na base da qual se constituem efetivas comunidades de aprendizagem profissional. Só, desta forma, se poderá constituir uma nova cultura profissional nas escolas (Formosinho & Machado, 2016 b), uma vez que o trabalho desenvolvido, no interior de cada equipa, pode contribuir para a superação do isolamento dos professores, promover o trabalho colaborativo, potenciar o desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a construção de uma nova cultura de escola (Formosinho & Machado, 2009).

Esta dinâmica colaborativa, assente na confiança relacional e promotora de um desenvolvimento pessoal e profissional docentes, só fará sentido se for encarada não só numa perspetiva horizontal, como também vertical, contando com o apoio e incentivo das lideranças intermédias e de topo que devem passar ao exercício de uma liderança pedagógica, transformacional e partilhada, como procurámos aprofundar e defender no capítulo que se segue.

Capítulo 4 – As lideranças e a inovação

Para o eficaz desenvolvimento do trabalho colaborativo em equipas educativas, será também fundamental a atuação das lideranças de topo e intermédias. No entanto, de acordo com o estudo de Maria do Céu Roldão (2019), os diretores e as lideranças intermédias têm exercido “uma influência mediada, limitada e indireta sobre o modo de trabalho dos professores” (Alves & Cabral, 2019, p. 14). Segundo Bolívar (2014), para se conseguir uma efetiva e eficaz mudança no sentido de implicar as lideranças na melhoria das aprendizagens dos alunos, será necessária a mudança de paradigma da política educativa que, em vez de se preocupar com o controle da aplicação de normas, se deve concentrar no desenvolvimento das capacidades das escolas e dos professores para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tenham como principal preocupação as necessidades dos alunos. Neste sentido, compreende-se o conceito, como proclama Bolívar (2009), de *leadership for learning*, ou seja, os líderes não atuam na sala de aula, mas podem criar as condições para que se trabalhe bem nas salas de aula, o que passa também, de acordo com o autor, por uma redefinição não só dos contextos de trabalho e das relações profissionais, como já acima ficou claro, mas também dos papéis dos líderes.

Vaillant (2019), citando os autores Leithood e Louis (2011), defende que existe uma ligação forte entre liderança, melhoria das aprendizagens e qualidade educativa, uma vez que a liderança pode ter impacto direto na melhoria da atividade docente e, indireto, ao criar as condições que permitam proporcionar boas aprendizagens aos alunos. Outro estudo de Bolívar et al. (2013) destaca que a liderança escolar pode ser a solução para muitos problemas que surgem nas escolas, nomeadamente quando as

perspetivarmos, como defende Weick (1976), como *sistemas debilmente articulados*, ou seja, sistemas instáveis, com constantes (re)organizações dos seus atores, desenvolvendo novas percepções da realidade, influenciando outros e realizando ainda ações que são influenciadas pelos ambientes em que se enquadram.

Weick (1976) preconiza, assim, que as organizações escolares não são sistemas ou estruturas estáticas, mas sim conceitos abstratos partilhados por pessoas que, como vimos acima, estão em permanente evolução: objetivos e desafios levam os atores à ação, mas agir leva as pessoas a reinterpretar as suas relações sociais, situações e objetivos. Logo, as organizações estão em permanente evolução no que concerne, nomeadamente às suas ideias, às crenças, às comunicações (Starbuck, 2015). Segundo Weick (1976), nas instituições públicas, a dificuldade de organização prende-se com um debate permanente entre teoria política e organizacional; facto e valor; decisão e ação; planeamento e ação. Desta feita, nas organizações educativas, os elos que mantêm essas organizações unidas são fracos e esporádicos, em vez de serem contínuos e sólidos (Starbuck, 2015). Assim, a partir desta metáfora de Weick (1976), compreendemos melhor que, precisamente por ser um *sistema debilmente articulado*, a escola precisa deste poder de unificação e mobilização concertada, proporcionado pelas lideranças, para garantir o seu funcionamento e a resposta aos desafios que vão surgindo.

Estudos de organizações internacionais, (OCDE, 2013; Unesco -IPE-IWGE, 2012) apresentados por Vaillant (2019), consideram também a liderança da equipa diretiva da escola como o elemento chave para melhorar as aprendizagens dos alunos. Na mesma linha de pensamento, Bolivar (2020) defende que a melhoria das aprendizagens dos alunos está diretamente ligada à qualidade da liderança diretiva, nomeadamente quando esta é pedagógica e coletiva. No entanto, para que esta seja uma realidade possível, é imprescindível, segundo o autor, uma política de autonomia em cada escola, articulada com uma liderança com outros modos de gestão e outras responsabilidades que facilitem a transformação das escolas em organizações aprendentes. Esta mudança vai implicar a redefinição de papéis, novos modos de relacionamento entre professores, uma nova gestão organizacional e novos modos de pensar e concretizar o ensino, ou seja, são mudanças que vão exigir alterações ao nível macro, meso e micro da organização escolar. O nível macro diz respeito às políticas educativas do

estabelecimento, ou seja, à liderança e à sua estratégia de ensino; o nível meso contempla a planificação e a coordenação de programas e estruturas administrativas e pedagógicas e, por último, o nível micro reporta-se às práticas de gestão da sala de aula (Alves, 2003).

Segundo Vaillant (2019), cabe à liderança educativa um papel muito importante no desenvolvimento das comunidades profissionais de aprendizagem que, como já acima ficou explanado, são fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens dos alunos. Desta feita, para esta autora, uma das práticas chave da liderança efetiva deve ser a criação de uma cultura profissional colaborativa. A equipa diretiva deve valorizar as atividades colaborativas e favorecer a confiança mútua entre os docentes. Ela deve, nesse sentido, criar estruturas que permitam um trabalho coletivo, criar tempos e espaços comuns de planificação, deve organizar grupos responsáveis pela resolução de problemas e promover uma delegação da liderança em tarefas específicas associadas ao projeto de melhoria da escola (Vaillant, 2019). Torna-se, desta forma, evidente que, sem alterar a forma como a escola está organizada e a cultura escolar, é impossível implementar uma *liderança pedagógica*.

Em síntese, numa organização *debilmente articulada* (Weick, 1976), é fundamental não só uma coesão e coerência entre os três níveis da organização escolar, como também uma liderança eficaz para que as mudanças resultem em melhorias nas aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2020).

Bolívar (2020) vai mais longe e apresenta-nos cinco dimensões da liderança que a tornam eficaz. A primeira diz respeito ao estabelecimento de metas e expectativas centradas na aprendizagem dos alunos e à definição de estratégias que permitam a sua consecução. Depois da sua definição, cabe ao líder comunicar, de forma clara e eficaz, estas metas a todo o corpo docente, implicando-o e responsabilizando-o pelo seu cumprimento. Conhecendo os objetivos da escola, é mais provável que os professores se sintam mais implicados e, conseqüentemente, possam melhorar o seu desempenho de forma a viabilizar a sua concretização, embora esta não seja uma condição garantida e dependa de outras condições como continuaremos a expor. A segunda dimensão reporta-se à determinação e disponibilização dos recursos necessários (tempo,

financiamento, material escolar) para a concretização dos objetivos primordiais da escola, o que determina a existência de autonomia de gestão por parte do líder. Uma terceira dimensão diz respeito à importância de assegurar um ensino de qualidade, para tal, o líder deve implicar-se diretamente na planificação, na coordenação e na avaliação do ensino e do currículo. Cabe-lhe, desta feita, promover uma articulação do trabalho dos professores, supervisionar o currículo através da coordenação, assim como apoiar e avaliar os professores através da visita regular às salas de aula. A dimensão que se segue está diretamente associada à concretização da anterior e está relacionada com a promoção e participação no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que não pode haver um ensino de qualidade sem uma preparação profissional dos docentes. Cabe, assim, ao líder encontrar oportunidades e contextos que permitam aos professores desenvolver as suas aprendizagens profissionais até porque delas depende diretamente a qualidade das aprendizagens dos alunos. Assim, é suposto que a liderança desenvolva todos os esforços no sentido de transformar a escola numa comunidade profissional de aprendizagem. A quinta dimensão, apresentada por Bolivar (2020) para uma liderança eficaz, reporta-se à importância de assegurar um contexto adequado e o apoio necessário aos professores. É preciso criar todas as condições para que estes se possam centrar naquilo que é prioritário: as aprendizagens dos alunos, através de contextos que permitam o estabelecimento de relações de confiança entre líderes, professores e alunos. Por fim e não menos importante, surge a relação entre a escola e a comunidade, nomeadamente a criação de laços com as famílias, para as comprometer numa participação responsável ao serviço de uma melhor educação dos estudantes. Das seis dimensões expostas, as que apresentam maior impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos são, segundo Bolivar (2020), o desenvolvimento profissional docente e um ensino de qualidade.

Nesta perspetiva, tal como preconiza Guerra (2015), a liderança escolar tem de ser maioritariamente de natureza pedagógica e não se centrar apenas nas suas funções educativas mais pobres: burocracia, controle, domínio e imposição. A sua metáfora da feromona das maçãs é bem elucidativa quanto ao papel dos novos líderes, que devem funcionar como maçãs maduras junto do grupo que lideram, ou seja, devem constituir um impulso de mudança que consiga o amadurecimento dos elementos que estão ao

seu redor, sem coação e sem violência. Desta feita, o líder tem de ser um *primus inter pares*, um coordenador de atividades e gerador de um bom clima e de relações positivas, inspirador de projetos e propiciador de iniciativas inovadoras. Para deixar os outros crescer, não deve ser apenas ele a pensar, a responsabilizar-se e a fazer tudo, cabe-lhe a missão de ser um verdadeiro aglutinador, um gerador de feromonas que despoletem o crescimento e o amadurecimento do seu corpo docente. Deve ainda estar aberto às críticas porque, por um lado, estas implicam um clima em que os professores possam expressar livremente as suas opiniões e, por outro, abrem caminho à aprendizagem.

Para isso, é fundamental o exercício da autoridade democrática que, segundo Alves e Cabral (2019), valoriza a liberdade, a responsabilidade e a escuta do outro. Para ganhar a confiança dos professores e os fazer aderir às mudanças voluntariamente, compreendendo e aceitando a importância da supervisão do seu trabalho, é imprescindível que as lideranças comuniquem com os professores e clarifiquem o sentido da mudança. Só depois de compreendido e partilhado, é que o projeto de mudança poderá ser aceite e transformado numa mudança voluntária, podendo, desta feita, passar-se ao exercício de uma *liderança pedagógica* (Alves & Cabral, 2019).

Portanto, para se constituir como uma realidade, a liderança para a aprendizagem deve basear-se nos princípios que passam a ser elencados: concentrar-se na aprendizagem; assegurar que a aprendizagem seja social e colaborativa; ser sensível às diferenças entre os indivíduos; recorrer às avaliações de acordo com os objetivos pedagógicos, realçando-se o feedback formativo e promover a conexão horizontal através de atividades e conteúdos no seio da escola (Villa, 2019).

Em síntese, segundo Sallán (2020), a chave da melhoria de uma escola e de uma melhor qualidade educativa está no facto de os líderes focalizarem a sua atuação em processos pedagógicos. O estudo de Weinstein et al. (2019) veio confirmar esta constatação, permitindo concluir que o trabalho das direções e dos líderes escolares está indicado como o segundo fator mais determinante, depois da docência, na melhoria das aprendizagens dos alunos.

4.1 – Lideranças transformadora, pedagógica, instrucional, distribuída e comunidades profissionais de aprendizagem.

A *liderança pedagógica* pressupõe uma mudança de paradigma da política educativa que, ao invés de se centrar no controlo da aplicação das normas que impõe, se deve preocupar em desenvolver as capacidades das escolas e dos professores para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tenham, como principal objetivo, as necessidades dos alunos e as preocupações da comunidade. Assim, a liderança deixa de ser vista como um indivíduo e passa a ser percebida como uma qualidade emergente de um grupo ou redes de indivíduos que interagem numa organização escolar. Para tornar viável esta realidade, os professores têm de passar a ter mais responsabilidades e a assumir um papel mais profissional, exercendo funções de liderança pedagógica nas suas áreas de atuação (Bolivar, 2014).

Desta forma, o diretor da escola deixa de ser um mero gestor burocrático para passar a ser um agente de mudança, aproveitando as competências dos seus professores em torno de uma missão comum (Bolivar, 2009). De facto, para contribuir para uma melhoria das aprendizagens dos alunos, a liderança diretiva deve passar a ser distribuída e coletiva, nascendo, assim, os líderes intermédios (*middle leaderships*) que poderão funcionar como promotores da mudança e da articulação numa cultura coletiva de compromisso, operando entre a liderança de topo e os professores da escola (Bolivar, 2020).

Na realidade, como defendem Day e Sammons (2016), a liderança de topo cria a visão e a direção estratégica, mas vai depender dos líderes intermédios para as pôr em prática. De facto, as lideranças intermédias são aquelas que estão entre o diretor e o corpo docente e, portanto, devem atuar como uma ponte entre os princípios e a prática. Cabe-lhes o papel de colaborar com os colegas, apoiando e propagando as melhores práticas. Por outro lado, devem comunicar aos colegas uma série de evidências e informações para melhorar as suas práticas pedagógicas, devem apoiar comunidades de aprendizagem e, desta forma, garantir a melhoria das aprendizagens dos alunos. Promovendo a colaboração, a observação, a reflexão, a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, as lideranças intermédias podem

constituir-se como verdadeiros motores da melhoria das escolas (Day & Sammons, 2016).

Desta feita, a liderança escolar aparece globalmente repartida, multinível e resulta da cooperação ou tensão entre líderes formais, funcionais e colaboradores. A liderança é, de facto, repartida pelos gestores pedagógicos intermédios e pelos próprios professores, uma vez que comporta estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa lideradas pelos respetivos coordenadores. As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica coordenam os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no seio dos departamentos curriculares, visando assegurar a articulação e gestão curricular. Por seu turno, existem órgãos cuja função é ocupar-se da gestão dos alunos que constituem uma turma. Trata-se do conselho de turma, liderado pelo diretor de turma, que assegura a organização e o acompanhamento das atividades da turma e a articulação entre a escola e a família. Também encontramos liderança em cada professor sempre que é autor no desenvolvimento do currículo, quando introduz e experimenta estratégias inovadoras, quando lidera os seus alunos nas ações educativas que implementa, quando mobiliza os colegas para a participação, a partilha, a experimentação ou a reflexão (Lourenço-Gil et al., 2020).

No entanto, de acordo com o estudo de Roldão (2019), numa cultura escolar marcada pelo caráter balcanizado dos departamentos e áreas curriculares, em que se verifica uma lógica de horizontalidade entre pares, em que as lideranças intermédias acentuam menos a sua autonomia e poder sobre o grupo e mais o seu compromisso com a passagem daquilo que o Diretor ou Conselho Pedagógico determinam, têm-se revelado escassas as iniciativas de liderança pedagógica por parte dos líderes intermédios.

De facto, pelo contexto acima exposto, a cultura e a prática das escolas têm limitado o papel das chefias intermédias à transmissão de informação e diretrizes no interior da hierarquia da escola, ficando a sua responsabilidade de gestão pedagógica, curricular e didática para segundo plano, quando deveria ser central (Roldão, 2013). Na realidade, a partir do seu estudo das lideranças de topo e intermédias, Roldão (2019) concluiu que a sua ação se cinge à partilha de materiais e à disponibilidade de apoio

sempre que existem problemas, nomeadamente de indisciplina, não havendo lugar para a análise da natureza, da eficácia ou da qualidade das práticas educativas. Os líderes intermédios não se veem como líderes de uma equipa, nem pretendem ser vistos pelos colegas como agentes de autoridade ou intrusivos nas práticas de ensino individual. Ora, nesta cultura docente onde prevalece uma lógica de horizontalidade entre pares, a presunção de competência e o *mito do profissionalismo*, a ação das lideranças intermédias é, por vezes, bloqueada pelos interesses dos pares. Assim, em vez de se centrar na avaliação e controlo dos processos de ensino, baseia-se na fiscalização de formalismos que garantam às escolas o cumprimento das expectativas sociais e o compromisso na passagem daquilo que o diretor e o conselho pedagógico determinam (Roldão, 2019).

Estes rituais só serão quebrados, por um lado, pelas exigências de autorregulação inerentes ao processo de autonomia crescente das organizações escolares, como verificámos no primeiro capítulo, que vão implicar que estas criem e usem dispositivos de avaliação que permitam apresentar resultados. Por outras palavras, vai ser exigido às escolas um reforço de mecanismos de autoavaliação, ativando-se, assim, a lógica da responsabilidade de um serviço público e a exigência de um profissionalismo que passa pela prestação de contas. Por outro lado, as comunidades profissionais de aprendizagem também poderão quebrar estas barreiras e limitações, pois, com base na confiança relacional por elas proporcionada, as fraquezas individuais poderão ser ultrapassadas. Todos passarão a trabalhar numa lógica do coletivo e do empoderamento de cada um e do grupo, partilhando sucessos e derrotas. Desta feita, as lideranças de topo e intermédias têm de passar a focar-se nas aprendizagens quer dos alunos, quer dos professores, numa base de respeito por princípios como: a autoridade, a colaboração, a liberdade e a responsabilidade (Alves & Cabral, 2019).

Nos estudos sobre liderança, destaca-se o conceito de liderança instrucional que evoluiu, tendo em conta a sua importância na melhoria das aprendizagens dos alunos, para o conceito de *liderança para a aprendizagem*, que engloba características dos modelos de liderança instrucional, transformacional e partilhada (Cabral, 2014). Lourenço-Gil et al. (2020) apresentam, como quadro de referência para o estudo da

liderança, nas organizações escolares, estes três conceitos de liderança: transformadora, instrucional e distribuída.

Na liderança transformadora, o trabalho do líder com as suas equipas parte da identificação da necessidade de mudança, sendo o seu objetivo primordial executá-la com o comprometimento dessas mesmas equipas. Para tal, o líder tem de partilhar, de forma clara e eficaz, a sua visão de futuro que deve ser importante para todos, procurando ouvir as opiniões dos professores. O líder vai funcionar como um modelo para os seus colaboradores, inspirando-os através dos seus argumentos válidos e autenticidade, assim como através do seu sentido de pertença à organização. Desta forma, vai desenvolver a maturidade moral dos seus colaboradores, levando-os a preferir os interesses comuns em detrimento dos seus interesses pessoais. Trata-se ainda de um líder que conhece muito bem os pontos fortes e fracos dos seus colaboradores e procura orientá-los e empoderá-los a todos, estimulando-os, demonstrando-lhes que acredita no seu potencial e desafiando-os não só a assumir novos papéis e novas responsabilidades, como também a participar em novos projetos. Uma liderança transformadora vai inspirar confiança, respeito, admiração e melhores resultados por parte dos colaboradores (Lourenço-Gil et al., 2020).

Por seu turno, a liderança instrucional vai para além da gestão administrativa da escola e centra-se num conjunto de atividades que visam a melhoria das aprendizagens dos alunos. Sendo assim, tem de partir de uma definição clara dos objetivos que pretende atingir no que concerne às suas aprendizagens, fornecer os recursos necessários para atingir esses objetivos e ter uma preocupação central com o trabalho dos professores, revelando interesse em constituir comunidades profissionais de aprendizagem que lhes permitam um desenvolvimento profissional colegial e em contexto. O estudo de Hallinger e Heck (1996), citado por Lourenço-Gil et al. (2020), vem demonstrar que o diretor pode afetar significativamente o desempenho dos alunos por meio de fatores organizacionais, pelas inovações introduzidas na escola, pelo empoderamento dos professores e pelo envolvimento comprometido dos mesmos. Esta liderança já não é apenas singular e já não se concentra apenas na pessoa do diretor, mas tem sido distribuída por outros atores educativos com responsabilidades na concretização dos objetivos da escola, na supervisão pedagógica e no desenvolvimento

do ensino para melhorar o desempenho escolar. Logo, podemos falar de uma liderança instrucional compartilhada (Lourenço-Gil et al., 2020).

Esta liderança distribuída, também designada por liderança democrática, compartilhada ou colaborativa aparece repartida por diferentes pessoas que podem exercer diferentes funções de liderança e executar papéis diferentes em momentos diversos. Este tipo de liderança põe em destaque todos os indivíduos que contribuem para um dado projeto e não apenas os líderes designados. Neste caso, o líder é aquele que participa ativamente na atividade, implicando outros na sua prossecução, mas apenas o é enquanto o faz e se o fizer. É colaborador o que recebe influência do líder na concretização de um dado projeto, mas pode passar a líder num outro momento (Lourenço-Gil et al., 2020).

Para Thurler (2001), a liderança partilhada justifica-se pelo facto de ser muito difícil pedir aos professores que se envolvam num projeto comum e participativo sem lhes ser cedida uma parte do poder/ autoridade. Verifica-se, assim, o *empowerment*, ou seja, o processo graças ao qual uma parcela do poder de decisão e ação é transferido aos atores diretamente envolvidos num projeto. Se cabe aos professores introduzir as mudanças para melhorar o processo de ensino/ aprendizagem, também tem de se lhes reconhecer a competência profissional e conceder-lhes a necessária autonomia para poderem fazer o seu trabalho. Desta feita, o *empowerment* afasta-se de uma lógica burocrática de perceção hierárquica e aproxima-se dos conceitos de participação, abertura e flexibilidade. A liderança partilhada acontece, na realidade, quanto o conjunto do grupo está implicado no processo e pressupõe que a liderança atribuída a um determinado professor num projeto não seja questionada pelos restantes e que o líder confie nele sem necessitar de funcionar como um “copiloto de segurança” (Thurler, 2001, p. 160).

No centro da teorização apresentada sobre liderança tem de ser dado um papel primordial à liderança pedagógica, instrucional ou para a aprendizagem, *education leadership* ou *learning leadership* (Cabral, 2014), cujo papel central é a melhoria da qualidade das escolas, do desempenho dos professores e da eficácia das aprendizagens dos alunos (Roldão, 2019), o que passa, segundo Wieczorek e Lear (2018), pela definição

da missão, da visão e dos objetivos da instituição educativa; da gestão do currículo e dos recursos; da supervisão e da avaliação do ensino; assim como da monitorização da aprendizagem dos alunos. No mesmo sentido, Amorim et al. (2020) apresentam-nos a liderança pedagógica como aquela em que o líder dirige a sua atuação para a consecução de objetivos de desempenho ambiciosos para professores e alunos, com base numa ação de apoio, de monitorização e de avaliação do processo de ensino/ aprendizagem.

Por seu turno, Spillane e Louis (2002) conceberam uma estrutura concetual de melhoria escolar cuja base impulsionadora era a aprendizagem dos alunos. Estes autores posicionam a aprendizagem dos alunos como o objetivo central para desenvolver as capacidades pedagógicas dos professores, o ensino na sala de aula e a comunidade profissional de aprendizagem que se desenvolve num contexto prático através de reflexões conjuntas sobre: as características dos alunos, as diferentes crenças e expectativas dos professores sobre o processo de ensino e de aprendizagem, o conhecimento de conteúdos, a pedagogia, o currículo, a aplicação de teorias e os métodos de aprendizagem. Os mesmos autores defendem ainda que a melhoria das estruturas e processos educativos nasce da interação dentro e entre as salas de aula como locais de aprendizagem dos professores, num contexto de uma cultura partilhada de crenças, confiança e colaboração que constituirão a base do crescimento dos professores e melhorias mútuas numa comunidade de aprendizagem (Spillane & Louis, 2002).

4.2 – A supervisão e a interação colaborativa

O termo supervisão é constituído por dois étimos latinos: *super*, cujo significado é sobre, e *visão*, que se reporta ao ato de ver. A ligação de ambos os étimos significará, assim, ter uma visão sobre algo ou alguém, logo, segundo Gaspar (2019), pressupõe uma perspetiva vertical sobre práticas profissionais, implicando observação, acompanhamento e avaliação. Neste sentido, o termo supervisão aparecerá associado a uma relação hierárquica, sendo o supervisor o observador, o controlador, o avaliador, o fiscalizador. No entanto, o conceito foi-se associando, com o tempo e com as

mudanças que urge implementar no sistema educativo, aos conceitos de orientação, acompanhamento, partilha e colegialidade (Mesquita & Roldão, 2019).

Desta feita, o termo supervisão surge como um conceito polissémico que pode ser definido, por um lado, como uma forma de controlar, mas, por outro, como uma maneira de guiar, estimular a ação do outro, promovendo o seu desenvolvimento profissional (Gaspar, 2019). De facto, no sistema educativo português, segundo Alarcão e Canha (2013), registou-se uma evolução do conceito e prática da supervisão, que progrediu de uma perspetiva mais hierárquica para uma perspetiva mais horizontal e de uma dimensão mais normativa para uma dimensão mais colaborativa e formativa.

Para Gaspar (2019), nas instituições escolares, estas duas perspetivas de supervisão aparecem em contextos diferentes: a vertical, associada ao controlo, mais na formação inicial e a horizontal mais presente no desenvolvimento profissional, ao longo da carreira docente. No entanto, Roldão (2012) defende que, no sistema educativo português, a supervisão está quase exclusivamente ligada à formação inicial de professores, aquando do exercício da prática profissional supervisionada ou do período probatório, o primeiro ano de exercício em que o professor é acompanhado por um mentor responsável pelo seu acompanhamento, orientação e avaliação. Surge, de forma mais ténue, associado à avaliação de desempenho docente, para fins de progressão.

Porém, verifica-se uma dificuldade de implementação da supervisão numa lógica de formação contínua devido à tensão entre a sua lógica vertical, normalmente associada à monitorização e avaliação, e a lógica horizontal, ligada ao conceito de colaboração (Roldão, 2013). Roldão (2012) apresenta três razões que justificam esta resistência à supervisão: o facto de esta ser associada ao controlo; a ideia de que o professor supervisionado é inexperiente e apresenta um défice de saber profissional e o facto de a supervisão implicar a observação de aulas. Por isso, a mesma autora defende que a supervisão, nas escolas, não tem tido por base a ação de ensinar, nas salas de aula, mas se tem cingido a uma coordenação, por vezes, burocrática, que se tem centrado na análise e discussão de planificações, materiais e critérios de avaliação dos alunos.

Contudo, no contexto das mudanças que se estão a implementar nas escolas, esta realidade tem de ser questionada/ repensada e exige uma redefinição das finalidades da supervisão, assim como dos processos e ações que devem implicar. Desta feita, a supervisão terá de passar a concretizar-se através de experiências profissionais assentes na ação, na reflexão e na colaboração (Gaspar, 2019).

Em Portugal, a supervisão, na formação inicial, é muito importante e relevante e apresenta um forte enquadramento legal. A prática do ensino supervisionado deve permitir aos futuros professores, segundo Gaspar (2019), experiências de planificação, de ensino e de avaliação, assim como proporcionar momentos de reflexão em relação às ações pedagógicas desenvolvidas. Neste contexto, o supervisor é um docente experiente e informado que orienta um candidato a professor no seu desenvolvimento profissional. Neste caso, a orientação, associada à supervisão, vai ser complementada pela avaliação do desempenho, ou seja, o orientador acompanha os primeiros passos do professor na escola e na sala de aula, pretendendo, essencialmente, o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a melhoria do seu desempenho (Alarcão & Tavares, 2003).

Assim, a prática da supervisão, na formação inicial de professores, é fundamental para o seu enriquecimento pessoal e profissional, uma vez que todas as reflexões feitas, antes, durante e após a ação, consciencializam o professor para a complexidade do ato de ensinar, pressupõem que ele se questione constantemente, faça uma análise da sua ação pedagógica e a transforme quando necessário, ou seja, a partir das suas fragilidades e das dos outros, o professor em formação vai desenvolver as suas competências (Mesquita & Machado, 2019). Esta supervisão será tanto mais transformadora quanto mais promover a reflexão-na-ação que, para Schön (1997), deve surgir em diferentes momentos: ouvir os alunos e o que eles sabem; refletir sobre as ações levadas a cabo no decurso da aula, sempre que seja necessário; reformular o problema proposto e encontrar novas hipóteses de resolução, isto é, o objetivo é promover a reflexão no decurso da ação. Só esta reflexão permanente irá contribuir para um processo de responsabilização e autonomização profissional.

Desta feita, segundo Marchão e Henriques (2019), o eixo estruturante da formação inicial dos professores deve ser a prática profissional, articulada com os conhecimentos científico-didáticos e com uma supervisão que promova o pensamento crítico e reflexivo. É, desta forma, segundo os mesmos autores, que se conseguirá fomentar a prática de um profissionalismo reflexivo que procura questionar os saberes científicos, pedagógicos ou as práticas da profissão.

No entanto, a construção da competência profissional do professor não se adquire apenas na formação inicial, ela é um processo ilimitado e intemporal de reconstrução de saberes teóricos e práticos, de saberes pessoais e sociais que se devem ativar para o empoderamento coletivo (Marchão & Henriques, 2019). De facto, Machado (2017) defende que a supervisão contribui, efetivamente, para o desenvolvimento profissional quando é feita pelos pares, quando a atuação profissional de cada um contribui para a transformação coletiva do grupo, não se conformando com práticas inadequadas. Alarcão e Roldão (2008) consideram que, quando a reflexão é de natureza colaborativa e se reporta a situações educativas diversificadas e à resolução de problemas, surge como uma estratégia formativa de grande potencial, porque vai permitir a construção de conhecimento profissional. Alarcão e Canha (2013) defendem que da interação entre os profissionais, da partilha de experiências e de conhecimentos e da responsabilidade partilhada nas diferentes ações realizadas nascem novos conhecimentos que vão despoletar a mudança de práticas, a inovação pedagógica e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, a supervisão surge como um processo que estimula a aprendizagem, o crescimento, o desenvolvimento e o amadurecimento pessoal e profissional do professor e deve abarcar não só materiais curriculares, mas também novas práticas pedagógicas, novas ideias e novas formas de educar as crianças (Mesquita & Roldão, 2019). Para que este crescimento seja possível, é relevante, como defende Alarcão (2019), que a supervisão surja ligado não só aos conceitos de observação e de reflexão, mas também de avaliação, não numa perspetiva classificativa, mas formativa. De facto, para poderem interrogar-se sobre o rumo das suas atividades e monitorizar a consecução dos objetivos a que se propõem, os professores têm de observar, refletir e agir. Desta feita, o ato de ensinar deixa de ser apenas um ato formal

para passar a ser um conteúdo de reflexão e de investigação, que despolete uma oportunidade de repensar as práticas pedagógicas (Gonçalves & Nogueira, 2017).

Por outro lado, para que os processos de monitorização, avaliação e regulação possam contribuir para a qualidade, o desenvolvimento e a transformação, será necessário que ocorram num ambiente formativo estimulante, centrado nas possibilidades de crescimento de cada indivíduo e de cada instituição. Assim sendo, a supervisão surge como uma atividade que visa, essencialmente, o acompanhamento e a monitorização com o objetivo de atingir a qualidade, proporcionar o desenvolvimento e originar a transformação. Numa perspetiva colaborativa, a supervisão vai basear-se na observação, no diálogo, na reflexão e na experimentação, cuja essência se centra na compreensão partilhada e na transformação assumida, privilegiando a interação com o outro e com a atividade, assim como a interação no interior de cada um (Alarcão & Canha, 2013).

Em suma, a supervisão vai permitir desenvolver conhecimentos, capacidades, atitudes, através de relações interpessoais positivas e de processos de construção colaborativa de conhecimentos profissionais, com base numa partilha de saberes e ideias que vão possibilitar a construção de efetivas comunidades de aprendizagem (Sanches, 2019).

Para terminarmos esta primeira parte, relativa ao enquadramento teórico do estudo que estamos a realizar, constitui-se fundamental retomarmos um conjunto de ideias-chave que vão permitir estabelecer a ponte com a questão de investigação central a apresentar na segunda parte deste trabalho de investigação.

Começaríamos, então, por referir que a escola é uma realidade muito complexa que resulta da articulação entre várias racionalidades, vários planos, vários níveis, múltiplos atores e múltiplas culturas. Assim, da tensão entre macro – micro; interior – exterior; estrutura – ação nasce uma estrutura organizativa *debilmente articulada*, que se vem orientando, cada vez mais, rumo à autonomia e à autorregulação e, conseqüentemente, a cujos atores se exige uma responsabilização cada vez maior, num sistema de prestação de contas.

Neste contexto, o caminho da inovação e da mudança para uma escola, que pretenda ser democrática, solidária, permitindo a formação efetiva de todos e respeitando a diferença de cada um, pressupõe uma articulação entre os três níveis da organização escolar: meso, macro e micro. É ainda suposto que essa transformação tenha por base uma dinâmica colaborativa entre todos os seus atores, assente numa confiança relacional e numa partilha de responsabilidades, de saberes e de capacidades. O desenvolvimento pessoal e profissional docentes, promovido por este trabalho colaborativo, deverá também ser impulsionado por uma liderança pedagógica, transformacional e partilhada, cuja preocupação central deve passar pela melhoria das aprendizagens dos alunos.

O papel das dinâmicas colaborativas e das lideranças intermédias na promoção de um professor colaborativo e reflexivo constituirão os dois eixos centrais da presente investigação. Assim, procuraremos caracterizar as culturas escolares dominantes num determinado agrupamento de escolas, a partir do estudo do tipo de interações existentes entre os seus docentes e perceber de que forma é que as lideranças intermédias estão ou não a contribuir para a mudança dos modos de trabalho docente, problema de investigação que passaremos a explicar na segunda parte deste estudo.

Parte II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo 5 - Paradigma de investigação e orientações metodológicas.

Após a apresentação e discussão do quadro teórico que enquadra esta investigação, desenvolvemos, nesta segunda parte, a metodologia que esteve subjacente ao presente estudo para, de forma coerente e sustentada, compreendermos a importância do trabalho colaborativo e das lideranças intermédias no desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Partindo do princípio, como defendem Almeida e Freire (2017), que os fenómenos educacionais são complexos, dinâmicos e estão associados não só à história individual, mas também aos contextos em que ocorrem, o modelo de investigação que se ajusta melhor às suas características é o humanista-interpretativo, ou seja, uma

investigação de tipo naturalista. De facto, o que pretendemos com este estudo é uma “recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.” (Afonso, 2014, p. 18).

Neste estudo de carácter predominantemente descritivo e exploratório, pretendemos realizar uma descrição, análise e interpretação de factos, situações, processos ou fenómenos que foram diretamente observados pelo investigador ou que foram identificados e caracterizados através de material empírico relevante. Assim, este estudo foi construído, fundamentalmente, através de informações predominantemente qualitativas, nomeadamente no que concerne ao eixo de análise sobre a influência das lideranças intermédias na promoção ou inibição do trabalho colaborativo e reflexivo entre docentes. No entanto, não é possível compreender a atuação das lideranças intermédias sem a sua contextualização na(s) cultura(s) de escola em que acontecem. Logo, para complementar esta análise, foi feito um estudo quantitativo através do qual se pretendeu realizar uma caracterização da(s) cultura(s) de escola do Agrupamento em estudo, com base na análise da frequência, da amplitude e da abrangência de diferentes interações entre os seus docentes. Desta feita, procurámos conjugar uma abordagem quantitativa, utilizando critérios bem definidos relativamente aos processos de análise de dados, baseados na linguagem da estatística, com uma abordagem qualitativa centrada em contextos singulares e nas perspetivas de atores individuais, no sentido de fazer um estudo da realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar.

Não raro se colocam dúvidas sobre a confiabilidade, validade e generalização relativa aos critérios desenvolvidos na investigação qualitativa. No entanto, “é possível a utilização de estratégias metodológicas que assegurem transparência, metodicidade e fidelidade às evidências, garantindo o refinamento dos dados produzidos, bem como credibilidade e confiabilidade durante o planeamento e realização dessa metodologia investigativa” (Santos et al., 2020, p.656). Para estes autores, a triangulação é uma dessas estratégias, portanto procurámos também adotá-la no presente estudo. Assim, contemplámos uma triangulação metodológica, quer *intermétodo*, cruzando métodos quantitativos e qualitativos, quer *intramétodo*, contemplando diferentes fontes e técnicas metodológicas: diário de campo, análise documental, grupo de discussão

focalizada, entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário. Para além da triangulação metodológica, previmos ainda a triangulação de dados provenientes de diferentes pessoas, produzidos em diferentes espaços e tempos (Santos et al., 2020).

Em suma, a validação e garantia de rigor científico que pretendemos assegurar no presente estudo, fundamentalmente qualitativo, residiu não só na triangulação acima apresentada, mas também na qualidade dos dados empíricos recolhidos que procurámos garantir através da qualidade dos instrumentos usados nessa recolha e ainda na salvaguarda da execução de um estudo planeado e confiável, no qual tentámos assegurar que os procedimentos metodológicos utilizados e os resultados do estudo fossem coerentes e consistentes com os objetivos propostos. Foi esta garantia que nos propusemos dar, através do plano de investigação que apresentamos de seguida.

5.1 - Questões de investigação.

A definição de um problema de investigação deve partir, segundo Almeida e Freire (2017), não só de teorias já existentes tomadas como referência, como também da observação direta dos comportamentos, assim como dos problemas práticos que se gostariam de resolver em determinados contextos. Ora, o problema de investigação do presente estudo nasce do conjunto de teorias já acima expostas, mas também da constatação de que, embora as vantagens do trabalho colaborativo já sejam defendidas há muitos anos em diferentes estudos, referidos na primeira parte deste trabalho, a prática das escolas, nomeadamente na forma como o trabalho docente se desenrola, nem sempre corresponde aos princípios defendidos teoricamente ou preconizados através do quadro legal. Perante esta constatação, surgiram uma série de reflexões e questões que estiveram na base da formulação do problema de investigação que passamos a explicar.

Num contexto de mudança do discurso legal português, onde se verifica que existe uma preocupação em conferir mais autonomia e responsabilidade organizacional, curricular e pedagógica às escolas, é importante perceber o que, efetivamente, está a mudar na organização e dinâmica escolares e se esta intenção normativa é real e genuína, se é apropriada e desenvolvida nos contextos da ação.

Como toda a inovação assenta, fundamentalmente, na mudança da forma de trabalhar dos professores e das condições organizacionais que induzem essas práticas, nomeadamente na dinâmica do trabalho colaborativo, importa estudar o grau de colegialidade existente, atualmente, entre os docentes das nossas escolas marcadas por uma cultura de base individualista, balcanizada, compartimentada, solitária que gera desconfiança e dificuldade na construção de uma comunidade profissional de aprendizagem. Para Fullan e Hargreaves (2001), ao contrário do *profissionalismo interativo*, o individualismo retarda o progresso porque não se verifica a partilha de boas práticas e daquilo que se sabe (e até dos problemas e práticas insuportadas), não há confiança da parte do professor naquilo que tem para oferecer, regista-se uma certa renitência em procurar melhores formas de fazer as coisas e há uma perceção generalizada de que os professores têm pouco para dar e precisam de ajuda. Esta situação não dá qualquer tipo de confiança, nem segurança ao professor para procurar ou encontrar ideias ou práticas diferentes que possam sugerir novas formas de fazer, impulsionando o seu crescimento e aperfeiçoamento profissional.

Por outro lado, a própria dinâmica organizativa das escolas impele os professores para um trabalho solitário, uma vez que os fecha numa sala de aula isolados dos colegas, os enclausura num horário onde quase não há espaço para a interação com os colegas ou, quando existe, é uma cooperação artificial, que resulta de reuniões com convocatória, por vezes, sem objetivos bem definidos e encaradas como mais uma tarefa burocrática a ser cumprida. Desta feita, este modelo compartimentado e segmentado da *gramática escolar* vai limitar a progressão pessoal e profissional dos professores que, relacionando-se muito pouco com os colegas, os conhecem mal e pouco sabem do trabalho que desenvolvem nas suas salas de aula. Este défice de relação interpessoal e conhecimento gera uma grande insegurança e falta de confiança, o que impede uma efetiva cooperação entre docentes que, na base, essencialmente, da confiança, pressupõe a observação, a análise, a crítica e a investigação-ação. Só assim, se consegue um profissionalismo interativo que, segundo Fullan e Hargreaves (2001), é a base do aperfeiçoamento contínuo das escolas que conduz a ganhos reais nas aprendizagens dos alunos.

Por seu turno, cabe às estruturas de liderança intermédia um papel fundamental na cultura de participação, de descentralização de competências, de responsabilidade de gestão partilhada e de supervisão pedagógica. No entanto, continuam a existir situações críticas associadas ao desenvolvimento profissional docente às quais a escola não tem sabido dar resposta, porque a ação dessas lideranças intermédias é exercida de forma muito limitada, o que, muitas vezes, se justifica pelo facto de nem sempre a sua legitimidade ser reconhecida pelos pares, uma vez que o coordenador apresenta o mesmo estatuto profissional dos colegas que, supostamente, orienta e coordena e, na cultura das escolas, ainda não estão instituídas as práticas da supervisão.

Neste contexto, percebe-se a importância do problema acional e a relevância profissional de um trabalho mais colaborativo e das lideranças intermédias no desenvolvimento pessoal e profissional docente e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens dos alunos. Daí que tenhamos perspectivado, para este estudo, a seguinte questão de investigação:

Qual o objeto, natureza, amplitude, frequência e abrangência das interações entre professores e qual o papel das lideranças intermédias no desenvolvimento de um professor reflexivo e colaborativo?

Questões e subquestões de investigação

Tendo em conta o contexto acima apresentado e a questão de investigação proposta, no âmbito deste projeto de investigação, estabelecemos as seguintes questões e subquestões de investigação.

1 - Haverá uma efetiva cultura de colaboração e de aprendizagem entre os professores?

1.1 - Qual o objeto, a natureza, a amplitude, a frequência e a abrangência das interações entre os professores?

1.2 – As diferentes áreas potenciais de interação profissional apresentam manifestações diferentes na amplitude, na frequência e na abrangência das interações entre os professores?

1.3 – O nível de ensino a que o professor pertence interfere na amplitude, na frequência e na abrangência das interações entre os docentes?

1.4 – Quais as percepções que os professores têm sobre os valores e características implícitas a uma cultura colegial de aprendizagem?

2 – As lideranças intermédias exercem alguma influência nos modos de trabalho de um professor reflexivo e colaborativo?

2.1 – Como são percecionadas as lideranças intermédias na perspetiva dos liderados e dos líderes, quanto à promoção de um trabalho colaborativo e reflexivo?

2.2 – Quais são as conceções e as práticas de supervisão das lideranças intermédias na ótica dos líderes?

2.3 – Quais os elementos promotores e/ou condicionadores do trabalho colaborativo entre os professores, na perspetiva dos líderes e dos professores?

2.4 – Quais as percepções que os professores têm sobre a influência do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional?

5.2 - Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.

Como já acima tivemos oportunidade de referir, para garantir a validade e rigor científico a uma investigação, nomeadamente de carácter naturalista, é muito importante assegurar que a apreensão de uma dada realidade se faça sob diversos ângulos, possibilitando o confronto de informações, de modo a minimizar vieses resultantes de uma única perspetiva de análise (Santos et al., 2020). Uma das formas de o garantir, nesta investigação, foi a aplicação de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: análise documental, diário de campo, entrevistas semiestruturadas,

grupos de discussão focalizada, inquérito por questionário, aplicados a sujeitos diferentes, em momentos e espaços diversos. Por outro lado, como defendem Almeida e Freire (2017), a qualidade dos dados empíricos recolhidos depende da qualidade dos instrumentos usados nessa recolha, daí a importância da garantia de qualidade desses instrumentos na investigação em educação. Logo, foi fundamental verificar, no presente estudo, em que medida esses instrumentos de avaliação expressavam, através dos seus itens, os construtos a avaliar e em que medida as definições operacionais desses construtos se encontravam devidamente suportadas pelas teorias existentes na área em estudo. Sendo assim, na construção de cada um dos instrumentos de recolha de dados, verificámos os itens que formavam cada um dos fatores avaliados e aqueles que melhor avaliavam os traços ou dimensões em avaliação. No fundo, tudo foi planeado de forma a que “os resultados reflitam as reais características dos indivíduos, das relações ou dos contextos, assumidos como alvo da investigação” (Almeida & Freire, 2017, p. 144).

Inquérito por questionário

Um dos instrumentos de recolha de dados usados, na presente investigação, foi o inquérito por questionário, cujo principal objetivo foi a caracterização da(s) cultura(s) de escola presente(s) no Agrupamento de Escolas em estudo. Assim, através da aplicação do inquérito aos 77 professores do Agrupamento, pretendíamos, num estudo mais amplo, uma quantificação de três medidas: a amplitude, a frequência e a abrangência das interações entre os professores e ainda a sua perceção sobre a importância do trabalho colaborativo, sobre os fatores que o dificultam ou promovem, assim como sobre o trabalho desenvolvido pelo coordenador de departamento na promoção de um professor reflexivo e colaborativo.

A vantagem deste inquérito por questionário prendeu-se com o facto de nos permitir o acesso global à informação pretendida e a um número elevado de professores, assim como de nos assegurar a quantificação de uma multiplicidade de dados e ainda a realização de numerosas análises e correlações.

Para garantir que todas as temáticas fossem abordadas, assegurando que os dados recolhidos permitissem responder aos objetivos do estudo, antes da elaboração

do inquérito por questionário, foram definidos o tipo de questões a elaborar, o tipo de respostas pretendidas, as escalas de medida e os métodos para análise dos dados. Estas tomadas de decisão tiveram por base a matriz, abaixo apresentada, onde foram definidos blocos de estudo para cada um dos quais foram identificados objetivos específicos a partir dos objetivos gerais da presente investigação.

Quadro 1 – Matriz do inquérito por questionário aos professores.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I – Dados pessoais e profissionais.	Obter dados concretos que permitam caracterizar os sujeitos respondentes.
II – Práticas de colaboração;	Identificar a frequência, amplitude e abrangência das práticas de colaboração entre os professores;
	Analisar como é que a frequência e abrangência das interações entre os professores varia nas diferentes áreas potenciais de interação;
	Analisar em que medida o nível de ensino a que o professor pertence interfere na amplitude, na frequência e na abrangência das interações entre os docentes.
III - Perceções sobre as lideranças e o trabalho colaborativo e reflexivo entre professores. Perceções sobre colaboração e cultura de aprendizagem;	Verificar se as lideranças intermédias da escola promovem ou não o trabalho colaborativo e reflexivo entre os docentes, do ponto de vista dos professores;
	Verificar os elementos promotores e/ ou condicionadores do trabalho colaborativo entre professores, na perspetiva dos professores;
	Verificar as perceções dos professores sobre os valores e características implícitas a uma cultura de aprendizagem;
	Analisar as perceções que os professores têm acerca da influência do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional.

Assim, o inquérito por questionário, para além de alguns dados pessoais e profissionais dos docentes, contemplou um conjunto de itens que permitiram medir a amplitude, a frequência e a abrangência das interações entre professores, de acordo com os estudos feitos por Jorge Ávila Lima (2002). Segundo este autor, é importante também considerar que há diferentes formas de interação profissional entre docentes que não podem ser tidas como idênticas, pois são manifestações muito distintas da colaboração entre professores. Desta feita, esta distinção foi tida em conta no inquérito por questionário que foi realizado para não cairmos na tentação de considerarmos

colegialidade alguns contactos irregulares, superficiais e, por vezes, pouco consequentes em termos de impacto nas práticas educativas. Através de um conjunto de entrevistas prévias, Jorge Ávila Lima (2002) definiu as seguintes áreas de interação profissional, que seguimos, na elaboração do nosso inquérito, embora tenhamos contemplado outras formas de interação: a) conversas sobre o comportamento dos alunos; b) conversas sobre as práticas docentes; c) troca de materiais de ensino; d) desenvolvimento conjunto de materiais para os alunos; e) planificação conjunta das aulas; f) ensino conjunto ou troca de turmas. Pretendíamos que os professores indicassem o número de colegas com quem mantiveram contacto em cada uma dessas áreas e com que frequência o fizeram ao longo de um ano.

Contemplámos também um grupo de itens que permitiram analisar as perceções dos professores sobre os valores e características implícitas a uma cultura colegial de aprendizagem; assim como um outro conjunto de itens sobre como são percecionadas as lideranças intermédias; quais os elementos promotores ou condicionadores do trabalho colaborativo entre os professores e as suas perceções sobre a influência do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional.

O conjunto de itens utilizados resultou de uma pesquisa prévia a vários estudos que nos permitiu encontrar blocos de itens que já tinham sido aplicados em estudos precedentes e serviam os propósitos da nossa investigação (Carrilho, 2011; Faria, 2016; Lopes, 2017).

A maioria dos itens da primeira parte do inquérito, referente à frequência das interações entre os professores e às considerações feitas sobre o trabalho do coordenador de departamento, teve como resposta uma escala de frequência de 7 pontos; a amplitude das interações entre os professores foi expressa em resposta numa escala de likert de 5 pontos; os itens relativos à confiança relacional; à importância do trabalho colaborativo e aos fatores que o dificultam ou promovem apareceram expressos numa escala de diferenciais semânticos de 5 pontos. Optámos por escalas de likert próximas dos 5 pontos, uma vez que parece ser a escala onde o indivíduo se posiciona com mais objetividade. “Uma escala de tipo likert com 9 pontos pode contrariar este esforço de objetividade. Não é fácil ao sujeito precisar as distâncias entre

os vários postos e posicionar-se nessa escala.” (Almeida & Freire, 2017, p. 86). Em todo o inquérito por questionário, privilegiámos as respostas fechadas, utilizando as escalas de formato likert no sentido de facilitar ainda o tratamento das respostas e garantir a máxima clareza da interpretação dos dados.

A aplicação deste inquérito por questionário, realizada no início do mês de junho, foi precedida de um pedido de autorização, por escrito, ao diretor do Agrupamento, depois de devidamente explicado o âmbito e objetivos deste estudo. Após concedida a devida autorização, por escrito e devidamente assinada pelo diretor, o inquérito foi partilhado através de um email individual e personalizado, em que cada um dos professores do Agrupamento podia encontrar o link de acesso ao mesmo.

Como o inquérito por questionário se destinava a ser preenchido autonomamente pelos respondentes, tivemos ainda uma preocupação acrescida com a clareza das explicações de preenchimento e da própria formulação dos diferentes itens. Para percebermos se este nosso objetivo estava a ser cumprido, o inquérito por questionário foi submetido, a meados do mês de maio, previamente, a um grupo de respondentes que, embora professores, não se constituíam como indivíduos da amostra do presente estudo, o que nos permitiu, a partir de comentários verbalizados pelos respondentes, a reformulação de alguns itens, através de uma reunião criada na plataforma digital Zoom, uma vez que estávamos em fase de confinamento. Este trabalho foi precedido do envio, por correio, dos consentimentos informados que foram, devidamente, assinados pelos quatro professores implicados, um de cada nível de ensino.

Entrevistas semiestruturadas

No sentido de, como acima ficou explanado, procedermos à triangulação metodológica de dados, depois de aplicados os inquéritos por questionário aos docentes e analisadas as suas perspetivas sobre o contributo das lideranças intermédias na promoção de um professor colaborativo e reflexivo, assim como a importância do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional; foram ouvidos dois

coordenadores de departamento também coordenadores de equipas educativas por ano de escolaridade através de entrevistas semiestruturadas. Assim, pretendíamos conhecer a perspetiva dos líderes intermédios sobre o seu papel na promoção de um professor reflexivo e colaborativo e nas práticas de supervisão pedagógica e ainda identificar, na sua perspetiva, os fatores desencadeadores e/ ou inibidores do trabalho colaborativo entre docentes, nomeadamente no seio de uma equipa educativa por ano de escolaridade.

À semelhança do inquérito por questionário, a elaboração do guião da entrevista semiestruturada, que contempla os blocos temáticos a abordar, os objetivos específicos a atingir e o guião de perguntas a formular, foi precedida da elaboração da matriz que passámos a apresentar, no sentido de assegurar, mais uma vez, que os dados recolhidos respondessem aos objetivos do estudo.

Quadro 2 – Matriz das entrevistas semiestruturadas.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	Legitimar a entrevista;
	Informar o entrevistado sobre a investigação;
	Motivar o entrevistado;
	Reforçar o protocolo de investigação.
II. Papel das lideranças intermédias no trabalho reflexivo e colaborativo	Compreender a percepção que as lideranças intermédias têm sobre o trabalho reflexivo e colaborativo entre os professores;
	Analisar a visão das lideranças intermédias sobre a promoção ou não do trabalho reflexivo e colaborativo entre professores.
III. Papel das lideranças intermédias nas práticas de supervisão pedagógica	Conhecer a percepção do entrevistado relativamente à função de supervisão das práticas pedagógicas
IV. Condicionantes enfrentadas pelas lideranças intermédias na promoção do trabalho reflexivo e colaborativo num departamento curricular.	Identificar fatores desencadeadores ou inibidores do trabalho colaborativo entre professores de um grupo disciplinar ou de um departamento curricular.
V. Condicionantes enfrentadas pelas lideranças intermédias na promoção do trabalho reflexivo e colaborativo numa equipa educativa.	Identificar fatores desencadeadores ou inibidores do trabalho colaborativo entre professores de uma equipa educativa por ano de escolaridade.
VI. Validação da entrevista	Verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões.

Segundo Zanelli (2002), nas entrevistas semiestruturadas, a linguagem deve ser encarada como um sistema de ação, uma vez que o entrevistador visa provocar no entrevistado as verbalizações que se direcionam para os conteúdos que vão dar resposta ao problema de investigação. Neste sentido, procurámos proporcionar aos coordenadores entrevistados uma abertura para que pudessem desenvolver as suas respostas, nos limites do interesse do estudo, uma vez que, o roteiro é um orientador, mas, por vezes, pode falhar alguma estratégia de abordagem e/ ou a emergência de outros conteúdos pertinentes para o estudo em causa. Para Zanelli, o “roteiro da entrevista serve como uma intenção de trajetória, mas aprofundar o relacionamento é prioritário, na medida em que somente assim se podem obter os conteúdos procurados.” (Zanelli, 2002, p. 84).

Desta feita, no decurso da entrevista, procurámos controlar o ritmo da mesma, seguindo o guião, mas proporcionando uma certa abertura e estabelecendo/ garantindo uma boa relação de confiança, empatia e segurança com o entrevistado, começando por explicitar claramente o objetivo da pesquisa e clarificando as regras de anonimato e de confidencialidade em relação à sua identidade e em relação à informação recolhida, garantindo ainda uma posterior partilha dos resultados do estudo.

Ambas as entrevistas foram realizadas, no início do mês de julho, logo após a análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário, aplicado no início do mês de junho, no sentido de se complementarem alguns dados que tinham ficado em aberto ou para os quais não havia ainda uma explicação. Era pertinente começar por ouvir os coordenadores de departamento/ coordenadores de equipa educativa, uma vez que um dos eixos centrais desta investigação visava a perceção das lideranças intermédias sobre o seu papel na promoção de um professor colaborativo e reflexivo e já tínhamos analisado a perceção dos professores sobre esta temática através dos inquéritos por questionário.

Logo após a realização das entrevistas, foi feita a sua transcrição não só para garantirmos uma maior fidelidade à intencionalidade comunicativa dos sujeitos, como também aprimorar a condução dos grupos de discussão focalizada que se iriam seguir.

Grupos de discussão Focalizada

No sentido de podermos apreender informações acerca do problema de investigação do nosso estudo em diferentes tipos de conhecimentos e profundidade, procurámos, através da técnica do grupo de discussão focalizada, aplicada à equipa diretiva do Agrupamento e a um conjunto de seis professores pertencentes a diferentes equipas educativas por ano de escolaridade, conseguir a produção de dados que complementassem as informações que já tinham sido produzidas pelas técnicas precedentes, inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas. A opção pela técnica do grupo de discussão focalizada prendeu-se com o facto de esta poder estimular a troca de vivências, experiências, impressões e sentimentos, o que possibilitou uma reflexão coletiva sobre os temas debatidos. Segundo Santos et al. (2020), esta técnica possibilita a “configuração de um ambiente que permite a

problematização e o aprofundamento das temáticas de pesquisa, mas, acima de tudo, permite o conhecimento e a compreensão das vivências dos sujeitos e os significados que eles atribuem ao objeto estudado.” (Santos et al., 2020, p. 660).

Efetuada a transcrição das entrevistas aos coordenadores, uma semana depois, a meados do mês de julho, optámos pela realização do grupo de discussão focalizada aos seis professores que integraram diferentes equipas educativas por ano de escolaridade, para melhor compreendermos e confrontarmos as perspetivas de líderes e liderados. Só depois da transcrição deste grupo de discussão focalizada, passámos ao seguinte cujo destinatário era a equipa diretiva, já em pleno mês de agosto, quando o diretor e a vice-diretora estavam numa fase mais tranquila da gestão da escola, para conseguirmos perceber algumas questões da dinâmica organizativa da escola que pudessem justificar alguns dos constrangimentos apontados por professores e líderes intermédios nas entrevistas e no grupo de discussão focalizada precedentes.

À semelhança das entrevistas semiestruturadas, também os guiões dos grupos de discussão focalizada partiram de uma matriz onde se contemplaram os blocos temáticos a estudar e os objetivos específicos a alcançar, definidos a partir dos objetivos gerais do estudo.

Assim, com a aplicação do grupo de discussão focalizada à equipa diretiva, pretendemos perceber a perceção que as lideranças de topo tinham relativamente ao trabalho reflexivo e colaborativo; analisar ainda as suas perceções relativamente às práticas de supervisão nas escolas e compreender, na perspetiva dos líderes de topo, em que medida é que as escolas facilitam ou não o trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente numa equipa educativa por ano de escolaridade, de acordo com a seguinte matriz.

Quadro 3 – Matriz do grupo de discussão focalizada à equipa diretiva.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	Legitimar a entrevista;
	Informar o entrevistado sobre a investigação;
	Motivar o entrevistado;
	Reforçar o protocolo de investigação.
II - Papel das lideranças no trabalho reflexivo e colaborativo	Compreender a perceção que as lideranças de topo têm sobre o trabalho reflexivo e colaborativo entre os professores;
	Analisar a visão das lideranças de topo sobre a promoção ou não do trabalho reflexivo e colaborativo entre professores.
III - Perceção das lideranças de topo sobre o papel das lideranças intermédias nas práticas de supervisão pedagógica	Conhecer a perceção dos entrevistados relativamente à função de supervisão das práticas pedagógicas.
IV. Condicionantes enfrentadas pelas lideranças na promoção do trabalho reflexivo e colaborativo.	Identificar fatores desencadeadores ou inibidores do trabalho colaborativo entre professores.
V. <i>Condicionantes</i> enfrentadas pelas lideranças na promoção do trabalho reflexivo e colaborativo numa equipa educativa.	Identificar fatores desencadeadores ou inibidores do trabalho colaborativo entre os professores de uma equipa educativa por ano de escolaridade.
VI. Validação da entrevista	Verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões.

Por seu turno, a aplicação de um grupo de discussão focalizada a um conjunto de seis professores, pertencentes a cinco equipas educativas, duas das quais coordenadas pelos dois coordenadores já anteriormente entrevistados, visou, mais uma vez, a triangulação de dados, confrontando conteúdos sobre as mesmas temáticas provenientes de indivíduos diferentes, em contextos diversos. Estes docentes foram selecionados por representarem cada uma das equipas educativas em funcionamento na escola, do 5º ano ao 9º ano, duas das quais presididas pelos coordenadores já anteriormente entrevistados. Com este grupo de discussão focalizada pretendeu-se perceber as perceções que os professores de uma equipa educativa por ano de escolaridade tinham relativamente ao trabalho reflexivo e colaborativo e em que medida é que a escola facilitou ou não o trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente numa equipa educativa por ano de escolaridade, de acordo com a matriz que passamos a apresentar.

Quadro 4 – Matriz do grupo de discussão focalizada a elementos de diferentes equipas educativas por anos de escolaridade.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	Legitimar a entrevista;
	Informar o entrevistado sobre a investigação;
	Motivar o entrevistado;
	Reforçar o protocolo de investigação.
II. Trabalho reflexivo e colaborativo entre docentes de uma equipa educativa e desenvolvimento profissional	Compreender a visão dos professores sobre o trabalho reflexivo e colaborativo entre os professores de uma equipa educativa por ano de escolaridade;
	Analisar se as lideranças da escola promovem ou não o trabalho reflexivo e colaborativo numa equipa educativa por ano de escolaridade, sob o ponto de vista dos atores.
III. Condicionantes enfrentadas pelos professores na concretização do trabalho reflexivo e colaborativo, numa equipa educativa.	Identificar fatores desencadeadores ou inibidores do trabalho colaborativo entre professores, numa equipa educativa por ano de escolaridade.
IV. Validação da entrevista	Verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões.

Para superar algumas das dificuldades colocadas na realização de um grupo de discussão focalizada, onde o investigador tem de ser, simultaneamente, um entrevistador e moderador, procurámos garantir que cada participante falasse na sua vez para não haver sobreposições de intervenções no áudio que dificultassem a sua compreensão e transcrição. Tentámos ainda que não se verificasse o protagonismo de uns intervenientes sobre os outros, garantindo que todos tivessem o seu espaço de intervenção, de forma equitativa, para evitar, o mais possível, a influência do coletivo sobre o indivíduo, enviesando o discurso produzido e as respostas socialmente desejáveis. Para se conseguir este objetivo, foram garantidos também, mais uma vez, o anonimato e a confidencialidade em relação à identidade dos participantes e em relação à informação recolhida.

A realização das duas entrevistas e dos dois grupos de discussão focalizada foi precedida de um pedido de autorização, por escrito, ao diretor e da assinatura dos consentimentos informados por parte de todos os participantes. Para não prolongar demasiado a entrevista e os grupos de discussão focalizada, os dados pessoais e profissionais dos participantes foram solicitados, por escrito, nos consentimentos

informados. Embora as entrevistas e os grupos de discussão focalizada tenham sido realizados através da plataforma digital *Zoom*, os consentimentos informados foram entregues e devolvidos em presença à investigadora, uma vez que tínhamos regressado à escola para a realização dos conselhos de turma do final do ano letivo e para a preparação do novo ano. Optámos pela realização destas técnicas de recolha de dados via *online*, pois era recomendável estar o mínimo de tempo possível na escola e manter, o mais possível, o distanciamento social. Por outro lado, pela experiência do ensino à distância, tínhamos constatado que, nas reuniões *online*, os professores acabavam por estar mais focados nos temas a tratar e eram mais interventivos.

Um dia antes da realização das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada, foi ainda disponibilizado, por email, a cada um dos participantes, que já tinha assinado o consentimento informado, o respetivo guião, de forma a otimizar a produção de informação.

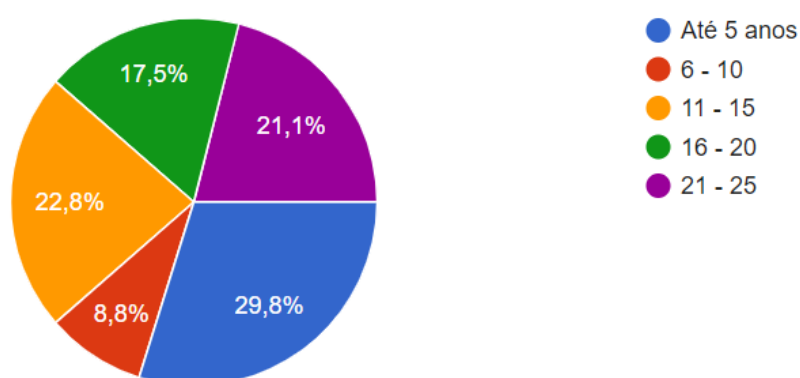
5.3 - Caracterização do Agrupamento em estudo e dos sujeitos respondentes.

Este estudo foi levado a cabo num Agrupamento de Escolas do Concelho de Santa Maria da Feira, constituído pela escola sede, por 5 jardins de infância e por 4 escolas básicas do primeiro ciclo, com um total de 973 alunos: 185 no pré-escolar; 342 no 1º ciclo e 446 no 2º e 3º ciclos. Este agrupamento de Escolas, onde 43% dos alunos beneficiam da Ação Social Escolar, tem como lema: “Porque cada aluno é importante” e apresenta como preocupação central que “Cada aluno deverá ter todas as oportunidades de crescer e de se desenvolver independentemente da sua origem social, étnica e religiosa, respeitando o direito à crítica, opinião e diversidade. O aluno será sempre o centro de um processo educativo de qualidade.” (Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo 2019/20).

Neste Agrupamento, lecionam 77 professores: 10 educadores, 19 professores do 1º ciclo e 48 professores do 2º e 3º ciclos. Os inquéritos por questionário foram enviados aos 77 docentes, tendo respondido 9 educadores em 10, correspondendo a 90% do universo; 16 professores do 1º ciclo em 19, 84% dos respondentes, e 37 professores do

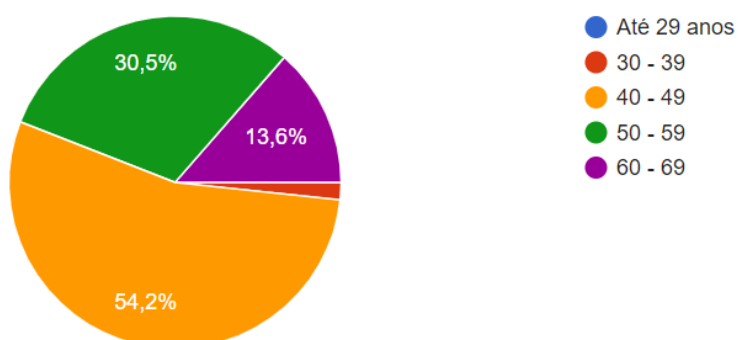
2º/ 3º ciclos em 48, 77% dos respondentes. Assim, num universo de 77 professores, obtivemos 62 respostas ao inquérito por questionário, o que perfaz uma percentagem de resposta de 81%. Para melhor caracterizar este universo de respondentes, podemos ainda acrescentar que se trata de um corpo docente estável, cuja maioria dos professores se encontra no Agrupamento há 6 ou mais anos, 70,2%, como se pode verificar no gráfico seguinte.

Gráfico 1 – Tempo de serviço, no Agrupamento, dos respondentes.



É também importante realçar que 98,3% dos respondentes têm mais de 40 anos de idade, de acordo com o gráfico seguinte.

Gráfico 2 – Idade dos respondentes.



Nas entrevistas semiestruturadas, participaram dois coordenadores de departamento/ coordenadores de duas equipas educativas, um do 8º ano e outro do 9º ano. Desta feita, passaram a designar-se C8 e C9, respetivamente. Foram selecionados

para participarem nas entrevistas por acumularem as funções de coordenadores de departamento e de equipa educativa, em simultâneo.

No grupo de discussão focalizada à equipa diretiva, participaram o diretor e a vice-diretora, designados por D1 e D2. Quanto ao grupo de discussão focalizada destinado a professores de equipas educativas por ano de escolaridade, entrevistaram um por cada equipa de ano de escolaridade, à exceção da equipa do 8º ano em que participaram dois professores, de forma a que metade dos professores participantes, ou seja, três dos sujeitos tivessem sido coordenados pelos coordenadores já entrevistados, procurando-se garantir uma maior fidelidade na triangulação entre as perceções de líderes e liderados. Assim, de acordo com o ano de escolaridade a que pertenciam, passaram a designar-se de P5, P6, P7, P8A, P8B e P9. P9 pertencia à equipa educativa coordenada por C9 e P8A assim como P8B, à equipa educativa de C8. Os restantes elementos integravam equipas educativas dos restantes anos de escolaridade, conforme se pode constatar pelo código atribuído.

A formação académica de todos os sujeitos participantes é a licenciatura, sendo que dois deles são detentores do grau de mestre e dois deles apresentam uma pós-graduação.

A generalidade destes docentes pertence ao quadro do Agrupamento em estudo e apenas um deles pertence ao Quadro de Zona Pedagógica. Todos apresentam uma posição estável na carreira.

No que concerne ao tempo de serviço no Agrupamento, ambos os coordenadores, assim como quatro dos professores exercem serviço docente no Agrupamento há dez ou mais anos. O diretor e vice-diretora encontram-se em funções há dez anos e apresentam mais de 20 anos de serviço na escola. Dos restantes entrevistados, apenas dois têm somente três anos de serviço no Agrupamento.

O quadro seguinte apresenta a caracterização profissional dos entrevistados.

Quadro 5 – Caracterização profissional dos sujeitos participantes nas entrevistas e Grupos de discussão focalizada.

	Formação Académica	Tempo de exercício de funções na escola	Situação profissional
Equipa Diretiva			
D1	Pós-Graduação e Mestrado	24 anos	Quadro de Agrupamento
D2	Mestrado	23 anos	Quadro de Agrupamento
Coordenadores			
C8	Licenciatura	11 anos	Quadro de Agrupamento
C9	Pós-graduação	10 anos	Quadro de Agrupamento
Professores			
P5	Licenciatura	3 anos	Quadro de Agrupamento
P6	Licenciatura	12 anos	Quadro de Agrupamento
P7	Licenciatura	16 anos	Quadro de Agrupamento
P8A	Licenciatura	18 anos	Quadro de Agrupamento
P8B	Licenciatura	3 anos	Quadro de Zona Pedagógica
P9	Licenciatura	13 anos	Quadro de Nomeação Definitiva

5.4 - Procedimentos de análise dos dados.

O tratamento dos dados obtidos pela aplicação do inquérito por questionário foi realizado através da análise estatística, cujas vantagens são as que passam a ser elencadas: a precisão e o rigor do dispositivo metodológico; a capacidade dos meios informáticos, que permitiram manipular muito rapidamente um grande número de variáveis e a clareza dos resultados, e relatórios de investigação, nomeadamente através da apresentação gráfica da informação.

Quanto à análise das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada, esta partiu da sua transcrição integral a partir das gravações áudio, logo após o seu término, no sentido de garantir uma maior fidelidade à transcrição. Procurámos realizar uma

transcrição *ipsis verbis* das intervenções dos sujeitos, porém, por uma questão de ética e de respeito pelos intervenientes no estudo, procedemos a alguns ajustes morfológicos e sintáticos nas construções frásicas, uma vez que a transcrição é um registo escrito de um discurso oral em que a possibilidade de lapsos gramaticais é mais comum.

Às transcrições realizadas, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo, uma análise temática ou categorial, cujo objetivo era qualificar as vivências e perceções dos líderes sobre o papel das dinâmicas colaborativas e das lideranças intermédias no desenvolvimento pessoal e profissional docente, assim como as perceções dos liderados sobre a colaboração entre docentes de uma equipa educativa por ano de escolaridade e o desenvolvimento profissional proporcionado pela mesma. Optámos por dividir esta análise categorial por diferentes perfis de sujeitos, por um lado, líderes de topo e intermédios (onde se incluiu o diretor, a vice-diretora e os coordenadores de equipa educativa/ departamento) e, por outro, os professores. Desta forma, procurámos também perceber se os diferentes papéis desempenhados pelos sujeitos geram perspetivas diferentes sobre as mesmas temáticas.

Começámos, então, por realizar várias leituras flutuantes das diferentes transcrições que permitiram definir vários blocos de análise, categorias e subcategorias de acordo não só com os objetivos do estudo, mas também com o quadro teórico desenhado no enquadramento teórico-concetual, conforme se pode constatar nas duas tabelas de análise de conteúdo (anexos AVI e AVII). Esta classificação das unidades de sentido permitiu-nos encontrar as linhas e regularidades dos documentos analisados e serviram de guia na busca de informações contidas nos textos transcritos. A cada subcategoria, fizemos corresponder unidades de registo pertinentes, numeradas de acordo com a sequência do seu aparecimento nas diferentes intervenções dos sujeitos. Cada unidade de registo foi acompanhada ainda de descritores (palavras/ideias -chave) que nos facilitaram não só a abertura para uma posterior interpretação dos dados, como também a sua integração no texto final, articulando-as com os dados resultantes da análise estatística dos inquéritos por questionário.

Procurámos, desta feita, com uma definição precisa e ordenação rigorosa diminuir a subjetividade em prol de uma maior objetividade, sistematização e generalização dos resultados obtidos.

O mesmo procedimento metodológico foi usado na análise documental de documentos estruturantes do Agrupamento em estudo: Projeto Educativo, Regulamento Interno e último relatório de Avaliação Externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Assim, foram feitas várias leituras *flutuantes* dos documentos, focalizando as duas principais linhas de estudo desta investigação: trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional, assim como o papel das lideranças intermédias na promoção de um trabalho colaborativo e reflexivo. A partir destas dimensões, foram definidas categorias e subcategorias focalizadas tendo em conta o nosso objeto de estudo, indo ao encontro de registos, quer qualitativos, quer quantitativos, significativos na resposta às nossas questões de investigação, de acordo com o anexo AVIII. Não foi nossa intenção uma análise exaustiva dos referidos documentos, até porque, segundo Costa (2003), o projeto educativo da escola nem sempre se traduz de forma linear e sequencial em práticas correspondentes, ou seja, “ter um projeto não significa ser um projeto ou construir um projeto” (Costa, 2003, p. 1327). Nem sempre um projeto decretado é um projeto construído, mas antes, na terminologia do autor, um *projeto vitrine*, um *projeto - cartão de visita* ou um *projeto superstar* para estar guardado na gaveta e ser mostrado a quem de direito sempre que solicitado. Daí se justifica termos optado por uma leitura e análise cirúrgicas dos referidos documentos.

Quanto ao diário de campo, cuja leitura e consulta foram fundamentais, nesta fase da justificação das opções e dos procedimentos metodológicos usados neste estudo, procurámos que se constituísse como um registo quotidiano da nossa investigação com exposição de dúvidas, angústias, reflexões, tomadas de decisão não só no que concerne ao enquadramento teórico, mas sobretudo à condução da estratégia de investigação.

No fundo, tentámos encontrar indicadores úteis aos objetivos da pesquisa de forma a podermos interpretar os resultados obtidos, relacionando-os como os

resultados e interpretações que tinham sido já delineados na análise estatística dos inquéritos por questionário.

Em suma, para realizarmos a análise de todos os dados obtidos, procurámos confrontar dados provenientes de diferentes metodologias (triangulação intramétodo), articulando-os com os referenciais teóricos e pressupostos que nortearam a nossa investigação, de forma a traçarmos um quadro interpretativo consistente e coerente.

Parte III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Capítulo 6 - Apresentação, análise e discussão dos resultados.

A apresentação dos resultados obtidos através do inquérito por questionário, das entrevistas semiestruturadas e dos grupos de discussão focalizada será estruturada, numa primeira fase, em três partes para facilitar a sua compreensão e análise. Posteriormente, nas conclusões deste estudo, elas serão interligadas, numa perspetiva holística do funcionamento duma organização escolar. Assim, começaremos por fazer uma caracterização das culturas escolares do Agrupamento em estudo, tendo em conta a frequência, a amplitude e a abrangência das interações existentes entre os seus professores. De seguida, faremos a apresentação, análise e discussão de resultados relativos à perceção dos professores acerca do trabalho colaborativo e do seu desenvolvimento profissional e, por fim, analisaremos a perceção que os professores têm sobre a promoção (ou não) de um professor reflexivo e colaborativo pelas lideranças intermédias do Agrupamento.

6.1 – Caracterização das culturas escolares do Agrupamento com base na frequência, na amplitude e na abrangência das interações entre os professores.

Como defendemos na primeira parte deste estudo, no ensino, o trabalho colaborativo é cada vez mais entendido como “um modo ideal para assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas como comunidades de aprendizagem.” (J. A. Lima, 2002, p. 7). Daí a nossa preocupação em mostrar a forma

como a colaboração se concretiza (ou não) no Agrupamento de Escolas em estudo, não podendo deixar de considerar as suas potenciais distorções, limitações e ambiguidades.

Para Jorge Ávila Lima (2002), a caracterização das culturas das escolas será mais frutuosa se as perspetivarmos não apenas como um sistema de valores, crenças, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes que os professores produzem durante o seu trabalho, ou seja, nas palavras do autor, “fazer agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar” (J. A. Lima, 2002, p. 20). Por outro lado, o autor defende que o estudo das dinâmicas colaborativas na profissão docente pressupõe a utilização sistemática de processos de medida para se poder exprimir na prática, com exatidão, o modo como a colegialidade se expressa nas escolas onde existe, o que pressupõe a aplicação explícita de um conjunto de critérios de análise que o permitam fazer. Para Jorge Ávila Lima (2002), existem três critérios principais que permitem distinguir as culturas *fortes* das *fracas*, a saber: a frequência das interações (as interações com os colegas devem resultar em contactos frequentes); a amplitude das interações (para uma cultura ser considerada forte, é imprescindível que os professores interajam com um número considerável de colegas nas escolas onde trabalham) e, por fim mas não menos importante, a abrangência dessas interações (as interações entre os professores devem abranger um conjunto diverso de áreas da vida profissional).

Foi com base nestes três critérios que procurámos caracterizar as culturas escolares do Agrupamento em estudo. Para tal, começámos por apresentar dois gráficos que contemplam os dados gerais recolhidos através do inquérito por questionário, segundo os três critérios acima elencados.

Gráfico 3 – Frequência de diferentes interações profissionais realizadas pelos professores (n=62).

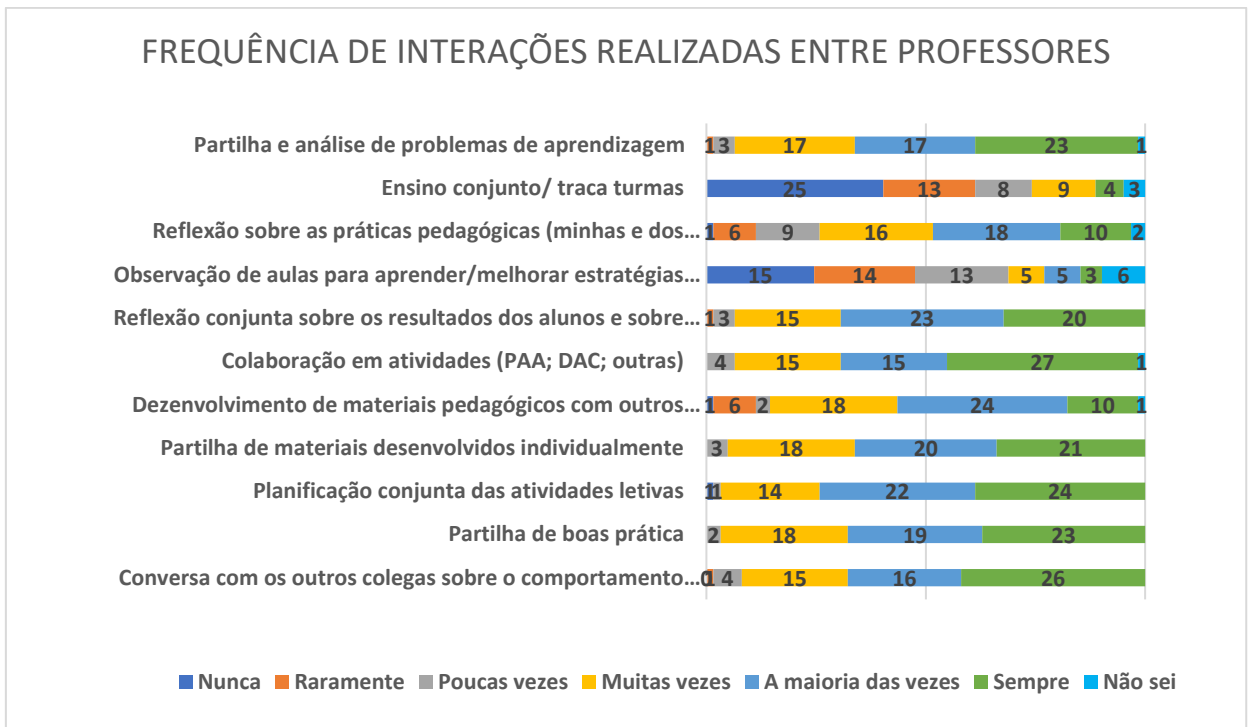
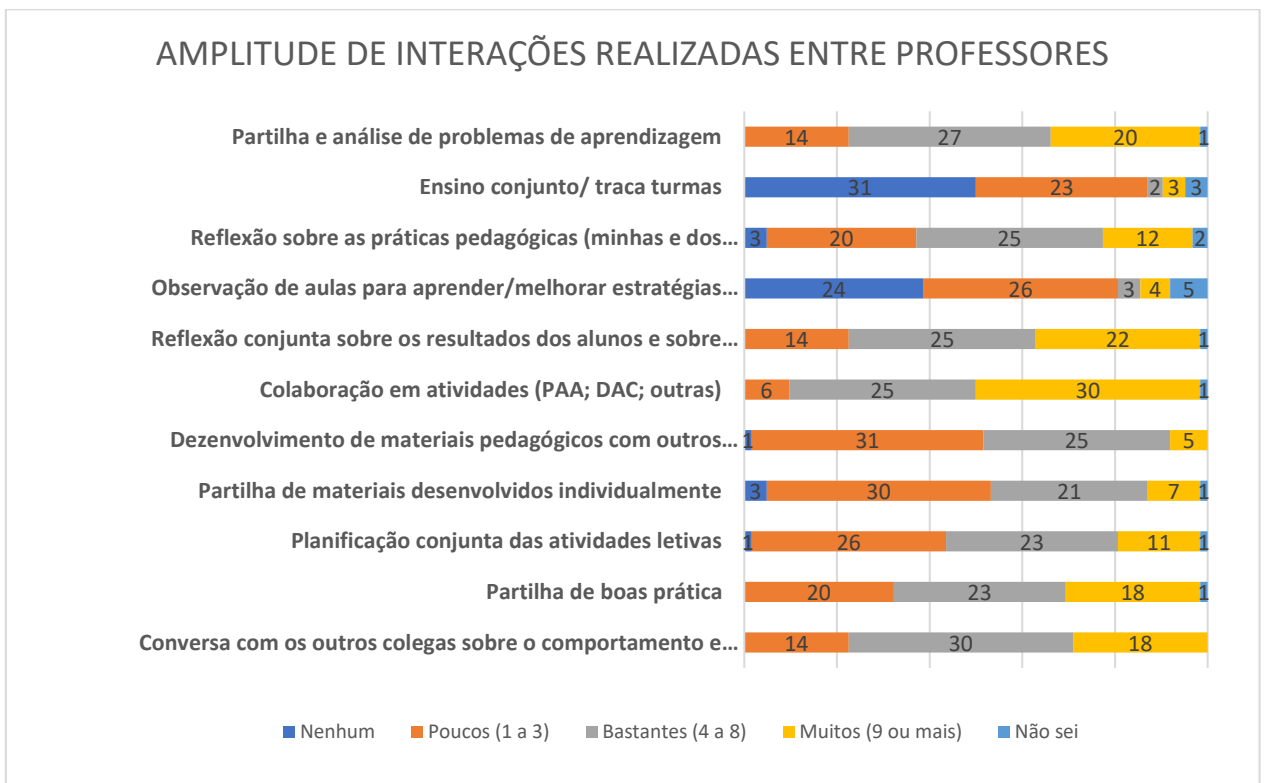


Gráfico 4 – Amplitude de diferentes interações profissionais realizadas pelos professores (n=62).



Verifica-se, a partir da análise destes dois gráficos, que procurámos estudar áreas diversas da vida profissional dos professores, contemplando a frequência com que

decorreram: nunca, raramente, poucas vezes, muitas vezes, a maioria das vezes e sempre e ainda a amplitude, ou seja, o número de colegas com quem o professor realizou cada uma dessas interações: nenhum, poucos (de 1 a 3 colegas); bastantes (de 4 a 8 colegas); muitos (9 ou mais colegas).

No sentido de facilitarmos a apresentação, análise e interpretação desses resultados, procurámos organizá-los de acordo com alguns critérios usados por Jorge Ávila Lima (2002) nos seus estudos. Assim, com base nos estudos de Little (1990), que defendia quatro tipos de ideias de relações colegiais: contar histórias e procurar ideias; ajuda e apoio; partilha e trabalho conjunto; Jorge Ávila Lima, nos seus estudos, definiu cinco áreas de conteúdo nas interações entre professores: conversas sobre os comportamentos dos alunos; conversas sobre práticas docentes; partilha de matérias de ensino; desenvolvimento conjunto de materiais de ensino; planificação conjunta das aulas e ensino conjunto ou troca de turmas. Partindo das áreas de competência dos autores acima referenciados e do princípio de que todas estas áreas de conteúdo diferem na frequência e intensidade da interação que promovem, na perspetiva de conflito que criam e na influência mútua a que dão lugar, decidimos subdividir e organizar todas as interações contempladas no inquérito por questionário em três grandes áreas: a comunicação verbal que contempla as interações que se caracterizam por interações mais orais em contextos quer formais, quer informais entre colegas; a partilha e apoio, que contempla a partilha de materiais produzidos individualmente ou a colaboração em atividades gerais da escola e, por fim, a ação conjunta que agrupa atividades práticas conjuntas que implicam níveis mais elevados de interdependência, exigem mais tempo e um maior esforço de coordenação, de acordo com a tabela que se segue.

Quadro 6 – Agrupamento de todas as interações contempladas no inquérito por questionário em áreas de interação

Comunicação verbal	1 – Conversa com os outros colegas sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos.
	2 – Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e sobre a forma de os melhorar.
	3 – Troca de boas práticas.
	4 – Partilha e análise de problemas de aprendizagem.
	5 – Reflexão sobre as práticas pedagógicas (minhas e dos meus colegas).
Partilha/ Apoio	6 – Partilha de materiais de ensino.
	7 – Colaboração em atividades da escola (PAA, DAC, outras).
Ação conjunta	8 – Desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas.
	9 – Planificação conjunta das aulas.
	10 – Observação de aulas para aprender/ melhorar estratégias de ensino.
	11 – Ensino conjunto/ troca de turmas.

Desta feita, procurámos fazer uma caracterização das culturas profissionais existentes neste Agrupamento, apresentando e discutindo os resultados gerais obtidos a respeito da frequência e da amplitude de diversas interações profissionais dos seus professores, contemplando o critério da abrangência da interação e verificando o modo como os resultados da frequência e amplitude variam, consoante os tipos de interação colegial em análise.

Começámos por examinar a informação disponível sobre a frequência de cada interação. No sentido de facilitar a análise e, à semelhança do estudo desenvolvido por Jorge Ávila Lima (2002), vamos considerar para cada tipo de interação profissional, três categorias de frequência de interação entre os professores: relações esporádicas (que nunca ou raramente acontecem); as ocasionais (que ocorrem poucas vezes) e as regulares (que acontecem muitas vezes, a maioria das vezes ou sempre).

Desta feita, organizadas as interações profissionais entre os professores e estabelecidos os padrões de frequência, como acima ficou explanado, obtivemos os dados que se apresentamos na tabela que se segue.

Tabela 1 – Frequência das interações realizadas entre os professores (n=62).

Tipos de interação de natureza profissional		Relações ocasionais		Relações pontuais		Relações regulares		Não sei
		(Nunca/ Raramente)		(poucas vezes)		(Muitas vezes/ A maioria das vezes/ Sempre)		
Comunicação verbal	1 – Conversa com os outros colegas sobre o comportamento e aproveitamentos dos alunos	1	2%	4	6%	57	92%	
	2 – Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e sobre formas de os melhorar.	1	2%	3	5%	58	93%	
	3 – Toca de boas práticas			2	3%	60	97%	
	4 – Partilha e análise de problemas de aprendizagem.	1	2%	3	5%	57	92%	1
	5 – Reflexão sobre as práticas pedagógicas (minhas e dos meus colegas).	7	11%	9	15%	44	71%	2
Partilha/ colaboração	6 – Partilha de materiais de ensino.			3	5%	59	95%	
	7 – Colaboração em atividades da escola (PAA, DAC; outras).			4	6%	57	92%	1
Ação conjunta	8 – Desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas.	7	11%	2	3%	52	84%	1
	9 – Planificação conjunta das aulas.	1	2%	1	2%	60	96%	
	10 - Observação de aulas para aprender/ melhorar estratégias de ensino.	30	48%	13	21%	13	21%	6
	11 – Ensino conjunto/ troca de turmas.	38	61%	8	13%	13	21%	3

Pela análise dos resultados expressos na tabela, verificámos que, segundo a perceção dos respondentes, a maior parte das interações apresentadas são realizadas regularmente, numa percentagem superior a 90%, ou seja, 90% ou mais da totalidade dos professores inquiridos referem que realizam essas interações com regularidade (muitas vezes, a maior parte das vezes ou sempre), ficando um pouco abaixo dos 90%, o desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas (84%) e a reflexão sobre as práticas pedagógicas (71%). De notar que, no que concerne à observação de aulas para aprender/ melhorar as práticas de ensino e ao ensino conjunto/ troca de turmas, a percentagem de professores que o diz fazer, com regularidade, baixa para (21%), sendo que 48% e 61%, respetivamente, nunca o fazem ou fazem-no raramente. Verificámos, assim, que o desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas recebeu uma pontuação relativamente mais baixa do que a das interações anterior subgrupadas na área da comunicação verbal e na partilha/ apoio por se tratar, a nosso ver, de um procedimento que apresenta uma maior complexidade em termos de interação profissional do que os anteriores. Por seu turno, a reflexão sobre as práticas pedagógicas

apresenta uma percentagem inferior à da interação anteriormente contemplada, 71%, talvez pelo facto de a observação de aulas e de o ensino conjunto não serem interações regulares no Agrupamento, como também ficou dito acima. Se considerarmos que, como defende Nóvoa (2002a), na profissão docente, é fundamental pensar num conhecimento que se construa a partir de uma reflexão sobre as práticas, ou seja, o estudo da atividade e se, para o autor, esta é a única maneira de resolver o dilema da aprendizagem dos professores, podemos constatar que existe aqui já um entrave a uma cultura de aprendizagem. No entanto, é relevante destacar que 96% dos professores inquiridos afirmam que fazem uma planificação conjunta das aulas, de forma regular com os colegas, o que pode ser justificado pela existência de uma hora de trabalho colaborativo semanal no horário de cada professor, essencialmente, dedicada à planificação das atividades letivas, assim como à partilha de problemas de aprendizagem dos alunos, do seu aproveitamento e comportamento.

Estas reuniões de troca de experiências, planificações de aulas e pontos de situação, quer dos conteúdos já lecionados, quer do *feedback* dos alunos às metodologias e instrumentos de avaliação utilizados, decorrem, quinzenalmente, coordenadas pelos representantes disciplinares. Formam-se pequenas equipas, por ano de escolaridade, que vão trocando impressões, relatando experiências sobre as turmas e em que se estruturam os conteúdos a abordar na semana seguinte, em que se faz ainda a aferição do tipo de instrumentos e critérios de avaliação a aplicar e, por vezes, a produção de algumas fichas de trabalho. As palavras do coordenador C8 confirmam esta metodologia de trabalho:

“(...) vamos verificar e fazemos a análise das estratégias que estamos a aplicar, das aprendizagens que foram adquiridas, quais as estratégias que melhor funcionaram, aquelas que não funcionaram tão bem, tendo em conta, depois, uma reformulação dessas próprias estratégias ou ações que estamos a aplicar. (...)”

Desta feita, como defendem Formosinho e Machado (2009), as equipas de trabalho são um modo de organização docente eficaz porque favorecem a tomada de decisões coletivas. No entanto, parece-nos que o trabalho desenvolvido nestas equipas enriquece pouco os professores, profissionalmente, não apresentando muita influência

no seu modo de ser professor e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos. No sentido de contribuir para um maior desenvolvimento profissional docente, o trabalho desses equipas deveria ser mais reflexivo, exigindo que se pensasse mais, que se confrontasse mais, que se avaliasse mais, que se articulasse mais a teoria com a prática. Só assim estas equipas funcionariam como verdadeiros centros de produção de saberes (Alarcão, 2019).

Por seu turno, a acrescentar à realidade acima exposta, o trabalho conjunto em sala de aula e a observação de aulas são as interações menos pontuadas porque apenas ocorrem, uma vez por semana, nas aulas de coadjuvância das disciplinas de Português e Matemática. No entanto, para Fullan e Hargreaves (2001) e para Jorge Ávila Lima (2002), estas são as modalidades de trabalho colaborativo com maior potencial para favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que, o trabalho em parceria, com objetivos comuns, exige uma maior mobilização dos saberes profissionais, o confronto de conceitos e conceções, assim como a negociação de pontos de vista.

Em suma, pela análise da tabela relativa à frequência das diferentes interações profissionais entre os professores, constatámos que algumas formas dessas interações são mais comuns no ensino do que outras, nomeadamente as que se estruturam em torno da comunicação verbal e troca de materiais ou de boas práticas. As que implicam uma prática conjunta são mais raras, nomeadamente o ensino em equipa que é o menos comum. Se tivermos em consideração, como defende Little (1990), que as interações que não envolvem uma atividade conjunta ou uma interdependência substancial entre colegas não podem ser interpretadas como uma colegialidade autêntica, então, no Agrupamento em estudo, a maior parte das interações profissionais identificadas não é muito relevante para uma verdadeira cultura de aprendizagem. De facto, a aprendizagem organizacional ocorre com grupos que trabalham colaborativamente, como membros que enfrentam problemas e encontram, juntos, soluções para os mesmos. As aprendizagens adquiridas com a resolução de problemas passam a constituir-se como fazendo parte da cultura da escola e, portanto, passam do grupo para os novos membros (Bolívar, 2001). A nível organizacional, a aprendizagem é uma experiência coletiva que resulta de um processo interativo e interdependente (Arruda et al., 2015). Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2002a) defende que a

aprendizagem dos professores deve estar focalizada nos problemas a resolver e menos nos conteúdos a transmitir, o que passa pela adoção de estratégias de formação-ação organizacional que implicam uma compreensão mais profunda dos fenómenos educativos através do estudo, do conhecimento, da investigação, da avaliação, em suma, de uma reflexão coletiva, informada e crítica.

Apesar da relevância do critério da frequência das diferentes interações profissionais, para o estudo das relações colegiais entre os professores, uma análise que se cinja apenas à sua frequência acaba por ser limitativa, pois ignora o número de relações em que os professores se envolvem nas suas escolas, correndo o risco de introduzir uma visão distorcida das reais características das culturas profissionais dos professores, como verificaremos já de seguida. Na verdade, alguns tipos de interações frequentes podem diferir na medida em que se resumem a contactos com um número limitado de professores (J. A. Lima, 2002). Daí a pertinência de fazermos uma análise da amplitude de cada um dos tipos de interação em estudo, como se verifica na tabela seguinte.

Tabela 2 – Amplitude das interações realizadas entre os professores (n=62).

		Nenhum		Poucos (1 a 3 colegas)		Bastantes (4 a 8 colegas)		Muitos (9 ou mais)		Não sei
Comunicação verbal	1 - Conversa com os outros colegas sobre o comportamento o e o aproveitamentos do alunos			14	23%	30	48%	18	29%	
	2 – Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e sobre formas de os melhorar.			14	23%	25	40%	22	35%	1
	3 – Troca de boas práticas			20	32%	23	37%	18	29%	1
	4 – Partilha e análise de problemas de aprendizagem.			14	23%	27	44%	20	32%	1
	5 – Reflexão sobre as práticas pedagógicas (minhas e dos meus colegas).	3	5%	20	32%	25	40%	12	19%	2
Partilha/ apoio	6 – Partilha de materiais de ensino-	3	5%	30	48%	21	34%	7	11%	1
	7 – Colaboração em atividades da escola (PAA, DAC; outras)			6	10%	25	40%	30	48%	1
Ação conjunta	8 – Desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas	1	2%	31	50%	25	40%	5	8%	
	9 – Planificação conjunta das aulas.	1	2%	26	42%	23	37%	11	18%	1
	10 - Observação de aulas para aprender/ melhorar estratégias de ensino.	24	39%	26	42%	3	5%	4	6%	5
	11 – Ensino conjunto/ troca de turmas.	31	50%	23	37%	2	3%	3	5%	3

A descrição da colegialidade numa escola deve contemplar informação básica e objetiva sobre o número de parceiros com quem o professor se envolve nos diferentes tipos de interações, não esquecendo as situações de isolamento profissional. Verificámos, pela tabela acima apresentada, que a percentagem de professores que diz interagir com 9 ou mais colegas é a mais elevada, 48%, na interação relativa à colaboração em atividades da escola (PAA e DAC), normalmente atividades que, supostamente, requerem uma maior interdisciplinaridade. Por outro lado, nas interações que dizem respeito à comunicação verbal, a maior percentagem de professores, rondando uma média de 42%, diz interagir com 4 a 8 colegas. No entanto, quando passámos para a partilha de materiais, para a planificação conjunta e para a observação de aulas, a maior percentagem de professores, uma média de cerca de 47%, diz interagir com menos colegas, de 1 a 3. Por seu turno, 50% dos respondentes afirmam não interagir com nenhum colega no ensino conjunto e troca de turmas.

Pelos dados apresentados, verificámos que o número de parceiros com quem os professores interagem é maior nas relações que exigem uma colaboração interdisciplinar, como é o caso da colaboração em atividades da escola (PAA e DAC), contando com 9 ou mais professores. Não obstante, desce para uma interação com 4 a 8 professores, nas áreas de conteúdo que implicam uma comunicação verbal, como: conversa com outros colegas sobre o comportamento e o aproveitamento dos alunos; a reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e a forma de os melhorar; a troca de boas práticas; a partilha e análise de problemas de aprendizagem e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, que, normalmente, acontecem na sala de professores ou nos conselhos de turma. O número de parceiros de interação baixa para 1 a 3, quando nos reportamos a interações que envolvam partilha de materiais; desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas e planificação conjunta das aulas. Baixa ainda para nenhum parceiro de interação, em 50% dos professores respondentes, no caso do ensino conjunto ou troca de turmas. Constatámos, desta feita, que se verifica um decréscimo contínuo do número máximo de parceiros com quem os professores interagem à medida que passámos de tipos de interação que exigem pouca interdependência para os que são mais complexos e exigem uma maior interdependência e reciprocidade.

Para melhor compreendermos e explicarmos esta realidade, procurámos também aqui encontrar uma relação entre o número máximo de parceiros nas diferentes interações profissionais e a natureza do trabalho exigido por cada uma delas, verificando que aquelas que são de natureza interdisciplinar envolvem um maior número de parceiros, como as interações relativas a conversas e reflexões sobre comportamento e aproveitamento dos alunos, a partilha de boas práticas, de problemas de aprendizagem, de práticas pedagógicas e a colaboração em atividades do PAA e DAC. Por seu turno, interações como a partilha de materiais, o desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas, a planificação conjunta e a observação de aulas envolvem um número menor de parceiros de interação, de 1 a 3, uma vez que estão mais confinadas ao departamento ou grupo disciplinar e, mesmo dentro do grupo disciplinar, ao ano de escolaridade que está a ser lecionado. Assim, verificámos que, neste Agrupamento, as interações que envolvem mais parceiros são as que, segundo J. A. Lima

(2002), traduzem um menor contributo para o desenvolvimento profissional do professor porque se centram apenas na partilha de informação. As interações que exigem uma produção em interação, implicando uma maior apropriação concetual e uma mobilização maior dos saberes do professor, favorecendo não só o seu desenvolvimento profissional, mas também a melhoria dos processos de aprendizagem, são as que envolvem um menor número de parceiros de interação e se fecham nos departamentos curriculares, grupos disciplinares ou subgrupos de ano. Ora, Jorge Ávila Lima (2002) chegou a esta mesma conclusão, num estudo realizado com professores, revelando que a abordagem integrada, fora dos grupos disciplinares, embora seja expressa nas intenções, encontra dificuldade em se manifestar na prática. Para o mesmo autor, este problema da falta de colaboração interdisciplinar entre colegas representa uma das limitações mais significativas da colegialidade que existe atualmente nas nossas escolas. Esta parca colaboração interdisciplinar enquadra-se no fenómeno da balcanização que Hargreaves (1998) refere com tanta preocupação. De facto, os professores conhecem muito pouco o trabalho realizado por colegas de outras disciplinas ou níveis de ensino.

Como tivemos oportunidade de expor na primeira parte desta investigação, este trabalho interdisciplinar poderia ser promovido no seio das equipas educativas que dirigem as aprendizagens de um grande grupo de alunos por ano de escolaridade. Porém, apesar da sua existência, no Agrupamento em estudo, constatámos que a cultura da balcanização parece continuar a sobrepor-se. De facto, através das duas entrevistas a dois coordenadores de equipas educativas e dos dois grupos de discussão focalizada realizados à equipa diretiva e a um grupo de professores que integraram as diferentes equipas educativas por ano de escolaridade da Escola, verificámos que existem constrangimentos de ordem organizacional da escola e também de ordem cultural que dificultaram um trabalho colaborativo nessas mesmas equipas educativas. Senão vejamos, a nível organizacional, a equipa diretiva do Agrupamento continuou a dar primazia à organização do trabalho colaborativo entre docentes no seio dos conselhos de turma ou grupos disciplinares, deixando, para segunda plano, o trabalho no seio das equipas educativas por ano de escolaridade, o que ficou comprovado com as seguintes intervenções do diretor:

“Nós, internamente, estamos organizados... os nossos alunos estão organizados por turmas, não é? Tem o grupo turma e temos o Conselho de turma que trabalhará com aquele grupo turma (...)”

“(...) Apesar de o Ministério da Educação ter dado um enfoque para que o trabalho fosse realizado junto do grupo- turma ou até mesmo com as equipas educativas, a nossa opção foi por grupo disciplinar. (...)”.

Ainda numa ótica organizacional, pudemos constatar que, apesar desta opção tomada pela direção da escola, existem também equipas educativas por ano de escolaridade, no Agrupamento, contudo nem todos os professores desse ano de escolaridade integram a respetiva equipa educativa, uma vez que, como cada professor tem vários níveis de escolaridade na sua distribuição de serviço, não pode pertencer a várias equipas em simultâneo. Segundo um dos professores de uma dessas equipas educativas, P7:

“(...) uma vez que nós temos vários níveis de ensino, ou estávamos numa ou estávamos na outra. E para estarmos numa, não podemos colaborar na outra. Se cada um de nós tivesse apenas um nível de ensino e, dentro desse nível de ensino, tivesse as turmas todas, então aí, (...) o grupo dos professores do 7º ano estaria todo na equipa educativa do 7º ano.”

Esta constatação de que nem todos os professores integravam a equipa educativa de um determinado ano de escolaridade foi justificada da forma que se segue por um dos coordenadores de uma das equipas educativas, C9:

“Não tínhamos professores para as outras equipas e foi uma maneira de diversificar o número de disciplinas e para que esta equipa pedagógica fosse o mais multidisciplinar possível.”

Ainda em termos organizacionais, verificámos que estas equipas educativas reuniram, quinzenalmente, mas deixaram de reunir no período de ensino à distância, uma vez que a equipa diretiva da escola deu primazia, como já ficou dito, ao trabalho colaborativo em grupo disciplinar, segundo comprovam as palavras do diretor:

“(...) Consideramos que o facto de termos optado pelo trabalho colaborativo por grupo disciplinar foi mais profícuo no sentido que quebrou o isolamento dentro do grupo disciplinar (...)”.

Segundo uma das professoras que integrou uma destas equipas educativas, P8B:

“Tivemos, no fundo, três reuniões, porque houve duas que foram para reuniões intercalares, não é? Na realidade, tivemos três reuniões. (...)”.

Esta falta de tempo para reunir em equipa educativa por ano de escolaridade justifica que, segundo líderes e liderados, o trabalho daí resultante não tenha sido muito consistente. Segundo os dois coordenadores das equipas educativas por ano de escolaridade, o tipo de trabalho realizado por esses mesmos grupos de trabalho foi muito limitativo, uma vez que se cingiu à operacionalização dos projetos no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular, o que acabou por condicionar as verdadeiras funções de uma equipa educativa.

O coordenador C8 confessou:

“Um dos constrangimentos que eu tenho sentido, nestas equipas educativas, é que as pessoas vão para a equipa educativa sempre com a ideia de que nós só nos reunimos por causa dos DAC, os Domínios de Autonomia Curricular. Muitas vezes, é um bocadinho difícil conseguirmos sair dessa linha orientadora (...)”.

O outro coordenador, C9, confirmou:

“Sim, é uma equipa multidisciplinar, mas esta equipa pedagógica teve lugar no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular. Só acontece no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular.”.

Também a direção, nas palavras da vice-diretora, teve a mesma perceção:

“Depois disso, aquilo passou a flexibilidade, falava-se mais no trabalho da flexibilidade e acabou por não se fazer aquilo que se pretendia inicialmente (equipas por ano de escolaridade para melhorar as aprendizagens dos alunos).”.

Na perspetiva dos professores, o trabalho realizado no seio destas equipas educativas, prendeu-se, numa primeira fase, com o levantamento dos temas a trabalhar por cada turma, no âmbito dos DAC, para não haver duplicação do mesmo trabalho e, numa segunda fase, num ponto da situação dos trabalhos realizados.

Segundo o professor P7:

“Numa fase inicial, foi até o levantamento dos temas das várias turmas, o trabalho que as turmas tinham proposto fazer para ver se não havia coincidência ou duplicação do mesmo trabalho e,

depois, tentar gerir, entre os vários diretores de turma, (...) para que os trabalhos fossem, digamos, distribuídos. Nas reuniões, depois mais para a frente, aí já foi mais o ponto da situação: ver o que é que já tinha sido feito, o que é que cada turma ia fazer a seguir. Uma articulação... Eu falo, no caso do grupo, da equipa educativa em que eu estava, que era a do 7º ano, e em que, curiosamente, todas as turmas do 7º estavam a trabalhar o mesmo tema, apesar de não ter ficado, previamente, escolhido ou decidido, havia também um trabalho de articulação em que algumas tarefas que precisavam de ser feitas e havia um diretor de turma que se propunha: “Olha, faço eu essa tarefa com a minha turma”, em vez de estar a ser feita por quatro turmas, era feita apenas por uma.”

Ainda em termos organizacionais, de acordo com a perspetiva dos professores, a ordem de trabalhos para essas reuniões, definida por coordenadores e direção do Agrupamento, deveria ser mais minimalista para permitir mais tempo de reflexão e debate, deixando o tempo para o que consideram ser essencial, melhorar as aprendizagens dos alunos. Esta é a perspetiva de P5:

“Isso implicaria uma ordem de trabalhos minimalista, com mais tempo de debate. Conversando com os colegas, refletindo em conjunto para chegar a um constrangimento que detetamos num pequeno grupo-turma, num pequeno núcleo do grupo-turma. Mas isto é um sonho que eu tenho há muitos anos.”

Aprofundando as condicionantes do funcionamento das equipas educativas por ano de escolaridade, constatámos ainda que não parecem ser apenas os aspetos de ordem organizacional do Agrupamento que justificam o seu parco funcionamento. Também nos parecem existir, nomeadamente na ótica dos líderes, aspetos enraizados na cultura profissional docente que funcionam como entraves ao seu efetivo e pleno desenvolvimento. Segundo a equipa diretiva, as equipas por ano de escolaridade contemplando todos os docentes daquele ano e com o objetivo da melhoria das aprendizagens dos alunos, através da flexibilização de grupos de alunos, espaços, tempos e currículos, ainda não foram implementadas, no Agrupamento, por um lado, devido ao individualismo enraizado na cultura dos docentes, mas também por causa da resistência dos professores em aceitarem uma nova organização da gramática escolar.

O diretor fez o seguinte reparo:

“O que nos impede é aquilo de que falei no início, nós, os professores somos das poucas classes profissionais que trabalhamos isoladamente dentro de uma sala de aula. Nós fomos educados... Não podemos esquecer que os professores têm uma média de idade à volta dos 50 anos e fomos educados, em metade da nossa carreira, fomos educados de forma a que só nos devemos preocupar com o que se passa dentro da nossa sala de aula, com aquela turma e levar os problemas ao Conselho de Turma e dar a nossa nota e todos aceitam a nota, ninguém questiona a nota. (...) Não existe este tipo de reflexão, porque nós estamos habituados a aceitar, não confrontar a decisão tomada pelo professor. Nós temos a ideia de que somos reis dentro da sala de aula e é esse tipo de pensamento que nós temos de mudar e nós sabemos que as coisas em educação demoram tempo a ser implementadas. O mesmo acontece com esta metodologia das equipas educativas. (...);”

A vice-diretora também confirmou essa renitência à inovação por parte dos docentes:

“(...) mas, como tudo o que é novo faz confusão aos colegas... Foi confuso para os colegas? Sim. Não acharam graça a isso? Não. Talvez não tenhamos trabalhado da maneira como era desejável? Talvez. (...)”

O coordenador C9 realçou igualmente esta ideia da resistência à inovação por parte dos professores:

“(...) Embora também considere que isto (trabalho colaborativo e reflexivo) é ainda um processo que tem de se continuar a fazer, uma vez que o ser humano oferece sempre resistência a tudo o que é novidade. (...)”

Num contexto como este, em que os professores apresentam uma aparente resistência à mudança, será sensato pensar numa *inovação disruptiva*, conceito introduzido por Christensen (1997), nos anos noventa, ou seja, uma mudança que causa rutura, desestruturando, como defende o autor, a estabilidade dominante do mercado [ou da instituição/organização], ou seja, uma mudança disruptiva vai implicar uma mudança das práticas sociais, do modo de viver, trabalhar e relacionar-se (Markides, 2006). Transportando o conceito para o contexto escolar, modificar elementos estruturantes do modelo educacional não é compatível com projetos de inovação desgarrados, mas envolve desafios de diversas ordens, que vão dos relacionamentos com os estudantes aos regulamentos governamentais, passando pela redefinição de

papéis, da estrutura física das escolas até ao perfil da instituição. A propósito do projeto educacional dos colégios jesuítas da Catalunha, Azevedo (2016) defende que uma mudança deste género implica a preparação dos alicerces e do terreno em que vai ser implementada, ou seja, vai exigir uma mudança de mentalidade de todos os atores educativos, a partilha de um sonho e um trabalho conjunto para a sua concretização com determinação e com foco, lideranças firmes e com os olhos postos no futuro e processos muito participados e lentos.

À mentalidade pouco inovadora e à cultura individualista que dificulta a abertura à mudança acresce a balcanização, já acima referida através do estudo da amplitude das interações realizadas entre os colegas e, agora, referenciada por um dos coordenadores de equipa educativa, C8, como um dos constrangimentos ao pleno funcionamento dessas mesmas equipas educativas. Neste sentido, esta coordenadora realçou uma maior dificuldade de flexibilização, articulação e partilha entre os professores em equipas multidisciplinares:

(...) No entanto, eu sinto que ainda há um bocadinho de recusa de partilharem, de colaborarem, uma vez que, aqui, já é em equipa, não é dentro do departamento, e de haver uma certa dificuldade de flexibilização/colaboração entre os elementos da equipa pedagógica. (...).“

Também os professores das diferentes equipas educativas por ano de escolaridade, no grupo de discussão focalizada, defenderam esta ideia de que o trabalho reflexivo foi mais consistente na equipa de departamento, em que foi feita a análise das estratégias implementadas, dos resultados dos alunos e em que foram discutidas as melhores metodologias a implementar para melhorar os resultados dos mesmos.

Segundo o professor P8B,

“(...) Na minha opinião, eu acho que o trabalho reflexivo foi mais forte na equipa de departamento do que na equipa educativa dos DAC. Primeiro, porque tivemos muito menos reuniões da equipa educativa dos DAC, inclusivamente, perdemos muitas que eram importantes, na fase agora da pandemia, do ensino à distância. E é, normalmente, nas equipas de departamento, que nós fazemos a análise dos resultados, a análise das estratégias implementadas, se surtiram efeito, se não surtiram efeito e, em grupos mais pequenos, em grupos disciplinares, é discutido que estratégias se vão utilizar para melhorar os resultados. Aí, acho que é feito um trabalho reflexivo mais forte. Na dos DAC, é mais uma articulação, pelo

menos, no meu entender. Uma articulação de trabalho e uma colaboração em alguns trabalhos interturmas.”

Consideraram ainda que o trabalho da equipa educativa por ano de escolaridade estava diluído e redistribuído com o conselho de turma e o próprio diretor de turma, como defendeu o professor P9:

“(…) Quando, pelo menos, naquela equipa onde eu estava com os nonos anos, quando as coisas chegaram, estavam delineadas já por um Conselho de Turma e nós reunimos e, pronto... Já havia temas mais ou menos delineados porque o Diretor de Turma já tinha falado com os alunos, depois, nós fomos dando algumas dicas de possibilidades de subtemas e de reflexões que eles poderiam depois negociar, obviamente, o professor teria de negociar com a turma, mas fizemos uma espécie de *brain storming* de coisas que eles poderiam fazer (...)

Percebemos também pelas intervenções do grupo de discussão focalizada aos professores que integravam diferentes equipas educativas por ano de escolaridade que, de maneira geral, estão mais habituados a trabalhar com professores da sua área disciplinar e que, embora trabalhem com colegas de outras áreas curriculares, não se trata de uma prática sistemática e constante, mas apenas esporádica e pontual.

Nesse sentido, defendeu o professor P5:

“E como todos esses exemplos (de trabalho interdisciplinar) são tão gratificantes e têm tanto a ver com um aspeto tão fundamental que é a articulação interdisciplinar na lecionação dos currículos (...) também seria interessante (...) haver equipas que conseguissem reestruturar, (...) ver à partida, a montante, onde é que poderá haver articulação e tentar generalizar, massificar ao máximo estes exemplos de articulação para que não fossem apenas fruto de professores dedicados, mas entrassem numa quase nova normalidade. Isso seria, penso eu, muito mais gratificante. E poder-se-ia aproveitar todas estas pequenas experiências e tentá-las sistematizar e estruturar.”

Percebemos também que estas práticas interdisciplinares acabaram por ser pontuais, uma vez que exigiam, por um lado, um trabalho de articulação a realizar pelas equipas educativas de ano de escolaridade, o que parece não estar a acontecer e, por outro lado, a reformulação de metodologias, que nos parece encontrar algum entrave numa certa cultura de resistência à mudança já acima referida.

Realidade confirmada nas palavras dos professores P8B e P9, respetivamente:

(...) Como estive a trabalhar contigo, já tive de pensar numa outra forma de lecionar a obra, não é? É como tu disseste, obriga-nos é a, no fundo, repensar a nossa forma de dar um determinado conteúdo. (...) Também me obrigava a reformular aquilo que eu estava a pensar fazer.”;

“No fundo, tu davas a mesma coisa, mas o caminho era outro”.

A concretização de um trabalho interdisciplinar exige também uma abertura e disponibilidade, por parte dos docentes, o que vai implicar uma mudança de mentalidade e de perspetiva sobre o ensino e de cultura de escola. Ideia defendida pela intervenção seguinte do professor P6:

“Pois, porque, se eu peço à colega, para já, ela tem de ter disponibilidade para trabalhar a atividade que eu quero, por exemplo, na parte do Português, não é? Se eu tenho um texto para trabalhar, ela tem de ter abertura para isso, não é? Se não quiser, não trabalha.”

Desta feita, constatámos que, embora as equipas educativas por ano de escolaridade pudessem ajudar a retrair a cultura de balcanização que ainda parece persistir no Agrupamento em estudo, tal ainda não se terá verificado devido ao parco funcionamento dessas equipas, explicado por motivos organizacionais, mas também da cultura profissional docente.

A literatura ajuda-nos a fundamentar esta constatação. De facto, para Nóvoa (2002b), as equipas educativas são uma forma de criar sistemas de ação coletiva no seio dos professores, sendo o trabalho em equipa uma faceta essencial da nova cultura profissional, uma cultura de cooperação colaborativa. No entanto, Bolivar (2003), por seu turno, defende que podem existir, nas escolas, constrangimentos estruturais importantes à comunicação colegial, que inibem a criação de oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros, especialmente, com os colegas que exercem a sua atividade noutros domínios curriculares ou noutros níveis de escolaridade. Muitas vezes, para este autor, o problema da fragmentação das redes relacionais surge ligada à quase ausência das práticas de colaboração interdisciplinar entre os professores.

Portanto, por tudo o que acima ficou exposto, podemos concluir que um dos entraves para uma efetiva cultura colaborativa de aprendizagem, no Agrupamento em

estudo, parece prender-se com o fraco funcionamento das equipa educativa por ano de escolaridade, que permitiriam um trabalho interdisciplinar mais sistemático, consistente e abrangente e contribuiriam, desta feita, para a redução ou mesmo anulação de uma cultura de balcanização.

De seguida, passamos à análise dos resultados acima apresentados, discriminados por nível de ensino, para podermos estudar a forma como este fator interfere na frequência, na amplitude e na abrangência das interações entre os docentes.

Começamos, então, à semelhança do que fizemos acima, pela análise dos dados relativos à frequência a partir das três tabelas que se seguem.

Frequência – pré-escolar

Tabela 3 – Frequências das interações realizadas ente educadores do pré-escolar (n=9).

		Relações ocasionais		Relações pontuais		Relações regulares		Não sei
		(Nunca/		(poucas vezes)		(A maioria das vezes/		
		Raramente/				Sempre)		
		Poucas vezes)						
Comunicação verbal	1 - Conversa com os outros colegas sobre o comportamento e o aproveitamento dos alunos					9	100%	
	2 – Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e sobre formas de os melhorar.			1	11%	8	89%	
	3 – Toca de boas práticas					9	100%	
	4 – Partilha e análise de problemas de aprendizagem.	1	11%	1	11%	7	78%	
	5 – Reflexão sobre as práticas pedagógicas (minhas e dos meus colegas).	1	11%	1	11%	6	67%	1
Partilha/ colaboração	6 – Partilha de materiais de ensino-					9	100%	
	7 – Colaboração em atividades da escola (PAA, DAC; outras)					9	100%	
Ação conjunta	8 – Desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas					9	100%	
	9 – Planificação conjunta das aulas.					9	100%	
	10 - Observação de aulas para aprender/ melhorar estratégias de ensino.	1	11%	3	33%	3	33%	2
	11 – Ensino conjunto/ troca de turmas.	4	44%			4	44%	1

Frequência – 1º ciclo

Tabela 4 – Frequências das interações realizadas ente professores do 1º ciclo (n=16).

		Relações ocasionais		Relações pontuais		Relações regulares		Não sei
		(Nunca/Raramente)		(poucas vezes)		(A maioria das vezes/Sempre)		
Comunicação verbal	1 - Conversa com os outros colegas sobre o compor comportamento o aproveitamento dos alunos	1	6%	2	13%	13	81%	
	2 – Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e sobre formas de os melhorar.			1	6%	15	94%	
	3 – Toca de boas práticas			2	12%	14	88%	
	4 – Partilha e análise de problemas de aprendizagem.			1	6%	14	88%	1
	5 – Reflexão sobre as práticas pedagógicas (minhas e dos meus colegas).	3	19%	2	12%	11	69%	
Partilha/colaboração	6 – Partilha de materiais de ensino-			3	19%	13	81%	
	7 – Colaboração em atividades da escola (PAA, DAC; outras)					16	100%	
Ação conjunta	8 – Desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas	1	6%	4	25%	10	63%	1
	9 – Planificação conjunta das aulas.					16	100%	
	10 - Observação de aulas para aprender/ melhorar estratégias de ensino.	6	38%	6	38%	4	24%	
	11 – Ensino conjunto/ troca de turmas.	9	56%	3	19%	4	25%	

Frequência – 2º/ 3º ciclos

Tabela 5 – Frequências das interações realizadas ente educadores do 2º/3º ciclo (n=37).

		Relações ocasionais		Relações pontuais		Relações regulares		Não sei
		(Nunca/Raramente)		(poucas vezes)		(A maioria das vezes/Sempre)		
Comunicação verbal	1 - Conversa com os outros colegas sobre o comportamento e o aproveitamento dos alunos			2	5%	35	95%	
	2 – Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e sobre formas de os melhorar.	1	3%	1	3%	35	94%	
	3 – Troca de boas práticas			1	3%	36	97%	
	4 – Partilha e análise de problemas de aprendizagem.			1	3%	35	95%	1
	5 – Reflexão sobre as práticas pedagógicas (minhas e dos meus colegas).	3	8%	6	16%	27	73%	1
Partilha/colaboração	6 – Partilha de materiais de ensino-					37	100%	
	7 – Colaboração em atividades da escola (PAA, DAC; outras)			4	11%	32	86%	1
Ação conjunta	8 – Desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas	2	5%	2	5%	33	90%	
	9 – Planificação conjunta das aulas.	1	3%	1	3%	35	94%	
	10 - Observação de aulas para aprender/ melhorar estratégias de ensino.	21	57%	6	16%	6	16%	4
	11 – Ensino conjunto/ troca de turmas.	25	68%	5	14%	5	14%	2

Pela análise dos resultados expressos nas tabelas, verificámos que a maior parte das interações apresentadas são realizadas regularmente, numa percentagem elevada nos três níveis de ensino, ou seja, 81% a 100% da totalidade dos professores inquiridos referem que realizam essas interações com regularidade (muitas vezes, a maior parte das vezes ou sempre), ficando bastante abaixo dos 81%, o desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas (63%), no 1º ciclo, e a reflexão sobre as práticas pedagógicas (67%, 69% e 73%, respetivamente, no pré-escolar, 1º ciclo e 2º/ 3º ciclos). De notar que, no que concerne à observação de aulas para aprender/ melhorar as

práticas de ensino e ao ensino conjunto/ troca de turmas, a percentagem de professores que o diz fazer, com regularidade, baixa bastante em todos os níveis de ensino, para valores de 33% e 44% no pré-escolar; de 24% e 25% no 1º ciclo e de 16% e 14% no 2º /3º ciclos, respetivamente. É ainda relevante destacar que 100% dos educadores e professores do 1º ciclo e 94% dos professores do 2º/ 3º ciclos afirmam que fazem uma planificação conjunta das aulas, de forma regular com os colegas, o que pode ser justificado pela existência de uma hora de trabalho colaborativo semanal no horário de cada professor, essencialmente, dedicada à planificação das atividades letivas.

Relativamente à planificação, embora esta resulte de um trabalho colaborativo entre os professores de um grupo disciplinar ou de um determinado ano de escolaridade, procurámos ainda verificar, através das entrevistas realizadas aos dois coordenadores de departamento se se tratava de planificações burocráticas e generalistas, ou seja, instrumentos tecnicistas que articulam de modo preciso finalidades e ações educativas em detrimento da valorização do processo pedagógico.

Segundo o coordenador C8,

“Inicialmente, é feita uma planificação, no departamento, nas diferentes áreas disciplinares, é feita em colaboração com os colegas de cada grupo disciplinar. Depois dessa planificação que é feita, de carácter mais geral, a longo prazo, temos a planificação que é feita depois a mais curto prazo, onde são delineadas, muitas vezes, novas estratégias, novas atividades, tendo em conta aquela análise, aquela reflexão que nós fazemos, aquilo que está a surtir mais efeito ou que não está a surtir efeito, porque a planificação é feita antes do início do ano letivo e depois temos as turmas com dificuldades diversas e, às vezes, há necessidade de adaptar as próprias planificações. Os colegas de grupo reúnem-se, a escola tem um trabalho que é feito, quinzenalmente (...) onde as planificações depois são ajustadas de acordo com as suas estratégias, a prática e os resultados obtidos pelos alunos. (...)” .

Também o coordenador C9 corroborou a ideia de que se verificam reajustes às planificações de acordo com as reflexões realizadas em trabalho colaborativo, defendendo que:

“(...) os professores, em grupos de trabalho, de cada um dos anos e de cada uma das disciplinas, elaboram a planificação, tendo em conta os conteúdos, as aprendizagens essenciais, a avaliação, o perfil do aluno e as metas. Ao nível da realização, nós, aqui, temos a operacionalização da

planificação, isto é, este é o momento em que é possível verificar se há necessidade de se proceder a reajustes. Estes são feitos através de momentos de *feedback* (...) E é aqui que cada professor vai verificar o reajuste que é necessário fazer à planificação. (...)

Pareceu-nos, por ambas as intervenções, que a planificação, no Agrupamento em estudo, está a ser perspectivada como um documento com contornos mais flexíveis, focada na orientação em detrimento da prescrição, privilegiando dinâmicas de reflexão e deliberação contextualizadas, ou seja, planificações que dão liberdade à tomada de decisão e facilitam ajustes aos contextos reais, permitindo articular elementos teóricos com uma realidade prática de atuação. (Leite et al., 2019).

Considerámos ainda relevante acrescentar que essas reformulações, segundo a intervenção do coordenador C8, acima apresentada, e os dois registos de ambos os coordenadores que se seguem, são feitas também de acordo com os resultados obtidos pelos alunos, ou seja, com as aprendizagens diagnosticadas como ainda não adquiridas pelos alunos.

C9 – “Sim, porque aí os momentos de reflexão vão implicar necessariamente a adoção de outras estratégias (...) Então, quer dizer que aqui a prática da avaliação formativa vai conduzir a essa reflexão pedagógica relativamente a tudo aquilo que o aluno deve aprender e também às diferentes oportunidades que deverão ser criadas para que consolide a aprendizagem.”

C8 - “Na escola, na forma como nós trabalhamos em termos de trabalho reflexivo e colaborativo, funcionam quase como ponto da situação, em que nós vamos verificar e fazemos a análise das estratégias que estamos a aplicar, das aprendizagens que foram adquiridas, quais as estratégias que melhor funcionaram, aquelas que não funcionaram tão bem, tendo em conta, depois, uma reformulação dessas próprias estratégias ou ações que estamos a aplicar (...)”

Também os professores corroboraram esta ideia de que os resultados dos alunos são um dos motores para a reflexão e reformulação das planificações. Assim, um dos professores do grupo de discussão focalizada, P8B, referiu:

“(...) E é, normalmente, nas equipas de departamento, que nós fazemos a análise dos resultados, a análise das estratégias implementadas, se surtiram efeito, se não surtiram efeito e, em grupos mais pequenos, em grupos disciplinares, é discutido que estratégias se vão utilizar para melhorar os resultados. (...)”

Pelo acima exposto, pareceu-nos, então, que as reformulações feitas às planificações visam, essencialmente, responder a problemas de aprendizagem diagnosticados.

Em suma, pela análise das tabelas relativas à frequência das diferentes interações profissionais entre os professores, discriminadas por ciclos de ensino, continuámos a constatar que algumas formas dessas interações são mais comuns no ensino do que outras, nomeadamente as que se estruturam em torno da comunicação verbal e troca de materiais ou de boas práticas. As que implicam uma prática conjunta são mais raras, nomeadamente o ensino em equipa que é o menos comum. Portanto, concluímos que não se verifica uma grande disparidade na frequência com que ocorrem as diferentes interações profissionais nos diferentes níveis de ensino, sendo importante realçar que, no ensino pré-escolar, 100% das educadoras dizem realizar, com regularidade, 6 das 11 interações analisadas.

Relativamente à amplitude, fizemos a mesma análise por ciclo de acordo com as tabelas que se seguem.

Amplitude – pré-escolar

Tabela 6 – Amplitude das interações realizadas ente educadores do pré-escolar (n=9).

		Nenhum		Poucos		Bastantes		Muitos		Não sei
				(1 a 3 colegas)	(4 a 8 colegas)	(9 ou mais)				
Comunicação verbal	1 - Conversa com os outros colegas sobre o compor comportamento e o aproveitamento dos alunos			4	45%	3	33%	2	22%	
	2 – Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e sobre formas de os melhorar.			2	22%	4	45%	3	33%	
	3 – Troca de boas práticas			2	22%	3	33%	4	45%	
	4 – Partilha e análise de problemas de aprendizagem.			3	33%	3	33%	3	33%	
	5 – Reflexão sobre as práticas pedagógicas (minhas e dos meus colegas).	1	11%	2	23%	3	33%	3	33%	
Partilha/ colaboração	6 – Partilha de materiais de ensino-			2	22%	3	33%	4	45%	
	7 – Colaboração em atividades da escola (PAA, DAC; outras)					5	56%	4	44%	
Ação conjunta	8 – Desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas.			1	11%	5	56%	3	33%	
	9 – Planificação conjunta das aulas.			1	11%	3	33%	5	56%	
	10 - Observação de aulas para aprender/ melhorar estratégias de ensino.	2	22%	4	45%			2	22%	1
	11 – Ensino conjunto/ troca de turmas.	4	45%	3	33%			2	22%	

Amplitude – 1º ciclo

Tabela 7 – Amplitude das interações realizadas ente professores do 1º ciclo (n=16).

		Nenhum		Poucos (1 a 3 colegas)		Bastantes (4 a 8 colegas)		Muitos (9 ou mais)		Não sei
Comunicação verbal	1 - Conversa com os outros colegas sobre o comportamento e o aproveitamento dos alunos			3	19%	11	69%	2	12%	
	2 – Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e sobre formas de os melhorar.			3	19%	9	56%	3	19%	1
	3 – Troca de boas práticas			2	13%	9	56%	5	31%	
	4 – Partilha e análise de problemas de aprendizagem.			3	19%	9	56%	4	25%	
	5 – Reflexão sobre as práticas pedagógicas (minhas e dos meus colegas).	1	6%	4	25%	8	50%	3	19%	
Partilha/ colaboração	6 – Partilha de materiais de ensino-	2	13%	3	19%	9	56%	1	6%	1
	7 – Colaboração em atividades da escola (PAA, DAC; outras)			1	6%	6	38%	9	56%	
Ação conjunta	8 – Desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas			8	50%	6	38%	2	12%	
	9 – Planificação conjunta das aulas.			3	19%	9	56%	3	19%	1
	10 - Observação de aulas para aprender/ melhorar estratégias de ensino.	7	44%	6	38%	1	6%	2	12%	
	11 – Ensino conjunto/ troca de turmas.	7	44%	7	44%			1	6%	1

Amplitude – 2º e 3º ciclo

Tabela 8 – Amplitude das interações realizadas ente professores do 2º/3º ciclo (n=37).

		Nenhum		Poucos (1 a 3 colegas)		Bastantes (4 a 8 colegas)		Muitos (9 ou mais)		Não sei
Comunicação verbal	1 - Conversa com os outros colegas sobre o comportamento e o aproveitamento dos alunos			7	19%	16	43%	14	38%	
	2 – Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e sobre formas de os melhorar.			9	24%	12	33%	16	43%	
	3 – Troca de boas práticas			16	43%	13	35%	7	19%	1
	4 – Partilha e análise de problemas de aprendizagem.			8	22%	15	41%	13	35%	1
	5 – Reflexão sobre as práticas pedagógicas (minhas e dos meus colegas).	1	3%	14	38%	14	38%	6	16%	2
Partilha/ colaboração	6 – Partilha de materiais de ensino-	1	3%	25	68%	9	24%	2	5%	
	7 – Colaboração em atividades da escola (PAA, DAC; outras)			5	14%	14	38%	17	46%	1
Ação conjunta	8 – Desenvolvimento de materiais pedagógicos com os colegas	1	3%	22	59%	14	38%			
	9 – Planificação conjunta das aulas.	1	3%	22	59%	11	30%	3	8%	
	10 - Observação de aulas para aprender/ melhorar estratégias de ensino.	15	41%	16	43%	2	5%			4
	11 – Ensino conjunto/ troca de turmas.	20	54%	13	35%	2	5%			2

Verificámos, pelas tabelas acima apresentadas, que a percentagem de professores que diz interagir com 9 ou mais professores é a mais elevada, 56% e 46%, respetivamente no 1º e 2º/3º ciclos, na interação relativa à colaboração em atividades da escola (PAA e DAC), normalmente atividades que requerem, supostamente, mais interdisciplinaridade.

Fazendo uma análise comparativa das percentagens das interações que se realizam com 9 ou mais professores, comparando o que acontece nos três níveis de ensino, verificámos que, enquanto que, no pré-escolar, se registam 5 interações em que a percentagem de professores que diz interagir com 9 ou mais parceiros é a mais elevada, esse valor desce para 2, no 2º/3º ciclos e para 1, no 1º ciclo. Enquanto que, no

1º ciclo, se registam 7 interações em que a percentagem de professores que diz interagir com 4 a 8 parceiros é a mais alta, no 2º/ 3º ciclo, a maioria das interações, neste caso 5, decorre com 1 a 3 parceiros. Se considerarmos que o universo de respondentes do pré-escolar é de 9 educadoras e que 5 das interações estudadas acontecem entre 9 ou mais professores e 3 dessas interações entre 4 a 8 professores, concluímos que existe uma maior coesão no trabalho desenvolvido por este grupo de professores, cuja maioria das interações é realizada pela totalidade ou pela maioria dos colegas. No caso do primeiro ciclo, do universo dos 16 respondentes, a maioria das interações, 7 interações, acontece entre 4 a 8 professores, logo nota-se uma menor coesão relativamente ao nível de ensino anterior. Quando passámos para o 2º/3º ciclos, a maioria das interações, 5 interações, desenvolve-se em grupos de 1 a 3 professores, logo, nota-se aqui uma menor coesão e um maior espartilho nas equipas de trabalho. Considerando os dados expostos, verificámos que o conceito de balcanização, apresentado por Hargreaves (1998), é mais acentuado no 2º/3º ciclo e tem tendência a diminuir à medida que baixamos no nível de ensino, o que, provavelmente, está relacionado com a divisão do 2º/3º ciclos em grupos disciplinares e departamentos curriculares, o que não acontece no 1º ciclo e no pré-escolar.

Constatámos, assim, que estas divisões entre os grupos ou departamentos são aquelas que têm um maior impacto na vida profissional dos professores, sendo um dos fatores que conduz, com maior probabilidade, à emergência de subculturas no interior da escola (J. A. Lima, 2002). Embora este constrangimento pudesse ser colmatado com um trabalho colaborativo efetivo das equipas educativas por ano de escolaridade, já tivemos oportunidade de analisar e fundamentar que, apesar de estas já existirem, não têm funcionado em pleno, o que, provavelmente, acaba por dificultar não só a flexibilização do currículo de acordo com o perfil dos alunos, mas também a existência de uma efetiva articulação e cooperação interdisciplinar que fomente o desenvolvimento profissional dos docentes e transforme esta escola numa organização aprendente.

6.2 – Percepção dos professores sobre o trabalho colaborativo e a sua relevância no seu desenvolvimento profissional

Globalmente, pelo estudo das diferentes interações entre os professores, pela análise da frequência e amplitude com que ocorrem e pelo confronto do que acontece nos diferentes níveis de ensino, constatámos que, embora se registre uma tendência para a existência regular de um trabalho colaborativo nas interações profissionais que requerem menor interdependência entre os professores, aquelas que são mais exigentes a esse nível são menos frequentes e acontecem, nomeadamente no caso do 2º/3º ciclo, entre grupos muito restritos de colegas ligados a um determinado grupo disciplinar ou mesmo ano de escolaridade. Já procurámos acima justificar esta situação com a existência de uma cultura balcanizada, tentando-a comprovar pela comparação dos resultados obtidos nos diferentes ciclos de ensino, através dos quais se verifica que a coesão do trabalho colaborativo vai diminuindo e a divisão e espartilho desse trabalho vai aumentando à medida que evoluímos nos níveis de escolaridade. Tentámos demonstrar ainda que este facto se deve não apenas a constrangimentos organizativos da escola, mas também à(s) cultura(s) do Agrupamento.

Para melhor conhecermos as culturas profissionais desta escola, procurámos aprofundar o nosso estudo, passando para uma análise das percepções dos professores sobre os valores e características básicas de uma cultura colegial de aprendizagem. Assim, começámos por apresentar os resultados obtidos, através dos inquéritos por questionário, sobre a percepção dos professores relativamente aos valores e características das culturas colaborativa e de aprendizagem de uma escola, com base nas tabelas 9 e 10, assim como nos gráficos 5 e 6 que passamos a apresentar.

Tabela 9 – Percepção dos sentimentos experimentados no trabalho colaborativo (n= 62).

	Esporadicamente (Nunca/ Raramente)		Ocasionalmente (Poucas vezes)		Regularmente (Muitas vezes/ A maioria das vezes/ Sempre)		Não Sei
1 – Motivação.	1	2%	6	10%	54	87%	1
2 – Confiança.	2	3%	3	5%	56	90%	1
3 – Constrangimento.	32	52%	21	34%	7	11%	2
4 – Apreensão/ Receio.	33	53%	19	31%	8	13%	2
5 - Reconhecimento	5	8%	16	26%	36	58%	5
6 – Segurança.	2	3%	6	10%	53	85%	1
7 – Contrariedade.	29	47%	22	35%	8	13%	3

Gráfico 5 – Percepção dos sentimentos experimentados no trabalho colaborativo.

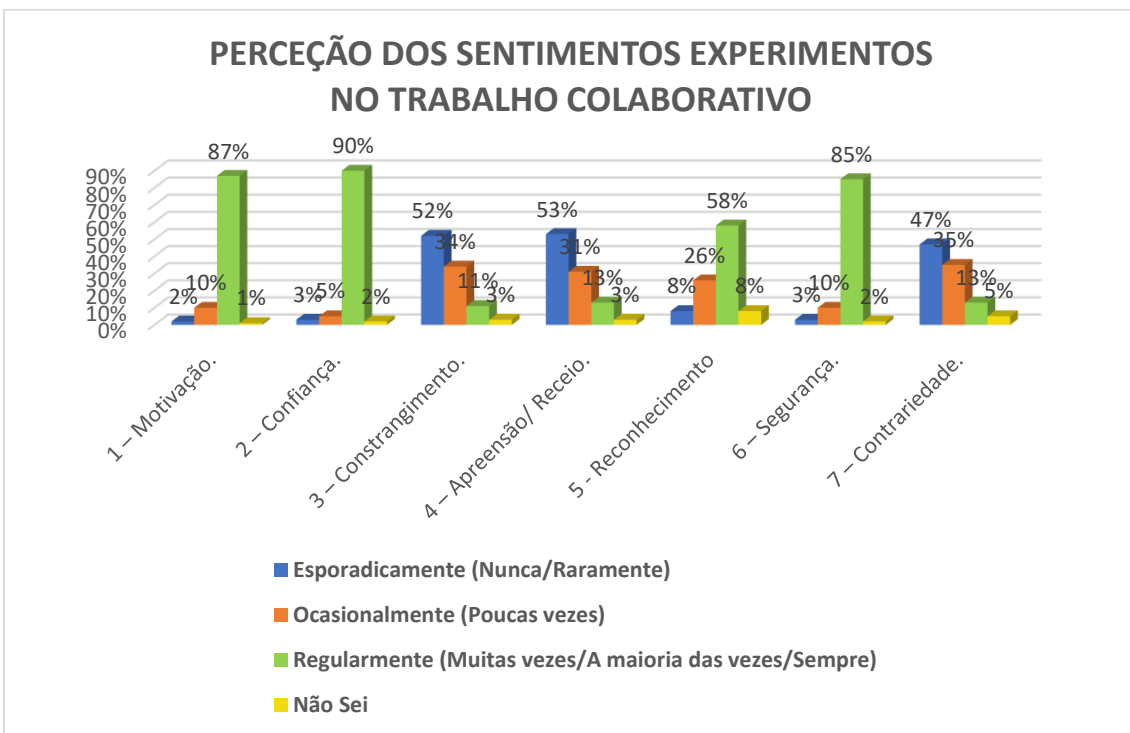
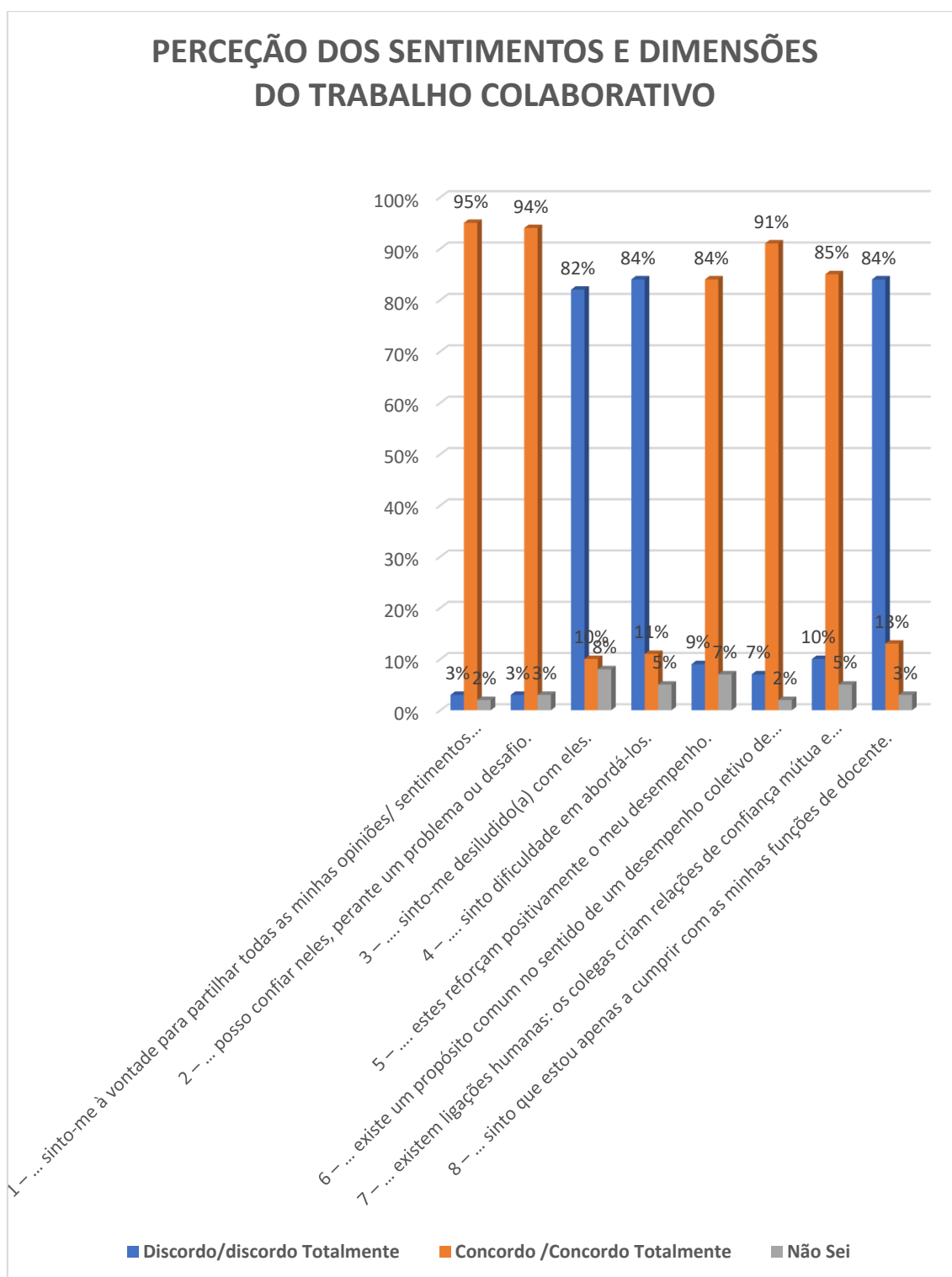


Tabela 10 - Percepção dos sentimentos e dimensões do trabalho colaborativo (n=62).

	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Não sei
1 – ... sinto-me à vontade para partilhar todas as minhas opiniões/ sentimentos com eles.			2	3%	23	37%	36	58%	1
2 – ... posso confiar neles, perante um problema ou desafio.			2	3%	31	50%	27	44%	2
3 – sinto-me desiludido(a) com eles.	23	37%	28	45%	5	8%	1	2%	5
4 – sinto dificuldade em abordá-los.	25	40%	27	44%	5	8%	2	3%	3
5 – estes reforçam positivamente o meu desempenho.	2	3%	4	6%	33	53%	19	31%	4
6 – ... existe um propósito comum no sentido de um desempenho coletivo de qualidade.	1	2%	3	5%	29	47%	27	44%	2
7 – ... existem ligações humanas: os colegas criam relações de confiança mútua e amizade.			6	10%	33	53%	20	32%	3
8 – ... sinto que estou apenas a cumprir com as minhas funções de docente.	19	31%	33	53%	7	11%	1	2%	2

Gráfico 6 – Perceção dos sentimentos e dimensões do trabalho colaborativo.



Com base nos gráficos e tabelas acima apresentados, verificámos que, de acordo com a percepção dos professores respondentes, 90% dos mesmos dizem experimentar o sentimento de confiança ao trabalhar em equipa com os seus colegas e, quando

confrontados com a questão sobre se podem confiar nos colegas, perante um problema ou desafio, 94% dizem concordar ou concordar totalmente com a afirmação.

Ora, Nóbrega et al. (2019) identificaram 15 atributos da capacidade colaborativa, através da revisão sistemática da literatura existente sobre o tema, entre os quais aparece a confiança como âncora fundamental. Segundo estes autores, a confiança, enquanto uma das capacidades colaborativas, afeta positivamente a cooperação e a aprendizagem e conduz à satisfação relacional. A confiança relacional, por sua vez, eleva as possibilidades de colaborações futuras, o que está relacionado com a satisfação no desenvolvimento dos projetos. Também Neves (2011) defende que a confiança é central para as relações interpessoais e em contexto organizacional, uma vez que promove o bem-estar da organização, através de resultados positivos, tais como o desempenho ou a implicação afetiva, cimentando ainda as relações entre colaboradores e a organização.

Esta implicação afetiva está bem patente, na tabela 10/ gráfico 6, em que se verifica que 85% dos professores dizem concordar ou concordar totalmente com o facto de, no Agrupamento a que pertencem, existirem ligações humanas: os colegas criarem relações de confiança mútua e de amizade. Esta constatação também fica evidente, quando 85% dos respondentes referem que sentem regularmente segurança sempre que trabalham em equipa com os colegas e 87% que se sentem motivados para trabalhar em equipa. Em contrapartida, apenas 11% dos professores dizem experimentar, regularmente, constrangimento e 13%, apreensão/receio, quando trabalham colaborativamente.

Percebemos pelos dados acima expostos que, pela perceção dos respondentes, uma grande maioria dos professores se sente bem e experimenta sentimentos positivos quando trabalha colaborativamente, estabelecendo até laços de amizade com os colegas, nutrindo confiança neles e sentindo-se seguros e motivados para este tipo de trabalho. Parecem-nos aqui reunidos os valores que caracterizam uma cultura de aprendizagem. Se esta ocorre das interações entre os sujeitos, então, ela vai implicar diálogo, confiança e tolerância entre os membros da organização e os grupos de trabalho. Pressupõe ainda autonomia e liberdade dos colaboradores para expressarem as suas opiniões (López et al., 2018).

Também Santa (2015), na mesma linha de pensamento, defende a abertura (as pessoas poderem partilhar ideias sem restrições); o diálogo entre os colaboradores (estes podem fazer qualquer tipo de pergunta que recebem *feedback* da sua questão) e a participação (os colaboradores têm todos a mesma importância e participam juntos nas tarefas de trabalho) como três das quatro características básicas de uma cultura de aprendizagem. Ora, pela análise dos resultados obtidos, verificámos que, de acordo com a percepção da generalidade dos professores, estas características estão patentes na cultura do Agrupamento em estudo. Senão vejamos, o diálogo, a participação, a abertura e a liberdade revelam-se na tabela 10/ gráfico 6, onde podemos verificar que, segundo a percepção dos professores participantes neste estudo, 95% dizem concordar ou concordar totalmente com o facto de se sentirem à vontade para partilhar todas as suas opiniões/ sentimentos com os colegas; 84% defendem que não sentem dificuldade em abordá-los e 82% que não se sentem desiludido com eles. Por outro lado, no que concerne à participação, 91% dos docentes inquiridos defendem que existe um propósito comum no sentido de um desempenho coletivo de qualidade, ou seja, a maioria pressupõe que participa na consecução de objetivos comuns, sendo que 84% dos professores discordam que, ao realizarem o trabalho colaborativo, estão apenas a cumprir as suas funções de docentes. Logo, os dados expostos parecem reunir os valores e características propícias a uma cultura colegial de aprendizagem que, como já tivemos oportunidade de referir acima, parece ainda ser muito ténue no Agrupamento.

Ora, como características básicas de uma cultura de aprendizagem, Santa (2015), para além das 3 acima elencadas, apresenta uma quarta – a experimentação. Também Gil e Mataveli (2016), das sete dimensões da cultura de aprendizagem que propõem, apresentadas na primeira parte deste trabalho, destacam a oportunidade de aprendizagem e a aprendizagem colaborativa. Na mesma linha, Nóvoa (2002a) defende que a formação dos professores passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização, pois é, desta forma, que os professores se apropriam dos saberes de que necessitam para o exercício da sua profissão. Tomando em consideração estas ideias, preconizadas pelos autores acima referidos, poderemos concluir que as interações relacionais que melhor serviriam estes propósitos seriam a observação de aulas para

aprender/ melhorar estratégias de ensino e o ensino conjunto ou troca de turmas, cuja frequência e amplitude foram registadas como as mais baixas. Será conveniente lembrar que, no que concerne à frequência, 48% dos docentes referem nunca ou raramente observar aulas dos colegas e 61% nunca ou raramente promoverem um ensino conjunto ou troca de turmas, segundo a tabela 1. Relativamente à amplitude, de acordo com a tabela 2, 39% referem não interagir com nenhum colega na observação de aulas e 42% interagirem apenas com 1 a 3 colegas; 50% referem não interagir com nenhum colega na troca de turmas e 37% dizem fazê-lo apenas com 1 a 3 colegas, talvez num contexto de aulas de coadjuvância nas disciplinas de Português e de Matemática.

Desta feita, percebemos que há um longo caminho a percorrer na ação concreta desta escola para se chegar a uma efetiva cultura colaborativa e de aprendizagem, uma vez que, para que a aprendizagem organizacional ocorra, é preciso mudar não apenas sistemas de relacionamento, valores e regras, mas também a estrutura e dinâmica da organização (Arruda et al., 2015). De facto, a passagem de uma cultura individualista a uma cultura colegial de aprendizagem pressupõe conceitos como: partilha, colaboração, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-ação colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação interpares, co-formação, entre outros (...). Pelos dados acima expostos, verificámos que, no Agrupamento em estudo, existem partilha, colaboração, equipas de trabalho, porém o precário funcionamento das equipas educativas interdisciplinares, a quase não existência de aulas observadas e do ensino conjunto dificultam a passagem por uma experiência profissional assente na ação, reflexão e colaboração, um triângulo fundamental numa cultura colegial de aprendizagem.

Procurámos aprofundar um pouco mais esta questão e tentámos compreender porque é que, parecendo os professores tão disponíveis para a colaboração, interação e partilha no seio dos seus grupos de trabalho ainda não se verificarem, no Agrupamento em estudo, condições para a transformação da escola numa organização aprendente. Procurámos, então, compreender, na perspetiva dos líderes, equipa diretiva e coordenadores de departamento, os motivos pelos quais não existem aulas observadas, nem pelos coordenadores, nem pelos colegas, devendo esta constituir-se como uma das bases para a reflexão e reformulação de metodologias. Constatámos, pelas entrevistas

e grupos de discussão focalizada realizados, que, na ótica dos líderes, nomeadamente da equipa diretiva, esta prática, embora tenha existido, já não existe, porque os professores não aderiram muito à prática da observação de aulas dado que estão pouco habituados a abrirem as portas da sua sala de aula. É esta constatação que retirámos das palavras proferidas pelo diretor:

“Nesse sentido, nós fizemos já vários projetos em que havia a troca de experiências entre docentes, em que, de forma voluntária, alguns professores poderiam ir observar as aulas de outros. A aceitação deste projeto não foi... não podemos dizer que tenha sido muito participativa, que tenha havido uma grande participação ou uma grande adesão. “

A fraca aceitação desta prática, por parte dos professores, levou à sua substituição, segundo o diretor, pelo trabalho colaborativo onde se podem fazer trocas de experiências sem necessidade de invasão do espaço da sala de aula.

“Por alguma razão é que se passou para o trabalho colaborativo e, dessa forma, o trabalho colaborativo funciona mais também como uma troca de práticas, uma troca de experiências sem haver a necessidade de os colegas entrarem na sala de aula de outro colega (...)”

Para os coordenadores, essa prática deixou de existir porque os horários se tornaram mais compactos e porque o corpo docente, sendo mais estável, não tem novidades para apresentar, defendeu C9:

“Porque depois começámos a ter um horário muito mais compacto e isso impossibilitou-me de poder, àquela hora, ir assistir à aula e porque, naquela hora, o colega também estava a ter aula. E também porque o corpo docente acaba por ser mais estável e nós vemos que os colegas não têm outra novidade para apresentar e, então, não tem ocorrido esse pedido.”

Assim, apesar de todos considerarem que se trata de uma prática que contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que permite o contacto com novas formas de fazer, a adoção de novas práticas, a motivação do professor através do reconhecimento de práticas positivas, a ampliação do saber do professor; ela existe apenas de forma esporádica e serve apenas o propósito da avaliação para a progressão na carreira.

Segundo D2:

“Apesar de ser bastante polêmico, é um ponto bastante polêmico, eu acho bem quando o colega que vai observar não vai para avaliar, mas vai observar, analisar e depois, em conjunto com o colega, encontrar outro tipo de ... como é que se poderia fazer de outra maneira, entendes? Eu tenho experiência de ser observadora das aulas como coordenadora e posso dizer que vi coisas muito interessantes que também depois me ajudaram no meu desenvolvimento pessoal. (...)”

E acrescentou:

“(...) Agora, eu acho que as pessoas não devem ter receio deste tipo de metodologias de ser observado dentro da sala de aula quando, torno a dizer, o objetivo não é para ir, para apontar o que é negativo, até porque não, para apontar o que é positivo. Há muito boa coisa que se faz dentro de uma sala de aula e, às vezes, se fossem apontadas essas coisas dentro de uma sala de aula, talvez a motivação de alguns professores fosse bem maior.(...)”

Também os coordenadores compartilharam a mesma opinião, segundo C9:

“(...) Há uma estratégia que nunca tínhamos aplicado e, ao vermos o colega a aplicar, que nunca tínhamos pensado, achamos que seria útil para a nossa turma e, aí, todos saímos mais ricos nos saberes. (...)”

Referiu ainda:

“(...) e tenho outras colegas que, mesmo não necessitando da progressão na carreira, fazem-me o convite para poder assistir às aulas delas.”

O coordenador C8 acrescentou:

“(...) Mas, neste momento, só tem sido feito esporadicamente quando um colega ou outro solicita a participação do coordenador ou a ida à sala de aula.”

Os professores, por seu turno, corroboraram as vantagens da observação de aulas, acima elencadas, defendendo que ela permite a mudança das práticas do professor, uma vez que requer um trabalho conjunto e uma reflexão sobre as práticas implementadas. Defenderam ainda que, mesmo uma observação informal, realizada por um professor em coadjuvância ou por um professor do apoio, é muito positiva, dado que pressupõe uma aprendizagem não só ao nível das estratégias e metodologias a implementar, mas também no que concerne à capacidade de resolução de conflitos.

Desta feita, P6 defendeu:

“É assim, eu, pessoalmente, acho que a observação de aulas nos faz mudar as nossas práticas educativas e a observação de aulas pode ter efeitos positivos. “

E argumentou:

“Pode ter efeitos positivos porque requer um trabalho conjunto com o professor que está a dar a aula e também uma posterior reflexão.”

P7, na mesma linha de pensamento, defendeu:

“Mas eu acho que, mesmo que a observação seja informal e eu, quando falo de uma observação informal, por exemplo, quando há uma coadjuvância, um apoio individualizado que é dado em sala de aula, há um segundo professor que, naturalmente, pela função que vai exercer, vai assistir à aula. Eu acho que é sempre positivo, porque nós vemos a prática dos nossos colegas e, às vezes, vemos coisas que dizemos assim: “Eu nunca faria assim e porquê?”.”

Também P8A apresentou as seguintes vantagens da observação de aulas:

“Quando estamos a assistir a uma aula de outra pessoa, é uma aprendizagem até nas estratégias, na metodologia, na resolução de conflitos entre alunos. Muitas vezes, nem sempre nos lembramos como devemos atuar ou a melhor forma, não é? Eu penso assim. (...)”

Perante, não só a predisposição dos professores para interagirem com os colegas, manifestando à-vontade com o outro e confiança no outro, mas também perante esta perspetiva dos professores relativamente às implicações positivas da observação de aulas no desenvolvimento profissional docente, parece-nos que, se se verificasse uma mudança na dinâmica organizativa do Agrupamento e esta prática de observação de aulas fosse contemplada como uma realidade sistemática e constante, como já está a ser o trabalho colaborativo, este seria um dos passos decisivos para que a escola se constituísse como uma organização aprendente, uma vez que permitiria investigação-ação colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação interpares, co-formação, incrementados e despoletados, essencialmente, pela observação das práticas do outro e fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem. De facto, para Arruda et al. (2015), um dos fatores da cultura de aprendizagem que mais influencia o desempenho organizacional é a colaboração, a aprendizagem em equipa, o questionamento e o diálogo.

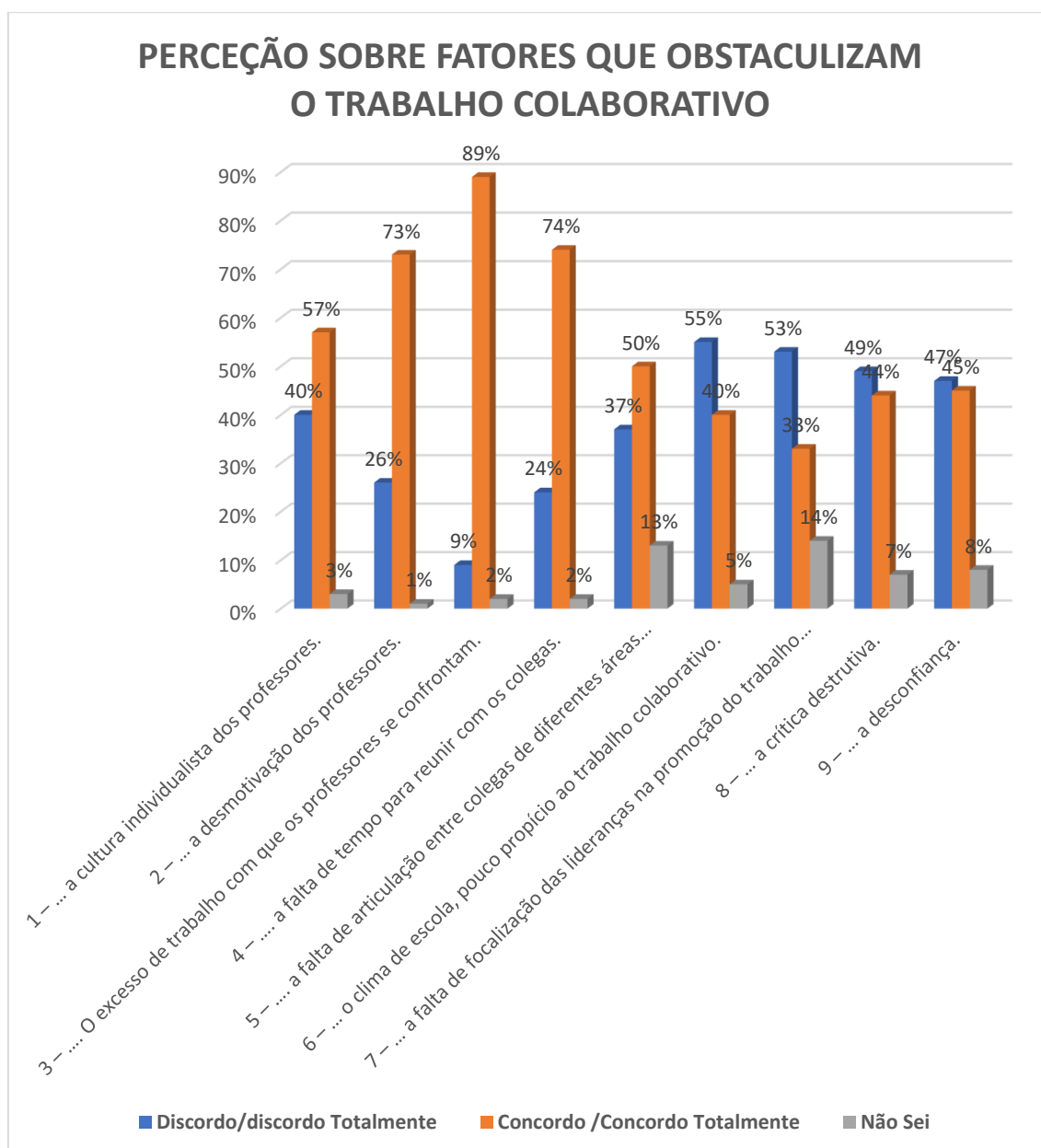
Desta feita, pareceu-nos que a mudança a realizar pressupõe não uma mudança de valores, como acima procurámos explicar, mas antes uma alteração de atitudes inter-relacionais dos professores, movida por uma alteração da estrutura e dinâmica da organização do Agrupamento. De facto, Nóvoa (2002a) defende que, muitas vezes, a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado, dificultando o investimento em experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. No entanto, para o autor, este é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. (Nóvoa, 2002a)

Porém, os professores parecem ainda não ter compreendido os verdadeiros motivos que obstaculizam uma efetiva cultura colegial de aprendizagem, no Agrupamento em questão, o que fica provado pelos dados da tabela 11/ gráfico 7 que se seguem.

Tabela 11 – Perceção sobre os fatores que obstaculizam o trabalho colaborativo (n=62).

	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não sei
1 – ... a cultura individualista dos professores.	7	11%	18	29%	26	42%	9	15%	2
2 – ... a desmotivação dos professores.	3	5%	13	21%	31	50%	14	23%	1
3 – O excesso de trabalho com que os professores se confrontam.	2	3%	4	6%	24	39%	31	50%	1
4 – a falta de tempo para reunir com os colegas.	4	6%	11	18%	22	35%	24	39%	1
5 – a falta de articulação entre colegas de diferentes áreas curriculares.	3	5%	20	32%	21	34%	10	16%	8
6 – ... o clima de escola, pouco propício ao trabalho colaborativo.	8	13%	26	42%	21	34%	4	6%	3
7 – ... a falta de focalização das lideranças na promoção do trabalho colaborativo.	7	11%	26	42%	17	27%	4	6%	8
8 - ...a crítica destrutiva.	11	18%	19	31%	21	34%	6	10%	5
9 - ... a desconfiança.	9	15%	20	32%	21	34%	7	11%	5

Gráfico 7 – Percepção sobre os fatores que obstaculizam o trabalho colaborativo.



Pela análise dos resultados apresentados, constatamos que, para a maioria dos docentes do Agrupamento em estudo, os fatores que mais obstaculizam o trabalho colaborativo são o excesso de trabalho com que os professores se confrontam (89%) e a desmotivação dos professores (73%). Quando apresentados alguns obstáculos a uma realização eficaz do trabalho colaborativo, como: a falta de articulação entre colegas de diferentes áreas curriculares; o clima de escola pouco propício ao trabalho colaborativo ou a falta de focalização das lideranças na promoção do trabalho colaborativo, as opiniões aparecem muito divididas e há muitos professores que preferem não dar a sua opinião (8 em 62, em dois dos casos). Pareceu-nos que esta divisão de opiniões denota,

da parte dos professores, que a falta de oportunidades de aprendizagem em ação, a cultura balcanizada, ou seja, o trabalho espartilhado por grupos disciplinares, assim como o parco funcionamento das equipas educativas por ano de escolaridade constituem uma normalidade que não estão ainda preparados para questionar. No entanto, será de todo pertinente lembrar que a dificuldade em implementar uma efetiva colegialidade nas escolas não se prende apenas com fatores individuais como a resistência ou má vontade dos professores. Há fatores culturais, como a balcanização e outros relativos à gramática das instituições que constituem um obstáculo à instauração de uma efetiva cultura colaborativa e de aprendizagem nas escolas (Hargreaves, 1998; Roldão, 2007), para os quais os professores deste Agrupamento parecem estar pouco conscientes.

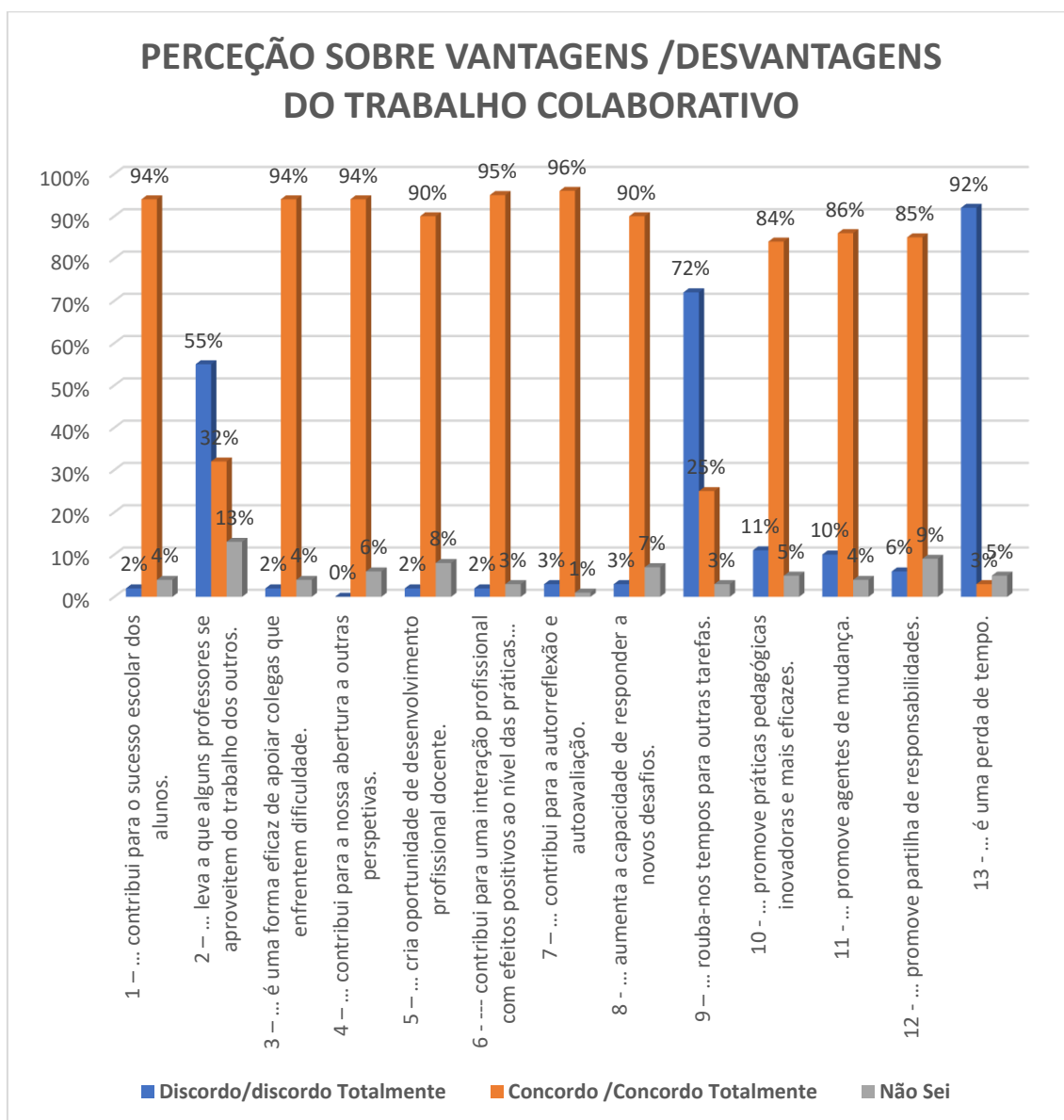
Mesmo não percebendo os verdadeiros motivos que obstaculizam a realização de um trabalho colaborativo eficaz, a generalidade dos professores tem uma perceção muito positiva sobre as suas vantagens, bem patente na tabela 12 e gráfico 8 que se seguem.

O Trabalho Colaborativo é

Tabela 12 – Percepção sobre os contributos e desvantagens do trabalho colaborativo (n= 62).

	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não sei
1 – ... contribui para o sucesso escolar dos alunos.	1	2%			26	42%	32	52%	3
2 – ... leva a que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros.	8	13%	26	42%	17	27%	3	5%	8
3 – ... é uma forma eficaz de apoiar colegas que enfrentem dificuldade.			1	2%	29	47%	29	47%	3
4 – ... contribui para a nossa abertura a outras perspetivas.					18	29%	40	65%	4
5 – ... cria oportunidade de desenvolvimento profissional docente.			1	2%	26	42%	30	48%	5
6 - ... contribui para uma interação profissional com efeitos positivos ao nível das práticas pedagógicas.			1	2%	25	40%	34	55%	2
7 – ... contribui para a autorreflexão e autoavaliação.			2	3%	27	44%	32	52%	1
8 - ... aumenta a capacidade de responder a novos desafios.			2	3%	26	42%	30	48%	4
9 – ... rouba-nos tempos para outras tarefas.	15	24%	30	48%	14	23%	1	2%	2
10 - ... promove práticas pedagógicas inovadoras e mais eficazes.			7	11%	28	45%	24	39%	3
11 - ... promove agentes de mudança.			6	10%	29	47%	24	39%	3
12 - ... promove partilha de responsabilidades.			4	6%	28	45%	25	40%	5
13 - ... é uma perda de tempo.	33	53%	24	39%	2	3%			3

Gráfico 8 – Percepção sobre os contributos e desvantagens do trabalho colaborativo.



Através de uma análise cuidada dos mesmos, percebemos que a maioria dos professores concorda ou concorda totalmente que o trabalho colaborativo contribui para o sucesso dos alunos (94%); é uma forma eficaz de apoiar os colegas que se encontram em dificuldade (94%); contribui para a abertura a outras perspetivas (94%); cria oportunidades de desenvolvimento profissional docente (90%); contribui para uma interação profissional com efeitos positivos ao nível das práticas pedagógicas (95%); contribui para uma autorreflexão e autoavaliação (96%); aumenta a capacidade de responder a novos desafios (90%); promove práticas pedagógicas inovadoras e mais eficazes (84%); promove agentes de mudança (86%) e promove partilha de

responsabilidades (85%). Pelo contrário, apenas 3% dos professores consideram que o trabalho colaborativo é uma perda de tempo.

As duas entrevistas feitas aos coordenadores de departamento e os dois grupos de discussão focalizada realizados com elementos de equipas educativas e com a equipa diretiva vieram confirmar os dados acima apresentados, ou seja, quer líderes, quer liderados assumem que o trabalho colaborativo é essencial para o desenvolvimento profissional docente. Segundo um dos coordenadores de departamento, C8, um dos aspetos a realçar deste trabalho colaborativo é a quebra do isolamento, uma vez que, ao sentir-se menos isolado, o professor aumenta a sua motivação e sua confiança, o que o leva a sentir-se mais proativo na tomada de decisões e na resolução de problemas.

“Por um lado, fortalece os laços entre os próprios colegas, nós não nos sentimos tão isolados dentro da nossa própria atividade. (...) porque, às vezes, são problemas que surgem, surgem num momento e nós não temos solução e este trabalho colaborativo tem ajudado a que nós implementemos, às vezes, algumas atividades que parecem muito simples, mas que acabam por...por resultar pelo lado da aprendizagem (...)”

Também o coordenador C9 defendeu:

“(...) E a comunicação estabelecida entre os professores vai facilitar a superação de todas as dificuldades. Se o professor trabalhar sozinho, fica com mais receio de aplicar uma determinada estratégia. Se a partilhar, há outros a partilhar, estão todos envolvidos nesse processo. Por isso, trabalhar em comum com o outro implica necessariamente ser corresponsável na negociação das decisões.”

Segundo a equipa diretiva, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, nas diferentes equipas de trabalho, predispõe também o professor para a inovação na sua prática profissional, como, de resto, podemos constatar nas seguintes palavras proferidas por D2:

“(...) Eu acho que sim, acho que é muito importante para o desenvolvimento profissional esse tipo de trabalho reflexivo e colaborativo. É como eu já falei há bocado, permite uma pausa no trabalho dos professores para refletirem em conjunto sobre as práticas, porque nós temos sempre a impressão que somos os melhores e que as nossas práticas é que são as melhores e, às vezes, podem surgir alguns problemas seja de aprendizagem, seja comportamentais e nós

atribuímos logo a culpa porque os miúdos não aprendem, os miúdos se portam mal, mas, às vezes, a conversar uns com os outros até chegamos à conclusão que, se a estratégia for diferente, às tantas, os resultados também serão diferentes e os miúdos terão outro tipo de comportamento e, às tantas, o conteúdo já vai ser assimilado com mais facilidade. (...)”

Também para os professores das equipas educativas, implicados no grupo de discussão focalizada, o trabalho colaborativo é muito enriquecedor porque pressupõe partilha de ideias e experiências.

O professor P7 defendeu:

“É sempre importante as equipas educativas sejam de que tipo for, porque duas cabeças pensam sempre melhor do que uma só e a partilha de ideias, o próprio debate, a troca de ideias é sempre positiva. “

P9 acrescentou:

“...E aprende-se imenso, troca-se experiências, há coisas que, depois, nós até podemos aplicar... Portanto é enriquecedor...”

Desta feita, pelos dados apresentados, constatámos que os professores relacionam a colaboração entre pares com uma maior aprendizagem, produtividade e melhores resultados, o que os parece predispor para a colaboração, como já verificámos no início da apresentação dos resultados deste estudo. Assim, pareceu-nos que estes professores estão, mentalmente, disponíveis para a mudança, no entanto, a sua prática nem sempre corresponde aos valores defendidos, pois, como preconiza Nóvoa (2002a), estes não podem mudar sem uma transformação da gramática organizativa da instituição escolar em que trabalham. Acrescentaríamos ainda à mudança organizativa da escola, a alteração de um conceito de profissionalismo docente baseado num processo avaliativo dos professores que é individual e despoleta a competição porque as vagas não chegam para todos, prevalecendo a lógica burocrática da progressão [tempo de serviço e idade].

Assim, estas alterações organizativas teriam de ser acompanhadas de mudanças sobre o que significa ser professor, sobre os modos de ser e estar na profissão, sobre as

formas de encarar o currículo, sobre as suas funções e papéis na escola, o que teria repercussões na sua forma de entender a sua formação e avaliação (Flores, 2014).

6.3 – Perceção dos professores sobre a promoção (ou não) de um professor reflexivo e colaborativo pelas lideranças intermédias.

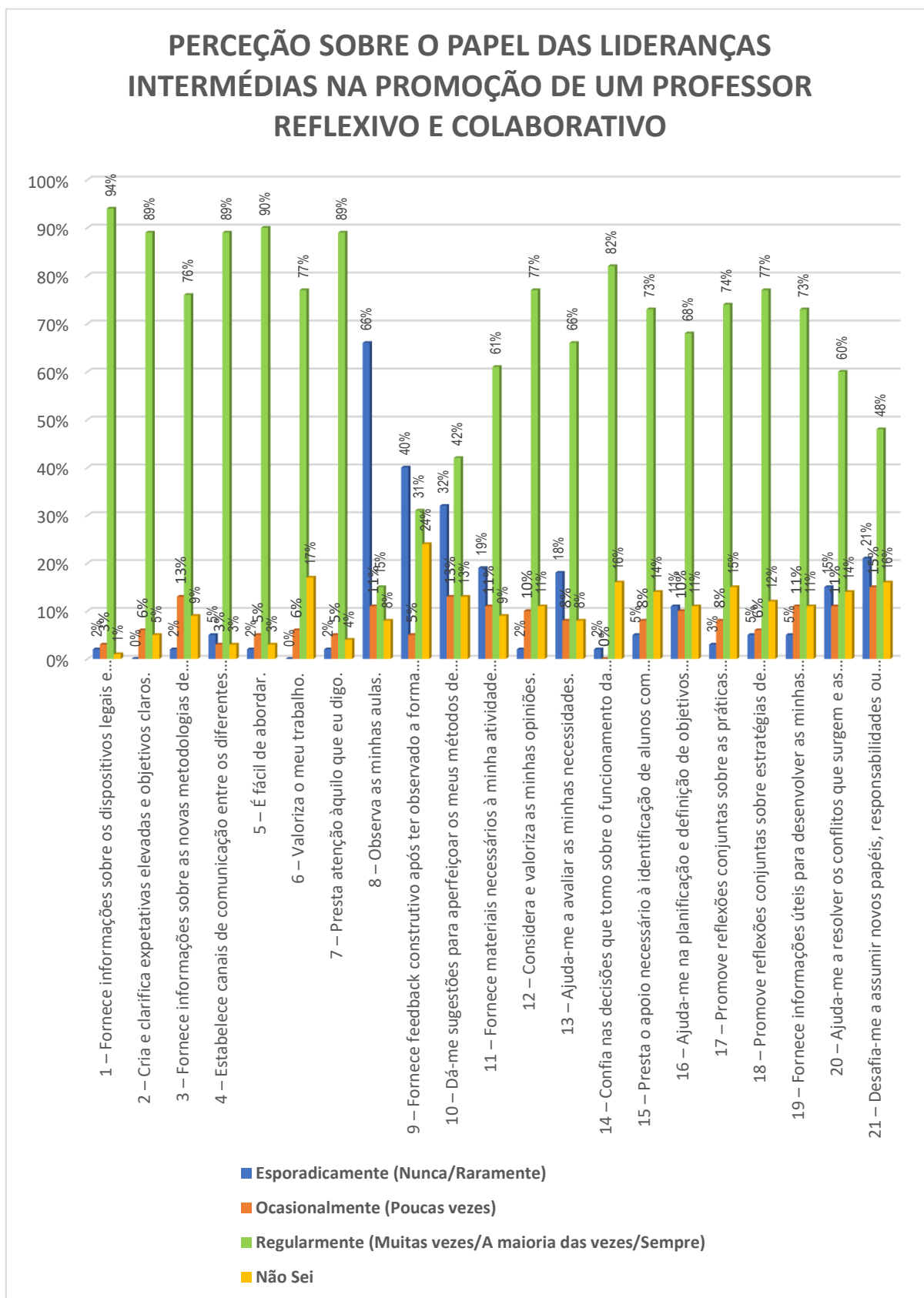
Nos subcapítulos anteriores, procurámos demonstrar que o papel das culturas escolares e da gramática organizativa da escola são fundamentais na promoção de um professor colaborativo e reflexivo, ou seja, ao compreendermos as culturas escolares e a forma como está organizado o Agrupamento, percebemos os limites ou possibilidades do desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, da mudança educativa. Fullan e Hargreaves (2001) apontam ainda como condição necessária, para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, um tipo específico de liderança, na qual as tomadas de decisão são partilhadas de forma coletiva. Cabral e Alves (2020) defendem que o exercício da liderança é uma variável central na melhoria do funcionamento das organizações escolares com base em projetos de melhoria, assentes numa cultura colaborativa para transformar a escola numa organização aprendente. Bolívar (2020), por seu turno, postula que esta transformação pressupõe não só mudanças de papéis e padrões de relacionamento entre os professores, mas também uma nova gestão organizacional da escola e ainda novos modos de pensar e concretizar os processos de ensino.

Partindo dos pressupostos acima explanados, julgámos que o estudo do Agrupamento em análise não ficaria completo se não tentássemos estudar a perceção dos líderes e dos liderados sobre o papel das lideranças intermédias na promoção (ou não) de um professor colaborativo e reflexivo. Neste sentido, partindo dos dados, respeitantes a este aspeto, obtidos através do inquérito por questionário, construímos a tabela 13 e gráfico 9.

Tabela 13 – Perceção sobre o papel das lideranças intermédias na promoção de um professor colaborativo e reflexivo (n=62).

	Esporadicamente		Ocasionalmente		Regularmente		Não Sei
	(Nunca/Raramente)		(Poucas)		(Muitas)	(A maioria das vezes/sempre)	
1 – Fornece informações sobre os dispositivos legais e administrativos publicados recentemente.	1	2%	2	3%	58	94%	1
2 – Cria e clarifica expectativas elevadas e objetivos claros.			4	6%	55	89%	3
3 – Fornece informações sobre as novas metodologias de ensino.	1	2%	8	13%	47	76%	6
4 – Estabelece canais de comunicação entre os diferentes professores.	3	5%	2	3%	55	89%	2
5 – É fácil de abordar.	1	2%	3	5%	56	90%	2
6 – Valoriza o meu trabalho.			4	6%	48	77%	10
7 – Presta atenção àquilo que eu digo.	1	2%	3	5%	55	89%	3
8 – Observa as minhas aulas.	41	66%	7	11%	9	15%	5
9 – Fornece <i>feedback</i> construtivo após ter observado a forma como ensino.	25	40%	3	5%	19	31%	15
10 – Dá-me sugestões para aperfeiçoar os meus métodos de ensino.	20	32%	8	13%	26	42%	8
11 – Fornece materiais necessários à minha atividade pedagógica.	12	19%	7	11%	38	61%	5
12 – Considera e valoriza as minhas opiniões.	1	2%	6	10%	48	77%	7
13 – Ajuda-me a avaliar as minhas necessidades.	11	18%	5	8%	41	66%	5
14 – Confia nas decisões que tomo sobre o funcionamento da sala de aula.	1	2%			51	82%	10
15 – Presta o apoio necessário à identificação de alunos com problemas de aprendizagem.	3	5%	5	8%	45	73%	9
16 – Ajuda-me na planificação e definição de objetivos programáticos	7	11%	6	10%	42	68%	7
17 – Promove reflexões conjuntas sobre as práticas pedagógicas.	2	3%	5	8%	46	74%	9
18 – Promove reflexões conjuntas sobre estratégias de melhoria das aprendizagens.	3	5%	4	6%	47	76%	8
19 – Fornece informações úteis para desenvolver as minhas competências profissionais.	3	5%	7	11%	45	73%	7
20 – Ajuda-me a resolver os conflitos que surgem e as decisões que me afetam.	9	15%	7	11%	37	60%	9
21 – Desafia-me a assumir novos papéis, responsabilidades ou projetos.	13	21%	9	15%	30	48%	10

Gráfico 9 – Perceção sobre o papel das lideranças intermédias na promoção de um professor colaborativo e reflexivo.



Para podermos analisar e interpretar os dados acima apresentados, baseámo-nos não só nas cinco dimensões de liderança que a tornam eficaz, segundo Bolivar (2020), como também nos oito passos fundamentais para se conseguir uma liderança transformadora nas escolas, de acordo com Leithwood (1994), citado por Lourenço-Gil et al. (2020). Assim, começamos por lembrar as cinco dimensões apresentadas por Bolivar (2020): estabelecer objetivos e expectativas; definir recursos de maneira estratégica; assegurar um ensino de qualidade; promover e participar no desenvolvimento profissional dos professores e assegurar-lhes um contexto adequado e o apoio necessário. Apresentamos também os oito passos traçados por Leithwood (1994): construir a visão da escola; estabelecer os objetivos da escola; fornecer estimulação intelectual; dar suporte individual; modelar boas práticas e valores organizativos; demonstrar expectativas de desempenho elevado; criar uma cultura de escola e desenvolver estruturas de forma a promover uma participação nas decisões da escola.

Começamos, então, pelo estabelecimento de objetivos e expectativas que estão relacionados com a visão da escola. Segundo o inquérito por questionário realizado, 89% dos professores consideram que os seus coordenadores criam e clarificam, regularmente, expectativas elevadas e objetivos claros. Neves (2011) defende que todos os colaboradores devem conhecer muito bem qual a missão e os objetivos da organização em que estão integrados, pois esse conhecimento ajuda a dar um significado ao seu trabalho e a criar um laço forte com a organização. Bolivar ((2020) considera que estabelecer metas centradas na aprendizagem dos alunos e definir estratégias que permitam a sua concretização é uma das tarefas chave de um líder.

Passámos, de seguida, a uma outra dimensão da liderança eficaz, segundo Bolivar (2020), que diz respeito a assegurar um contexto adequado e o apoio necessário aos professores, em que podemos integrar os seguintes passos de Leithwood (1994) - fornecer estimulação intelectual, dar suporte individual e demonstrar expectativas de desempenho elevado. No caso do suporte individual, podemos considerar que, na perspetiva dos liderados, ele existe por parte das lideranças intermédias no Agrupamento em estudo, uma vez que 89% dos professores consideram que os coordenadores estabelecem regularmente canais de comunicação entre os diferentes

professores; 61% que os líderes intermédios fornecem, regularmente, materiais necessários à sua atividade profissional; 76% que os coordenadores fornecem, com regularidade, informações sobre as novas metodologias de ensino; 66% que os coordenadores os ajudam, regularmente, a avaliar as suas necessidades; 73% que os mesmos lhes prestam apoio necessário à identificação de alunos com problemas de aprendizagem; 68% que eles os ajudam na planificação e definição de objetivos programáticos e 60% que eles os ajudam a resolver, regularmente, os conflitos que surgem e as decisões que os afetam. Quanto à estimulação intelectual, 89% dos professores consideram que os seus coordenadores prestam atenção àquilo que eles dizem; 77% que eles valorizam, regularmente, o seu trabalho; 77% que consideram e valorizam as suas opiniões e 82% que confiam nas decisões que tomam sobre o funcionamento da sala de aula. No que concerne à demonstração de expectativas de desempenho elevado, apenas 48% dos professores consideram que os seus coordenadores os desafiam, regularmente, a assumir novos papéis, responsabilidades ou projetos, ao contrário do que é suposto numa liderança transformacional, em que, segundo Lourenço-Gil et al. (2020), é conveniente que o líder conheça muito bem os pontos fortes e fracos dos seus colaboradores e procure capacitá-los, estimulando-os, mostrando-lhes que acredita no seu potencial, desafiando-os a assumir outros papéis e responsabilidades e motivando-os a participar, de forma comprometida, noutros projetos.

Assim, verificámos, pelas percentagens acabadas de elencar, que parece existir um apoio/ suporte por parte dos coordenadores aos professores, o que, segundo Neves (2011), é fundamental para criar confiança nos colaboradores. Para tal, é conveniente que os líderes mostrem que se preocupam com eles, revelando, através das suas ações diárias, que os respeitam e que valorizam as suas contribuições e o seu papel dentro da organização. Por outro lado, o mesmo autor defende ainda a importância da escuta ativa, que, pelas percentagens acima apresentadas, parece existir por parte das lideranças intermédias deste Agrupamento. Esta escuta ativa parece-nos ser fundamental, pois as pessoas confiam mais em alguém que demonstra, de forma ativa, que está interessado em ouvir o que elas têm para dizer, o que vai implicar, por conseguinte, a aceitação as suas propostas.

Passando a uma terceira dimensão que, segundo Bolivar (2020), potencia uma liderança eficaz, promover e participar no desenvolvimento profissional dos professores, verificámos que 73% dos professores defendem que os seus coordenadores lhes fornecem, regularmente, informações úteis para desenvolver as suas competências profissionais; 74% consideram que os líderes intermédios promovem, com regularidade, reflexões conjuntas sobre as práticas pedagógicas e 76%, reflexões conjuntas sobre as estratégias de melhoria das aprendizagens.

Porém, pareceu-nos que estas reflexões são mais teóricas do que práticas, ou seja, não partem da ação e, para transformar a escola numa comunidade profissional de aprendizagem, segundo Bolivar (2020), teriam de ser encontrados contextos e oportunidades de aprendizagem profissional, o que não parece acontecer, neste Agrupamento, por falta de observação de aulas por parte dos colegas e dos coordenadores, pela quase inexistência do ensino conjunto e troca de turmas, como também pelo frágil funcionamento das equipas educativas. Na mesma linha de pensamento, Mesquita et al. (2019) preconizam que, para crescerem profissionalmente, é imprescindível que os professores reflitam sobre as ações levadas a cabo no decurso da aula; sempre que se justifique, reformulem o problema proposto e façam uma experiência para testar uma nova hipótese de trabalho, isto é, o que se pretende é promover uma reflexão no decurso da ação.

Ora, esta realidade está relacionada com uma outra dimensão que torna, segundo Bolivar (2020), eficaz uma liderança, assegurar um ensino de qualidade. Para que tal aconteça, o líder deve promover uma articulação do trabalho dos professores, supervisionar o currículo através da coordenação e avaliar os professores através da visita regular às salas de aula, dando-lhes o respetivo *feedback*. Voltando ao gráfico 9/ tabela 13, acima apresentados, verificámos que apenas 15% dos professores referem que os seus coordenadores observam, regularmente, as suas aulas; apenas 31% dizem que os coordenadores fornecem, regularmente, *feedback* construtivo após ter observado a forma como ensinam, sendo, neste caso, importante registar que dos 62 respondentes, 15 (24%) preferiram não responder a esta questão. Apenas 42% dos professores consideram que os seus coordenadores lhes dão, regularmente, sugestões para aperfeiçoar os seus métodos de ensino.

Triangulando, uma vez mais, a perspectiva dos liderados com a ótica dos líderes, no que concerne ao exercício da supervisão, no Agrupamento em estudo, verificámos que o exercício desta supervisão é exterior à sala de aula, ou seja, é feito com base em relatórios escritos e troca de experiências, sem que as práticas letivas sejam monitorizadas.

Segundo D1, a monitorização e avaliação do trabalho do professor são feitas do exterior e não com base na observação de dinâmicas e práticas letivas no interior da sala de aula. Esse acompanhamento é, então, concretizado através da troca de experiências proporcionada pelo trabalho colaborativo.

“(…) A avaliação e a monitorização do seu trabalho, no caso da avaliação docente, é feita do exterior, é feita sem se ver que tipo de estratégias, que tipo de dinâmicas que tem na sala de aula.(…)”

“(…) Por alguma razão é que se passou para o trabalho colaborativo e, dessa forma, o trabalho colaborativo funciona mais também como uma troca de práticas, uma troca de experiências sem haver a necessidade de os colegas entrarem na sala de aula de outro colega (…)”

Também os coordenadores de departamento acabaram por confirmar esta realidade, constatando que o acompanhamento das práticas letivas é feito não só através do trabalho colaborativo, reuniões de departamento, conversas informais nos intervalos, mas também através do relatório de departamento. Por outro lado, asseguraram que a monitorização das orientações dadas é feita através dos pontos de situação realizados nessas reuniões, assim como através do preenchimento de grelhas de monitorização.

As palavras do coordenador C9 confirmaram esta realidade:

“O acompanhamento é feito nas reuniões de trabalho colaborativo, nas reuniões de departamento ou até em conversas informais durante os intervalos, quando estamos juntos. Também há o registo, por escrito, do cumprimento da planificação, no final de cada um dos períodos, e também através do relatório do departamento que também é trimestral. São esses os documentos…”

A seguinte intervenção do coordenador C8 também veio no mesmo sentido:

“Por um lado, através das reuniões, dos pontos de situação que fazemos. Há aquelas reuniões que são feitas sempre após o Pedagógico, quase sempre após um Conselho Pedagógico. Há também as reuniões que são feitas de ponto da situação, da aplicação ou não das planificações. Há também preenchimento de uma fichinha que os professores têm que assinar essa fichinha e colocar se estão ou não a ser cumpridos os critérios e tudo aquilo que foi aprovado, no fundo, as orientações que nós temos a nível do Conselho Pedagógico e a nível do Projeto Educativo da Escola e, através desses documentos, eu vou observando se os colegas têm ou não têm aplicado(...)”

Segundo a equipa diretiva e os coordenadores de departamento entrevistados, a monitorização, como não parte do interior da sala de aula, tem de assentar numa base de confiança entre líderes e liderados, ou seja, o coordenador confia nos colegas quanto à aplicação das orientações que lhes transmite nas reuniões e confia ainda naquilo que é escrito pelos professores.

A partir desta posição dos líderes de topo e intermédios, podemos, provavelmente, assumir a presença do mito do profissionalismo (Alves, 1999a) que parece legitimar automaticamente a prática letiva dos professores porque são *naturalmente* competentes uma vez que são possuidores de uma credencial académica que qualifica [eternamente] para a docência. Pelas palavras do diretor e dos coordenadores, pareceu-nos que a ação pedagógica na escola corre naturalmente bem, daí esta lógica de confiança, baseada “na presunção de competência” (Alves, 1999a, p. 42) que parece justificar o facto de não ser necessária a supervisão direta da ação instrutiva dos professores na sala de aula, o que pode ser responsável, não só pela manutenção do trabalho solitário, através do qual o professor também se escuda a uma maior exposição, mas também pela fraco investimento nas equipas educativas por ano de escolaridade, como acima ficou exposto.

Assim, os coordenadores C8 e C9 confessaram, respetivamente:

“(...) e também confiando nos colegas, não é?(...)”

“Em primeiro lugar, pela confiança que deposito no trabalho desenvolvido por cada um dos elementos do departamento, é essencialmente isso, por isso, a confiança é a base de toda a atuação da minha parte.”

Também o diretor corroborou este princípio da confiança no professor:

“(…) Se o coordenador de departamento escreve no seu relatório trimestral que determinada pessoa cumpriu a planificação e cumpriu com todas as orientações do Conselho Pedagógico, ele confia, não é?”

Conseguimos fundamentar ainda melhor esta metodologia de supervisão, quando questionámos os coordenadores e a equipa diretiva sobre o papel do coordenador como um supervisor. Segundo D1, a supervisão da prática letiva é dificultada pelo facto de o coordenador não se sentir um supervisor; o papel de avaliador e de supervisor, para o coordenador, é um papel desconfortável, dado que este não se sente um superior hierárquico.

“Não, porque o coordenador é como os seus pares, quando entra no papel da avaliação, quando entra no papel da supervisão, entra num papel desconfortável (…)”

Também os coordenadores assumiram este constrangimento, manifestando que não se sentem bem no papel de supervisores, mas se veem, antes, como orientadores. Ao promoverem o trabalho colaborativo e reflexivo, os coordenadores consideram que corresponsabilizam os professores nas tomadas de decisões e deixam de ser um chefe.

Desta feita, o coordenador C9 referiu o seguinte:

“Eu, sinceramente, não me considero muito como um supervisor, mais como um orientador (…)”

“É assim, para mim, o coordenador é aquele que orienta, aquele que responsabiliza todos os elementos. E, ao promover o trabalho reflexivo e colaborativo, vai haver lugar à corresponsabilização de todos os elementos na tomada de decisão e não aquele que vai ser o chefe. Não, o coordenador é aquele que vai partilhar e que vai corresponsabilizar todos os elementos do departamento.”

Nestas palavras partilhadas pelas lideranças de topo e intermédias, vislumbrámos, por parte dos coordenadores, uma tentativa de afastamento do conceito

de chefias hierárquicas e uma aproximação à conceção de liderança que corresponsabiliza todos na tomada de decisão.

Será pertinente lembrar, neste momento, que, numa liderança transformacional, segundo Amorim et al. (2020), a hierarquia esbate-se, pois a liderança funciona com base na visão e inspiração, ou seja, o líder procura que o seu sistema de valores se torne uma referência para os liderados. Desta feita, a liderança deixa de ser um conceito que se compatibiliza com imposição, passando a constituir-se como “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, posturas, convicções) em função de tarefas e projetos comuns.” (Bolivar, 2003, p. 256). Efetivamente, uma estrutura organizacional que se proponha desenvolver a aprendizagem e impulsionar a inovação deve basear-se num método de trabalho horizontal, donde desaparecem *virtualmente* as hierarquias (López et al., 2018). Logo, em vez de focalizarem a sua atuação em processos de monitorização burocrática, é conveniente que os líderes intermédios a centrem em processos pedagógicos com vista a uma melhoria permanente. Desta feita, os coordenadores são líderes pedagógicos quando lideram, atuam estrategicamente, criam dinâmicas de atuação, análise e aprendizagem a partir das práticas, promovendo a análise dos problemas relativos às práticas letivas, das respostas que se podem encontrar e das tomadas de decisão sobre as mudanças a realizar (Sallán, 2020). Trata-se, portanto, neste sentido, de uma liderança distribuída que respeita e implica todos nos processos de melhoria, que valoriza o bem-estar profissional e que avalia para a aprendizagem. Este constituirá um desafio muito difícil, exigindo às lideranças intermédias um papel que vai para além do apoio e da monitorização. Exige-se-lhes que desempenhem um papel complexo de suporte, apoio e responsabilidade compartilhada, mas crucial na melhoria das escolas (Day & Sammons, 2016).

Contudo, no Agrupamento em estudo, os coordenadores parecem assumir-se como meros orientadores que ouvem os colegas, que colaboram com eles, que apresentam sugestões e que os orientam na aplicação das novas orientações emanadas da Tutela, o que também se confirma na perspetiva dos liderados sobre o papel do coordenador, como verificámos acima.

As intervenções seguintes do coordenador C8 corroboram esta postura da parte dos líderes intermédios:

“(...) Gostar de estar, de orientar quando sinto que as pessoas precisam de tomar um caminho. (...) Orientar, apresentar sugestões, ouvir também sugestões, colaborar com os colegas, ouvir os colegas (...)”

“(...) Atualmente, vêm, muitas vezes, porque surgem orientações novas. Às vezes, eles não têm bem a noção porque as coisas estão sempre a sair e depois há o “diz que disse” e as pessoas acabam por se sentir um bocadinho desorientadas e dirigem-se para perguntar se, de facto, é isso que se está a passar, o que é que se está a passar, o que é que têm que fazer.(...)”

Ambos os coordenadores, C9 e C8, respetivamente, consideraram que proporcionam momentos de reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas e sobre as estratégias de melhoria das aprendizagens dos alunos, através das reuniões de trabalho colaborativo e de departamento a partir de pontos de situação do cumprimento das planificações e das aprendizagens feitas pelos alunos.

“Sim, porque aí os momentos de reflexão vão implicar necessariamente a adoção de outras estratégias, não é? (...)”

“Sempre que há o trabalho colaborativo, é feita essa reflexão. Sempre que nós fazemos e, como o fazemos quinzenalmente, é feita. Depois, num plano mais amplo, é feito sempre antes das reuniões de avaliação intercalares e antes das reuniões de avaliação do final do período. É sempre feita uma análise, um ponto da situação, o que é que correu bem, o que é que correu mal, que estratégias é que nós devemos ajustar ou não. (...)”

Um dos coordenadores, C8, assumiu ainda que desafia os professores a assumirem novos papéis, responsabilidades, projetos, mas que os desafios são colocados, normalmente, para uma resolução conjunta em trabalho colaborativo, porque, quando colocados individualmente, não se verifica uma grande adesão por falta de tempo e sobrecarga de tarefas por parte dos professores. Para o outro coordenador entrevistado, C9, não é necessária a colocação de novos desafios porque o desafio é inerente à profissão do professor.

“Desafiar, de facto, é feito, muitas vezes, o desafio. Do outro lado, nota-se esta sensação de as pessoas estarem muito atarefadas. As pessoas sentem que estão muito preenchidas, que as

coisas estão...estão sempre a aparecer coisas novas, as pessoas têm de estar constantemente a atualizarem-se. No entanto, quando algum desafio é lançado (...) nós procuramos, sempre que surge algo novo, que os colegas também acompanhem, que não se deixem ficar para trás e, até ao momento, a resposta tem sido bastante positiva, acabaram por me surpreender mesmo. No entanto, continuam sempre a falar que estão sobrecarregados, que não têm tempo (...)"

"Bem, ser professor é já por si um grande desafio, por isso, [Risos] cada vez mais, somos surpreendidos com novas realidades a que temos de dar resposta. Neste momento, estamos a viver o maior desafio de todos os tempos e todos soubemos dar resposta, por isso, considero que, todos os dias, quase nem é preciso solicitar esse desafio porque cada professor está sujeito a um novo desafio, porque nada é igual num dia do professor."

Portanto, pareceu-nos que os professores são pouco desafiados a assumirem novos papéis, responsabilidades ou projetos, como eles próprios acabaram por confirmar no inquérito por questionário, onde apenas 48% dos professores assumiram que isso acontece com regularidade.

Os dados acima expostos levaram-nos a concluir, como preconizou Gaspar (2019), nos seus estudos, que estamos, neste Agrupamento, perante um conceito de supervisão que se cinge a uma coordenação, por vezes, burocrática, centrada na análise e discussão de planificações, materiais e critérios de avaliação dos alunos e não um conceito de supervisão que parte da experiência profissional assente na ação, reflexão e colaboração. Para ser um líder impulsionador da mudança, o supervisor deve proporcionar momentos de discussão, negociação de ideias, reflexão e aprendizagem colaborativa. Para tal, é conveniente que se parta da discussão de problemas reais que necessitem de ser resolvidos, criando-se situações onde seja possível levantar hipóteses, fazer experiências e verificações. Só assim, a supervisão poderá proporcionar uma cultura de aprendizagem.

Concluimos, desta feita, pelos dados acima analisados e à semelhança dos estudos desenvolvidos por Gaspar (2019), que, nas práticas docentes, a supervisão conducente ao desenvolvimento de um professor reflexivo é muito frágil, no Agrupamento em estudo. De facto, verificámos pelos dados apresentados que, ainda que se note um esforço das lideranças intermédias, no sentido de promoverem culturas colegiais, estas, muitas vezes, ficam ao nível da planificação ou servem apenas para falar

sobre o ensino e não para examinarem as próprias práticas, verificando-se, desta feita, que a teoria se continua a sobrepôr à prática. Assim, a partir deste estudo, podemos corroborar a opinião de Roldão (2012), quando defende que a supervisão para além de ter estado ausente do discurso legal que regula as escolas e da própria autonomia das organizações, também não se tem instituído por decisão dos atores nos contextos escolares. Não obstante este ser um dos obstáculos à instituição de comunidades profissionais de aprendizagem nas escolas, no atual quadro normativo da autonomia das escolas, como tivemos ocasião de desenvolver no enquadramento teórico-concetual, o diretor, que concentra o poder executivo das organizações escolares, passa a ter o poder de proceder a alterações orgânicas, definir processos organizativos e promover lideranças inclusivas e focadas no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Para aprofundarmos um pouco mais as interpretações acima apresentadas, procurámos complementá-las com uma análise de conteúdo feita aos documentos estruturantes do Agrupamento: Projeto Educativo, Regulamento Interno e Relatório de Avaliação Externa das Escolas, da Inspeção Geral da Educação e Ciência. Através dos dados obtidos, pudemos verificar que uma das preocupações centrais do Projeto Educativo do Agrupamento se prende com o desenvolvimento profissional docente, cuja referência aparece seis vezes e está bem patente na definição da sua missão: “Reforçar a capacidade pedagógica e o aproveitamento racional dos recursos, privilegiando as aprendizagens funcionais significativas e contextualizadas.”; “Mobilizar a comunidade para uma participação construtiva na escola, encarando a formação contínua como resposta aos desafios do futuro.”; “Promover a valorização pessoal e profissional do pessoal docente e não docente.” e “Promover o espírito inovador e a partilha de boas práticas pedagógicas.”.

Porém, em consonância com as exposições apresentadas no presente estudo, o último Relatório de Avaliação Externa das Escolas, da Inspeção Geral da Educação e Ciência, concluiu que uma das áreas onde o Agrupamento deveria incidir os seus esforços para a melhoria seria “a consolidação das dinâmicas de supervisão da prática letiva, em contexto de sala de aula, como forma de desenvolvimento profissional”. Ora, este relatório data de 2013 – 2014, mas volvidos 7 anos, provámos que esta

recomendação ainda não foi adotada. Procurámos demonstrar que esta situação se fica a dever não só a razões de ordem organizacional, mas também de cariz cultural. Num contexto em que os docentes afirmam que interagem tanto com os colegas, desenvolvem um trabalho conjunto, confiam nos colegas e acreditam nas virtudes do trabalho colaborativo, somos interpelados pelas seguintes questões: porque é que as portas das salas de aula continuam fechadas? Porque é que há tanta dificuldade em desenvolver um trabalho interdisciplinar? Porque é que as equipas educativas por ano de escolaridade apresentaram um funcionamento tão frágil? Pensamos que não serão só as razões de ordem organizacional a explicar esta realidade, mas também a forma como os professores continuam a perspetivar e a sentir a profissão, assim como o cariz individual que marca a avaliação docente, promovendo, então, a competição para a progressão na carreira.

Concluímos, desta feita, que existe um longo caminho a percorrer, neste Agrupamento, para se chegar a um verdadeiro desenvolvimento profissional assente numa efetiva cultura de aprendizagem que deve partir de um projeto conjunto de ação, num ambiente colaborativo de decisão sobre as práticas, o que não exclui o conflito e as tensões (Bolivar, 2001). Segundo este autor, se não houver projetos de trabalho conjunto, não haverá lugar à aprendizagem organizacional, uma vez que estes pressupõem a aceitação partilhada de visões e necessidades que devem ser o ponto de partida de toda a atuação e que vão, por sua vez, provocar mudanças nas culturas de escola.

CONCLUSÕES

1-Síntese das principais conclusões.

Perspetivando as organizações escolares como sistemas múltiplos e complexos, em constante interação com as outras organizações e sujeitas a variadas pressões conflitantes, procurámos sempre que a nossa análise da realidade em estudo fosse integrada e multifocalizada, adotando uma perspetiva analítica inspirada na de Cabral e Alves (2015). A mudança do quadro conceptual das organizações vai, de facto, implicar que se passe a olhar a organização escolar não numa lógica meramente prescritiva e

normativa, mas antes descritiva, analítica e interpretativa, reconhecendo-se a ambiguidade e a complexidade do funcionamento organizacional, o que vai exigir leituras multifacetadas do seu funcionamento (L. Lima, 2006). Realçámos, desta feita, na apresentação das nossas conclusões duas das dimensões que influenciam as dinâmicas escolares, a macro e a meso. Ao nível macro, considerámos que as realidades escolares estudadas, a importância do trabalho colaborativo e das lideranças intermédias na promoção de um professor colaborativo e reflexivo, são influenciadas por políticas educativas que se podem organizar numa lógica *top down*, com carácter prescritivo, ou numa lógica *bottom up*, que deixa às escolas autonomia para se organizarem de forma a resolverem os seus problemas. Ao nível meso, relativo à gramática escolar, perspetivámos as diferentes racionalidades subjacentes às diversas lógicas de ação, neste caso, a racionalidade burocrática, a neoinstitucional e a metáfora do *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976); as culturas profissionais que influenciam a atuação dos atores escolares, a organização dos alunos e o *modus operandi* das lideranças, nomeadamente as intermédias.

Assim, a partir da análise e discussão dos resultados acima apresentados, é possível retirar as seguintes conclusões sobre a influência do trabalho colaborativo e das lideranças intermédias na promoção de um professor colaborativo e reflexivo:

1.1 – Ao nível macro, toda a dinâmica organizativa do Agrupamento em estudo, assim como a atuação dos professores parecem altamente influenciadas pelas políticas educativas, numa lógica *top down*. O trabalho colaborativo é uma realidade instituída na escola, marcado no horário do professor, como preconiza o discurso legal, numa dinâmica de colegialidade artificial (Fullan & Hargreaves, 2001), em que a colaboração se concretiza em reuniões programadas que visam um conjunto de procedimentos burocráticos para que os professores possam planificar em grupos, troquem opiniões e ideias e consigam outras formas de trabalho conjunto. Por outro lado, as equipas educativas foram constituídas como recomendam as novas regras ministeriais, mas não foram adaptadas à realidade do Agrupamento, nem se verificou uma nova dinâmica organizativa da escola, logo não funcionaram numa lógica de trabalho interdisciplinar e

de melhoria das aprendizagens de todos os alunos, com respeito pelas dificuldades de cada um.

Parece-nos, então, que as mudanças instituídas no Agrupamento não assentam numa visão estratégica geral e num plano de ação concertado com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, mas antes num conjunto de medidas tendencialmente avulsas, desarticuladas e desconexas, seguindo as novas tendências das políticas educativas instituídas, sem o cuidado de as adaptar ao contexto em questão. Parece-nos que a escola [entendendo-se os diferentes órgãos] não está a usar a sua autonomia possível, ainda que limitada, para, a partir de um diagnóstico fundamentado, instituir uma ação coerente e articulada de mudanças, numa lógica *button up*.

1.2 – Ao nível meso, sob a capa de uma cultura colaborativa, perspetivámos uma escola em que a generalidade dos professores e dos líderes considera que o trabalho colaborativo só traz vantagens; em que a maioria expressa confiança nos restantes colegas e confessa sentir-se bem a trabalhar colaborativamente, mostrando abertura para o trabalho em equipa e onde parece existir algum trabalho conjunto desenvolvido pelos professores, nomeadamente ao nível dos departamentos curriculares, grupos disciplinares e equipas educativas.

Porém, parece constituir-se como uma realidade que o trabalho que exige uma maior interação entre os docentes e uma realização conjunta se concretiza de forma menos frequente e com um menor número de parceiros de interação. De facto, as interações colaborativas centram-se, predominantemente, na partilha de informações, de conhecimentos e de saberes. As interações que requerem produção em interlocução e uma maior apropriação concetual, maior mobilização de saberes específicos da profissão docente, ou seja, aquelas que favorecem a qualificação profissional e a melhoria dos produtos educativos são as menos frequentes e aquelas que se concretizam com um menor número de colegas, normalmente dentro do grupo disciplinar. Para que os professores possam aprender uns com os outros, as suas ações não se podem resumir a conversas de café relativamente vagas, mas passar, entre outros, pela docência em conjunto, o que é residual no Agrupamento; pela observação mútua e a supervisão crítica entre professores que não existe na escola em estudo.

Esta constatação deixou-nos descortinar uma colaboração superficial, uma cultura balcanizada e um individualismo que persiste, o que vem dificultar, numa estrutura debilmente articulada, uma atuação conjunta de todos os atores para se atingirem objetivos comuns, nomeadamente a melhoria das aprendizagens dos alunos.

1.3 – Ao nível da gramática escolar, o Agrupamento estudado procurou, numa lógica *top down*, uma alteração das variáveis organizacionais, criando as equipas educativas que, no fundo, não cumpriram as funções que lhes são inerentes e que tivemos oportunidade de expor no enquadramento teórico-concetual.

Foram, efetivamente, criadas equipas educativas por ano de escolaridade, mas que não contaram com todos os professores desse mesmo ano de escolaridade, uma vez que, na distribuição de serviço, foram atribuídos vários níveis de ensino a cada professor, o que veio dificultar ou mesmo impossibilitar a sua participação em todas as equipas. Por outro lado, esses grupos de trabalho não foram reunindo sistematicamente, mas pontualmente, tendo a sua constituição, como principais objetivos, a planificação, o acompanhamento e a avaliação dos Domínios de Autonomia Curricular. O agrupamento dos alunos manteve-se em turmas autónomas e não se verificou qualquer flexibilização de grupos de alunos, de tempos e de espaços. Quanto à gestão curricular e à diferenciação pedagógica, parece ter existido, mas apenas, pontualmente, na operacionalização dos projetos dos Domínios de Autonomia Curricular. Por outro lado, a equipa não foi responsável nem pela constituição de grupos flexíveis e temporários de aprendizagem, nem pela avaliação de todos os alunos numa perspetiva global de ano de escolaridade, ultrapassando a fronteira do conselho de turma e do diretor de turma. Portanto, verificou-se que, embora tenha sido atribuído a cada equipa um responsável pela sua coordenação, o papel desse coordenador foi diluído pelas funções do diretor de turma. Para além disto, nestas equipas educativas, trocaram-se algumas ideias e boas práticas, mas notou-se uma maior dificuldade de partilha e reflexão do que no departamento ou no grupo disciplinar, o que acabou por constituir um entrave a uma reflexão e atuação conjuntas, reveladoras do compromisso de cada um com a aprendizagem dos alunos implicados nessa mesma equipa. Desta

feita, estas equipas, que poderiam atenuar a cultura de balcanização e de individualismo, acabaram por não surtir esse efeito.

Assim, os aspetos culturais e a ausência de condições organizacionais dificultaram uma interação mais profunda entre docentes de disciplinas diferentes, o que constituiu também um obstáculo importante ao crescimento profissional dos docentes do Agrupamento. Portanto, parece-nos que a criação de equipas educativas foi uma boa ideia, mas não foi desenvolvida em todas as implicações de gestão efetiva das aprendizagens dos alunos. Neste contexto, parece que a sua criação se deveu às recomendações legais e terá sido debilmente eficaz na resolução dos problemas da organização escolar em estudo, numa lógica de racionalidade burocrática, sem efeitos sensíveis na melhoria das práticas educativas e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos.

1.4- Como constatámos na conclusão anterior, a alteração das variáveis organizacionais não implica por si só que se produzam transformações imediatas no modo como se concretiza a prática pedagógica na sala de aula. Para contribuir para o sucesso educativo, também se constituem, como variáveis fundamentais, o modo como se pensa e organiza a ação educativa, as opções metodológicas a tomar e a relação que se estabelece com os alunos. Por outro lado, sabemos que as lideranças, nomeadamente as intermédias, atentas e informadas sobre as aprendizagens dos alunos, que fazem a gestão desta informação como recurso para poderem implementar inovações nas práticas educativas, são promotoras de uma maior eficiência educativa, do respeito por uma maior equidade para os alunos, de um desenvolvimento profissional dos docentes e da constituição de organizações aprendentes. Ora, no Agrupamento estudado, a monitorização das práticas de sala de aula é feita a partir do exterior da mesma e, mais uma vez, de forma, predominantemente, burocrática através daquilo que é dito pelos professores nas reuniões de departamento e de trabalho colaborativo e também através daquilo que se regista em documentos escritos de monitorização da prática docente, como o cumprimento de programas. Vislumbrámos, neste tipo de atuação, o mito do profissionalismo docente, partindo-se do princípio da confiança e da “presunção de competência” (Alves, 1999a, p. 42), em que parece não

ser necessária uma supervisão direta da instrução. A sala de aula continua a ser o santuário do professor e só se abre nas aulas de coadjuvância de Português e de Matemática e ao professor a ministrar o apoio individualizado a alunos com necessidades educativas especiais, isto é, não se verifica uma prática de supervisão no interior da sala de aula e grande parte do trabalho do professor continua solitário, quer na sala de aula, quer em casa.

Concluimos, assim, que estamos perante um modo de funcionamento de uma racionalidade neoinstitucional, assente no mito do profissionalismo, que parece automaticamente legitimar a ação da escola (Cabral & Alves, 2015).

1.5 – Como desvendámos na conclusão anterior, verifica-se a manutenção da atuação das lideranças intermédias num papel predominantemente burocrático de transmissão de informações e de controlo quer do cumprimento de programas, através de documentos escritos, quer da monitorização de todo o trabalho que é realizado através daquilo que é proferido pelos professores nas reuniões de trabalho colaborativo ou de departamento. Tudo isto assente no pressuposto de que se deve confiar na competência do colega.

Como expusemos, na primeira parte deste estudo, para contribuir para a mudança, as lideranças intermédias têm de se capacitar/ empoderar para poderem atuar enquanto lideranças pedagógicas. Toda a sua atuação deve partir de um plano de ação estratégico articulado e bem definido, o que parece não existir no Agrupamento em estudo, onde se verifica, de facto, uma tentativa de inovação, mas fundamentada em medidas fragmentadas e não suportadas por mudanças organizacionais eficazes. Cabe ainda a estas lideranças intermédias uma comunicação clara da visão, da missão, dos objetivos da organização escolar, patentes num Projeto Educativo que nem todos conhecem e cujos propósitos parecem, por vezes, desfasados das ações implementadas nas dinâmicas organizativas e metodológicas desta organização escolar. Estas lideranças intermédias, para se constituírem enquanto liderança pedagógica, devem ainda focar-se nos processos académicos, o que nos parece ser muito dificultado pelo facto de as portas das salas de aula se manterem fechadas. Sendo assim, estes líderes conhecem muito pouco dos modos de ensinar dos seus professores e o que conhecem é aquilo que

lhes é transmitido nas reuniões. Outra das missões destes líderes seria partir da análise dos resultados escolares dos alunos para se procederem a alterações metodológicas mais adaptadas às suas dificuldades, o que, por um lado, se constitui como tarefa muito difícil dada a heterogeneidade das turmas, mas também por motivos culturais em que se continua a imputar a responsabilidade do insucesso não só aos alunos, como também às famílias, numa dinâmica de pouca implicação e compromisso por parte de líderes e professores. Outra das funções destas lideranças intermédias seria a melhoria da qualificação profissional dos professores através de uma supervisão assente na ação, na reflexão e na colaboração, o que nos parece ser bastante dificultado num Agrupamento em que não existe uma dinâmica de observação de aulas e se verifica um débil funcionamento das equipas educativas.

Concluimos, assim, que as lideranças intermédias do Agrupamento em estudo carecem de uma atuação analítica, crítica e transformadora do contexto educativo que lideram.

1.6 – Fazendo um balanço de todas as conclusões apresentadas até ao momento, estamos perante uma organização escolar onde o individualismo ainda é uma realidade, uma vez que a maior parte do tempo de trabalho do professor é feito individualmente dentro de uma sala de aula e preparado em casa; em que o trabalho colaborativo se resume a uma troca de ideias, experiências e materiais e não surge como um trabalho frequente, regular, amplo, abrangente e sistemático de análise e reflexão com base na observação entre pares das práticas de sala de aula; em que existem ainda estruturas com muita autonomia (departamentos e grupos disciplinares) que defendem, por vezes, mais os seus interesses individuais do que os coletivos; em que os professores parecem mais técnicos gestores de prescrições externas, do que propriamente autores do currículo; em que os líderes são cumpridores de várias prescrições burocráticas, cuja atuação se fundamenta numa monitorização com base na confiança nas competências dos colegas e, por último mas não menos importante, em que o ensino não é ainda visto como uma tarefa coletiva, em cooperação e interdependência. Neste contexto, é mais difícil haver lugar a um desenvolvimento profissional efetivo.

Por outro lado, esta débil existência de profissionalismo interativo desenvolvido com base na ação educativa, na avaliação e na cooperação dificulta uma atuação autónoma dos professores e limita a sua capacidade de tomada de decisão, o que também pode constituir uma justificação para o débil funcionamento das equipas educativas e para a dificuldade em se alterarem algumas práticas pedagógicas. De facto, o desenvolvimento profissional é uma realidade ainda emergente neste Agrupamento, uma vez que, por um lado, não se verificam ainda condições organizacionais como: o eficaz funcionamento das equipas educativas e a observação de aulas. Por outro lado, também não conseguimos vislumbrar uma efetiva cultura colaborativa que permita aos professores uma atitude de sistemática pesquisa da prática e de assimilação de novos conhecimentos a aplicar dentro da sala de aula, criados a partir da observação, discussão e reflexão sobre as experiências de ensino. Defendemos que a compreensão da realidade parte da observação e da reflexão que não pode ser individual, no interior da sala de aula, mas, pelo contrário, colegial, na escola vista como um todo. Porém, no Agrupamento em questão, a reflexão levada a cabo, nas diferentes equipas de trabalho, cinge-se a uma reflexão sobre os problemas mais imediatos da prática letiva, normalmente de forma isolada e descontextualizada, o que não contribui para uma reflexividade que abone em favor de um desenvolvimento profissional docente que leve o professor a uma mudança efetiva das suas práticas letivas em contexto de sala de aula.

Ora, não existindo um desenvolvimento profissional em contexto/ em ação, também será difícil existir um desenvolvimento organizacional, o que, por conseguinte, vai dificultar uma mudança das culturas de escola, assim como a propensão para a inovação.

1.7 – Para terminar, será importante realçar que se nota da parte de todos os atores escolares, direção, lideranças intermédias e professores, uma vontade para instituir a inovação e a mudança, revelada não só através da implementação do trabalho colaborativo, mas também das equipas educativas no Agrupamento. Porém, a mudança aparenta estar a ser muito lenta e ténue, uma vez que nos parece estar a ser coartada por estrangulamentos estruturais, pela falta de saber fazer e pela fragmentação,

balcanização e individualismo que, muitas vezes, não são uma opção dos professores, mas estão inscritos na história da organização escolar e do corpo docente, apresentando raízes na arquitetura das escolas e na organização das salas de aula; na estrutura dos horários escolares; na organização do currículo em disciplinas; na ação docente isolada, muitas vezes, motivo de sofrimento e angústia; nas turmas autónomas e inflexíveis alocadas a professores fixos; na sobrecarga do trabalho dos professores e no modo de avaliação dos docentes para a progressão na carreira que despoleta a competição e não a cooperação.

Todas estas barreiras poderiam, efetivamente, ser derrubadas através da organização do ensino por equipas educativas. A atribuição de um grupo alargado de alunos, de um determinado ano de escolaridade, a uma equipa bem definida e delimitada de professores poderia constituir a verdadeira solução para os obstáculos apresentados, até porque, segundo Gil e Machado (2020), a organização pedagógica assente na turma como unidade de base parece constituir o principal obstáculo ao desenvolvimento da diversidade pedagógica e curricular. Por outro lado, a criação de grupos flexíveis e temporários de alunos adaptados à atividade que vai ser dinamizada, aos níveis de aprendizagem dos mesmos e aos tempos e espaços disponíveis vai implicar um trabalho sério de planeamento da ação, de tomada de decisão sobre as aprendizagens a desenvolver num determinado grupo, de definição de estratégias eficazes para a sua promoção e de adoção de modalidades e instrumentos de avaliação consonantes com os objetivos pretendidos. Neste sentido, esta equipa vai ter a incumbência de conceber, planificar e organizar todo o processo de aprendizagem de todos os alunos daquele ano de escolaridade. Para tanto, caberá a esta equipa a responsabilidade da gestão integrada do currículo, organizando os saberes em torno de questões significativas identificadas por professores e alunos, em colaboração, e para lá das fronteiras disciplinares. A equipa educativa funcionará, assim, como uma equipa multidisciplinar que estimula as interações entre professores de disciplinas diferentes, o que potencia a flexibilidade, a capacidade de correr riscos, o melhoramento das práticas profissionais e das aprendizagens dos alunos. Ao problematizar, traçar uma estratégia de ação, questionar e interagir para encontrar o significado do trabalho pedagógico que está a realizar, cada equipa educativa assume uma responsabilidade

coletiva pelas aprendizagens dos alunos, superando, desta feita, o isolamento, desenvolvendo o trabalho colaborativo, potenciando o empoderamento quer individual, quer do grupo, através da partilha de sucessos e derrotas, e permitindo a construção de uma nova cultura de escola e de um profissionalismo interativo que não se escuda à prestação de contas, num contexto de autorregulação implícito a um processo de autonomia crescente das organizações escolares.

Em suma, num mundo mutável da modernidade líquida, o primeiro desafio que se coloca à pedagogia, segundo Bauman (2005), é adaptar-se a um conhecimento pronto para utilização imediata, mas que fica desatualizado quase no mesmo instante, o que se contrapõe a uma educação sólida e estruturada que ainda enforma a maneira de instruir das nossas escolas que terão de se adaptar rapidamente a um modelo flexível de gestão do currículo, dos grupos de alunos, dos espaços e dos tempos para poderem responder às novas expectativas sociais.

Para que esta adaptação seja uma realidade, no contexto de um novo paradigma administrativo, o Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, vem desafiar as escolas, no plano da orientação para a ação, para a assunção plena da sua autonomia curricular, da flexibilidade, da capacidade de inovação e da diferenciação pedagógica (L. Lima, 2020). Com efeito, só podendo decidir autonomamente, a escola é capaz de contribuir para a sua democratização, ou seja, uma escola democrática para todos, de qualidade social para todos e impedida eticamente de desistir de qualquer aluno, tem de ser criativa, tentando encontrar resposta para os seus problemas, numa lógica *button up*.

Não obstante esta autonomia concedida às escolas, o Agrupamento em estudo parece persistir em adaptar novas orientações organizacionais e metodológicas, numa lógica *top down*, sem se verificarem as transformações estruturais necessárias para as conseguir concretizar. De facto, o trabalho colaborativo e as equipas educativas por ano de escolaridade foram adotadas na escola, porque constituem duas das recomendações dos normativos legais. Contudo, não se processaram a mudanças na distribuição de serviço dos professores, na constituição de agrupamentos alternativos de alunos, na gestão diferente de espaços e tempos educativos, na gestão flexível do currículo, nem

numa nova percepção das lideranças intermédias. Desta feita, as equipas educativas funcionaram de uma forma muito débil, não tendo conseguido a concretização da sua missão. Por outro lado, o trabalho colaborativo que se tem vindo a desenvolver entre os professores acontece, na sua maioria, ao nível do departamento ou do grupo disciplinar, ficando confinado, normalmente, às fronteiras disciplinares e tratando-se de uma colaboração um tanto superficial que se materializa na troca de ideias, de boas práticas e de materiais, verificando-se que as interações profissionais mais exigentes que implicam produção conjunta de materiais, lecionação conjunta, observação de aulas e análise sobre as práticas observadas são muito pouco frequentes e são reduzidas, na sua maioria, a dois ou três elementos, o que deixa antever, aqui, uma cultura balcanizada que impede que os professores aprendam uns com os outros para além das barreiras da sua disciplina (Fullan & Hargreaves, 2001).

Todas as limitações acima elencadas poderiam ser colmatadas pelo modelo organizativo por equipas educativas tendo por base “um suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores.” (Formosinho & Machado, 2009, p. 12). De facto, a criação de equipas educativas poderia responder à lógica compartimentada e segmentada do trabalho entre os professores, ao possibilitar uma colaboração mais alargada entre docentes de diferentes disciplinas, numa perspetiva multidisciplinar e de gestão flexível do currículo, permitindo o desenvolvimento de projetos aglutinadores de conhecimentos a partir de temas integradores das aprendizagens curriculares e com possibilidades de uma diferenciação pedagógica, dando-se, desta feita, oportunidade de crescimento a todos os alunos (Cabral & Alves, 2016).

Verificámos ainda que, como apresentámos nas conclusões acima, nem todo o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores vai contribuir para o seu desenvolvimento profissional e pode também não ser uma garantia da melhoria da organização da escola e das práticas educativas. Porém, as equipas educativas, ao garantirem autonomia aos professores para tomarem as suas decisões, assim como realizarem uma monitorização das decisões e ações educativas levadas a cabo, podem potenciar as capacidades e apetências de cada professor e funcionar como comunidades

de aprendizagem. Com efeito, as equipas educativas são “locus de mudança da escola e do modo de trabalho docente” (Formosinho & Machado, 2009, p.14), uma vez que são grupos de trabalho que se responsabilizam coletivamente pelas aprendizagens dos alunos implicados na sua equipa educativa.

Desta feita, estas equipas educativas vão permitir “lógicas de formação-ação, nas quais a teoria seja colocada ao serviço da melhoria das práticas e, por sua vez, a prática docente seja levada para a formação, constituindo-se como o seu objeto central” (Cabral & Alves, 2016, p. 91). A funcionar desta forma, as equipas educativas poderiam permitir a constituição de comunidades aprendentes que ainda não existem, no Agrupamento, e contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus docentes. Embora esta apareça como uma das preocupações centrais expressa no Projeto Educativo do Agrupamento, continua a revelar-se muito ténue, como tivemos oportunidade de expor acima, por falta de uma aprendizagem em ação, obstruída não só por um fraco funcionamento das equipas educativas, mas também pela falta de observação de aulas e ainda por uma cultura de individualismo, de balcanização e de colegialidade artificial. Nesta mesma linha de pensamento, é importante referir que o funcionamento das equipas educativas, no Agrupamento em estudo, também falhou, dado que, segundo Machado (2016), um novo desenho organizacional pensado para uma escola deve implicar um desenvolvimento da capacidade da escola enquanto comunidade aprendente, assim como da capacidade dos seus atores para analisar e renovar a prática educativa. Ora, neste Agrupamento, faltou essa capacitação dos professores e o desenho organizacional traçado não respeitou os requisitos para o bom funcionamento dessas mesmas equipas, uma vez que nem todos os professores do ano de escolaridade em questão faziam parte da equipa e os alunos continuaram a estar organizados por turmas autónomas, sem flexibilização de grupos, de espaços e de tempos.

Para além de todas as possibilidades de mudança e inovação acima referidas, as equipas educativas também potenciam um novo tipo de liderança, uma liderança educativa e distribuída, com características que proporcionam mudanças nas práticas letivas e, por conseguinte, na melhoria das aprendizagens dos alunos (Gil & Machado, 2020). Cabral & Alves (2016) defendem que cumprir à liderança de topo proporcionar um clima de escola propício ao bom funcionamento das equipas educativas e à

afirmação das lideranças intermédias, criando uma liderança múltipla que permita que a mudança aconteça em cada equipa educativa. Ao contrário das lideranças intermédias do Agrupamento em estudo, cujo papel é essencialmente burocrático, estas devem exercer, fundamentalmente, uma função pedagógica, com base numa ação de monitorização, apoio e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Como defendem Day e Sammons (2016), a liderança de topo cria a visão. Ela cria a direção estratégica, mas depende dos líderes intermédios para fazer todo o seu trabalho. A visão vai ser traduzida e implementada na sala de aula e a escola vai ser julgada/ avaliada conforme os professores executam bem ou mal as suas tarefas, daí a importância dos líderes intermédios quando sabem o que se passa na sala de aula e como se faz na sala de aula. Logo, as lideranças intermédias desempenham um papel crucial como motores das melhorias da escola. O seu papel é variado, complexo, mas recompensador, porque contribui para elevar a qualidade das experiências educativas dos alunos, as suas aprendizagens e os resultados.

Este conceito de liderança intermédia vai implicar um posicionamento reflexivo e investigativo face às práticas profissionais, num contexto de autoformação. Todos devem questionar, refletir e manter um diálogo, havendo, portanto, a coparticipação e corresponsabilização de todos nas tomadas de decisão, construindo-se, desta forma, ambientes escolares que sejam “autodirigidos, auto-organizados, (auto)construtores e (auto)avaliadores”, transformando as organizações escolares em “escolas-críticas”, “escolas – reflexivas” e “escolas- cidadãs” (Gonçalves & Nogueira, 2019, p. 526).

1. Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros

Neste como em qualquer outro estudo, continuam a persistir zonas de sombra que carecem de aprofundamento e que podem constituir um ponto de partida para investigações futuras. Na presente investigação, feita a análise e a triangulação de todos os dados recolhidos, persistiram ainda algumas questões por responder, nomeadamente relativas à confiança relacional. Aparentemente, parece-nos existir uma contradição entre a perspetiva dos professores sobre a confiança que sentem nos colegas e a sua atuação ainda muito fechada dentro da sala de aula e de uma

colaboração ainda bastante superficial. Assim, foram-nos surgindo algumas questões, como: será que a confiança que os professores dizem manifestar pelos colegas é à prova da abertura da porta da sala de aula? Será que, num nível mais aprofundado de colaboração, esta confiança resiste à divergência de posições? Resistirá ela a uma crítica frontal do desempenho do professor em sala de aula? Será, então, essa confiança que a maioria dos professores diz ter uma confiança de primeiro nível ou uma confiança estrutural? Estas são algumas das questões que nos fomos colocando, ao longo do estudo, mas, para as quais, não conseguimos obter resposta por falta de dados empíricos suficientes. Contudo, julgamos que, num contexto em que a colaboração é a base da transformação das escolas em comunidades aprendentes e, por conseguinte, a grande impulsionadora do desenvolvimento profissional docente, este poderia constituir um objeto de estudo pertinente para próximas investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (2019). A supervisão na vida das escolas. Em *A escola de aprender. Contributos para a sua construção* (pp. 3-10). IPCB.
https://www.academia.edu/download/61773627/A_escola_de_aprender_120200113-26242-18l7zdi.pdf#page=10
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Edições Almedina.
- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª edição). Psiquilíbrios.
- Alves, J. M. (1999a). *A escola e as lógicas de ação. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Edições ASA.
- Alves, J. M. (1999b). Autonomia, participação e liderança. Em A. Carvalho, J. M. Alves, & M. J. Sarmiento. *Contratos de autonomia. Aprendizagem organizacional e liderança* (pp. 15-32). Edições ASA.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas*. Edições ASA.
- Alves, J. M. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (coord.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores* (pp. 6 – 14). Universidade Católica Editora.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2017). *Uma outra escola é possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. Em J. Formosinho, J. M. Alves, & J. Verdasca (org.) *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades* (pp. 13-18). Fundação Manuel Leão.

- Amorim, S., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Culturas escolares, lideranças e resultados: apresentação de resultados de um estudo de caso duplo. *Revista Portuguesa de Investigação, nº especial*, 144 – 171.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8504>
- Arruda, S., Lima, T., Ferraz, S., & Pinto, S. (2015). Cultura de aprendizagem e desempenho organizacional em OSCIP. *Pretexto*, 16 (2), 98 – 116.
<https://doi.org/10.21714/pretexto.v16i2.2467>
- Azevedo, J. (2014). Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória? Em J. Machado, & J. M. Alves (org.) *Escola para todos. Igualdade, diversidade e autonomia*. (pp. 13 – 40). Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”*. Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas. Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49 – 83. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417203.pdf>
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e atores*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política. O caso da gestão escolar em Portugal. *Educação e Sociedade*, 30 (109), pp. 987-1007.
<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a04.pdf>
- Barroso, J. (2014). Autonomia, contratos e direções das escolas. Em J. Machado, & J. M. Alves (org.) *Escola para todos. Igualdade, diversidade e autonomia*. (pp. 89 – 109). Universidade Católica Editora.
- Bartz, C., Turcato, J., Sausen, J., & Baggio, D. (2020). Colaboração e open innovation. A importância da governança colaborativa para a constituição de um ecossistema de inovação aberto em um Arranjo Produtivo Local (APL), *Interações, Campo Grande, MS*, 21 (1), 155-172. <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v21i1.2097>
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27, 303 – 317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>
- Bolivar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Una mirada crítica. *Contextos Educativos: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*,

18.

https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/28068579_Los_c_entros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden_Una_mirada

Bolivar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.

Bolivar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 7 (1), 1- 4.

<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55170101>

Bolivar, A. (2014). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. Em J. Machado, & J. M. Alves (org.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp.107 – 121). Universidade Católica Editora.

Bolivar, A. (2020). Gestão e liderança escolar. O que nos diz a investigação à escala global. Em I. Cabral, & J. M. Alves (coord.), *Gestão escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 17 – 32). Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A., López, J., & Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661078/liderazgo_bolivar_RF_2013.pdf?sequence=1

Bolman, L., & Deal, T. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. Jossey -Bass.

Bryk, A. S. & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60 (6), 40- 45.

http://www.miteacher.org/uploads/1/0/3/4/10347810/trust_in_schools.pdf

Bush, T. (1986). *Theorie of Educational Management*. Harper & Row.

Bush. T. (2019). Professional learning communities and instructional leadership. A collaborative approach to leading learning? *Educational Management Administration & Leadership*, 47 (6), 839 – 842.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143219869151>

- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso: Os projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Universidade Católica Editora.
- Cabral, I., & Alves, J. (2015). Gramática escolar e (in)sucesso. Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI. Em J. Machado (coord.), C. Palmeirão, I. Cabral, I. Batista, J. Azevedo, J. M. Alves, & M. C. Roldão. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, vol. II – Comunicações Livres. Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2016). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MISE) – A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 81 – 113. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3422>
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). *Inovações pedagógicas e mudanças educativas – Da teoria à prática*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2019). Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. Em M. C. Rodão (coord.), *Quem lidera o ensino e a aprendizagem? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas* (pp. 14 – 34). Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). *Gestão escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Carrilho, M. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional. Contribuições e investigação* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Repositório Científico IPVC <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1483>
- Carvalho, A., Alves, J. M. & Sarmiento, M. J. (1999). *Contratos de autonomia. Aprendizagem organizacional e liderança*. Edições ASA.
- Carvalho, R. (2014). Práticas de contratualização de autonomia. Realidades e ficções. Em J. Machado, & J. M. Alves (org.), *Escola para todos. Igualdade, diversidade e autonomia*. (pp. 110 – 125). Universidade Católica Editora.
- Christensen, C. (1997). *The innovator's dilemma. When new technologies cause great firms to fail*. Harvard Business School Press. <http://soloway.pbworks.com/w/file/46695705/The%20Innovators%20Dilemma.pdf>

- Christensen, C. M., Raynor, M., & McDonald, R. (2015). *What is disruptive Innovation? Twenty years after the introduction of the theory, we revisit what it does – and doesn't – explain*. Harvard Business Review. https://www.innosight.com/wp-content/uploads/2018/01/Innosight_HBR_What-is-Disruptive-Innovation.pdf
- Cohen, M. & March, J. (1989). *Leadership and ambiguity. T. Bush Managing Education: theory and practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Costa, A. (2003). Projetos educativos das escolas. Um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 24 (85), 1319 – 1340.
DOI - 10.1590/S0101-73302003000400011
- Cowan, J. E. (2012). Strategies for Developing a Community of Practice: Nine Years of Lessons Learned in a Hybrid Technology Education Master's Program. *Tech Trends: Linking Research at Practice to Improve Learning*, 56(1),12-18.
<https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=ab95f8bd-8e3b-461b-93bd-1f0b9ae91aac%40sdc-v-sessmgr01>
- Damiani, M.F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213 – 230.
<https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Day, C. & Sammons P. (2016). *Successful School Leadership. Education Development Trust*. University of Oxford.
- Decreto-Lei nº 43/89 do Ministério da Educação (1989). Diário da República: Série I, nº 29.
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/610688/details/normal>
- Decreto-Lei nº 172/91 do Ministério da Educação (1991). Diário da República: Série I – A, nº 107. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/172/1991/05/10/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 115- A/98 do Ministério da Educação (1998). Diário da República: Série I – A, nº 102. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/115-a/1998/05/04/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 75/2008 do Ministério da Educação (2008). Diário da República: Série I, nº 79.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: Série I, nº 129.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei nº 55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: Série I, nº 129.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Faria, V. (2016). *Trabalho colaborativo entre docentes do 1º ciclo. Perceções e práticas* (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa do Porto). Veritati – Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa
<http://hdl.handle.net/10400.14/21617>

Ferreira, S. (2004). *A estrutura díptica da gramática de regras do agrupamento de escolas como organização* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho). RepositóriUM <http://hdl.handle.net/1822/2985>

Flores, M. (2014). Discursos de profissionalismo docente – paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), 851 – 869.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900003>

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2013). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. Em J. Machado, & J. M. Alves (org.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91-105). Universidade Católica Portuguesa.

Formosinho, J., & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. Em J. Formosinho, J. M. Alves, & J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 19-38). Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J. & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. Em J. Formosinho, J. M. Alves, & J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 39-54). Fundação Manuel Leão.

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Paz e Terra.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar?* Porto Editora.

Gaspar, M. I. (2019). *Supervisão em contexto de educação e formação. Conceções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão.

- Gil, A., & Mataveli, M. (2016). Rewards for continuous training. A learning organisation perspective. *Industrial and Commercial Training*, 48 (5), 257 – 264.
<https://doi.org/10.1108/ICT-11-2015-0076>
- Gil, P., & Machado, J. (2020). Alterando a organização pedagógica da escola. Um caso de estudo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº especial, 36 – 56.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8500>
- Gonçalves, D., & Nogueira, I. C. (2017). A indução de novas práticas supervisivas no docente no espaço superior de educação superior. Em 1.ª Conferência Internacional da Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE-SEC), A Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais, processos transnacionais (pp. 652-659). Edições Universitárias Lusófonas.
<https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.454.73-88>
- Gonçalves, D., & Nogueira, I. C. (2019). Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. Em N. Fraga (Org.), CIEC 2018 – II Conferência Internacional de Educação Comparada (pp. 525-536). Funchal: CIE Uma
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2809>
- Greese, A, Daniels, H. & Norwich, B. (1997). *Teacher support teams in primary and secondary schools*. Routledge.
- Guerra, M. A. S. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Graó.
- Hall, J. R. (2017). Bauman líquido. *Revista Mexicana de Ciências Políticas y Sociales*, 230, 273 – 286. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v62n230/0185-1918-rmcps-62-230-00273.pdf>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGrawHill de Portugal.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Justino, D., & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação: Temas e Problemas*, 12 e 13, 41-60. [file:///C:/Users/silva/Downloads/13-30-1-SM%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/silva/Downloads/13-30-1-SM%20(5).pdf)

- Lane, L. M. (1989). Karl Weick's organizing. The problem of purpose and the search for excellence. *Administration & Society*, 18 (1), 111 – 135.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/009539978601800106>
- Lei nº 46/86 da Assembleia da República (1986). Diário da República: Série I, nº 237.
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?q=%09Lei+n.%C2%BA%2046%2F86%2C%20de+14+d+e+Outubro>
- Leite, C., Fernandes, P., Monteiro, A., Figueiredo, C., Sousa Ferreira, C., & Pinto, M. (2019). Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe): II Seminário Internacional, Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
https://www.researchgate.net/profile/Joao_Gouveia10/publication/339513659_A_construcao_do_Projecto_Educativo_Municipal_e_a_possibilidade_e_interesse_na_consensualizacao_de_indicadores_comuns_de_auto-avaliacao_das_escolas_Relato_de_uma_experiencia_recente/links/5e56f7c44585152ce8f27d8c/A-construcao-do-Proyecto-Educativo-Municipal-e-a-possibilidade-e-interesse-na-consensualizacao-de-indicadores-comuns-de-auto-avaliacao-das-escolas-Relato-de-uma-experiencia-recente.pdf
- Lima, J. A. (2001). Forgetting about friendship: using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. In *Journal of Educational Change*, 2 (2), 97 –
<https://doi.org/10.1023/A:1017509325276>
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto Editora.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar* (2ª Ed.). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. Cortez.
- Lima, L. (2006). Prefácio à edição portuguesa. Em Nils Brunsson (2006). *A organização da hipocrisia. Os grupos em ação: dialogar, decidir e agir* (pp. 3 – 7). Edições Asa.
- Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular. Quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Edição especial, 172 – 192.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>

- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations, *Teachers College Record*, 91, 509 – 534.
https://www.researchgate.net/profile/Judith_Warren_Little/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Prof
- Lopes, C.V. (2017). *Trabalho colaborativo entre professores* (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa). Veritati – Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa <http://hdl.handle.net/10400.14/23831>
- López, A, Lanzart, A., & González, M. (2018). Analisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende. *Educar*, 54 (2), 449 – 468.
<https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/338181>
- Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Escola, liderança e aprendizagem. Quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. Em I. Cabral, & J. M. Alves (coord.), *Gestão escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 33 – 98). Fundação Manuel Leão.
- Machado, J. (2016). Mudança organizativa e desenvolvimento profissional. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (coord.). *Promoção do sucesso educativo. Estratégias de inclusão, inovação e melhoria*. Universidade Católica Editora.
- Machado, J. (2017). Prefácio. Em E. Mesquita, & M. C. Roldão, *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha* (pp. 9 – 11). Edições Sílabo.
- Machado, J., & Alves, J. M. (2014). Introdução. Igualdade, diversidade e autonomia. Em J. Machado, & J. M. Alves (coord.), *Escola para todos. Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 5-12). Universidade Católica Editora.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2019). Formação inicial de educadores e de professores, supervisão e pensamento crítico. In E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (org.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 73- 92). Fundação Manuel Leão.
- Markides, C. (2006). Disruptive innovation: In need of better theory. *Journal of Product Innovation Management*, 23 (1), 19 – 25.

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31188766/Disruptive-Innovation-In-Need-of-Better-Theory-.pdf>

- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2015). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. Em J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 43-56). Edições Sílabo. <http://hdl.handle.net/10198/13096>
- Mesquita, E., & Machado, J. (2019). Formação e reflexividade dos formandos na prática supervisionada. Em E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (org.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 41- 72). Fundação Manuel Leão.
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2019). A Supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. Em E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (org.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 13- 40). Fundação Manuel Leão.
- Neves, P. (2011). *Sucesso e mudança nas organizações. Uma questão de confiança*. Editora RH.
- Niza, S. (2007). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 30, 38 – 44.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_30/2007_em30_sniza_praticas_pedagogicas_contra_exclusao_escolar_no_mem_pg38.pdf
- Nóbrega, B., Moura, N., Gohr, C., & Gonçalves, J. (2019). Capacidades colaborativas e criação de valor. Revisão sistemática e criação de valor. *Revista Científica Eletrónica de Engenharia da Produção*, 9 (4), 1146 – 1176. <https://doi.org/10.14488/1676-1901.v19i4.3214>
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. Em A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002a). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. EDUCA.
- Nóvoa, A. (2002b). Prefácio a Perrenoud. *Aprender a negociar a mudança em educação*. Edições ASA.

- Nóvoa, A. (2007). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. Em Ministério da Educação, *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Parque das Nações.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2016). Sucesso escolar. Horizontes de possibilidades. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (coord.), *Promoção do sucesso educativo. Estratégias de inclusão, inovação e melhoria* (pp.4-8). Universidade Católica Editora.
- Patacho, P., & Santomé, J. (2017). "...Cada macaco no seu galho". A participação democrática na escola pública. *Revista Portuguesa de Educação*, 30 (2), 275 – 304.
<http://doi.org/doi:10.21814/rpe.11834>
- Porcheddu, A. (2009). Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), 661 – 684
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>
- Portaria nº 265/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: Série I, nº 168 <https://data.dre.pt/eli/port/265/2012/08/30/p/dre/pt/html>
- Raposo, A. M., & Alves, J. M. (2013). Professores e contextos de trabalho. Traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 27- 47.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3388>
- Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa. Construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista*, 8 (1), 1-20. <http://hdl.handle.net/1822/8561>
- Rodriguez, A. W., & Peña, P. N. (2014). Consideraciones semióticas. Un acercamiento a la definición de cultura. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 99 – 121.
<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n25/n25a06.pdf>
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7 – 28.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3373>
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. Em J. Machado & J. M. Alves (org.) *Melhorar a escola. Sucesso escolar, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131 -140). Universidade Católica Portuguesa.

- Roldão, M. C. (2019). *Quem lidera o ensino e a aprendizagem? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Sallán, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, nº especial, 228 – 256. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>
- Sanches, A. (2019). A Supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. Em E. Mesquita; M. C. Roldão & J. Machado (org.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 146- 163). Fundação Manuel Leão.
- Santa, M. (2015). Learning organisation review – a good theory perspective. *The Learning Organization*, 22 (5), 242 – 270. <http://doi.org/doi/10.1108/TLO-12-2014-0067>
- Santos, K., Ribeiro, M., Queiroga, D., Silva, I., & Ferreira, S. (2020). O uso da triangulação múltipla como estratégia de validação de um estudo qualitativo. *Ciências & Saúde Colectiva*, 25 (2), 655-664. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>
- Sarmiento, M. J. (1999). Contrato de autonomia e aprendizagem organizacional nas escolas. Em A. Carvalho, J. M. Alves, & M. J. Sarmiento, *Contratos de autonomia. Aprendizagem organizacional e liderança*. (pp. 33 – 45). Edições ASA.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação* (3ª ed., pp. 79-91). Dom Quixote.
- Shantz, A., Wang, J., & Malik, A. (2017). Disability status, individual variable pay, and pay satisfaction: does relational and institutional trust make a difference? *Hum Resour Manage*, 57, 365 – 380. <https://doi.org/10.1002/hrm.21845>
- Simões, G. (2010). *Auto-avaliação da escola. Regulação de conformidade e regulação de emancipação*. (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa <http://hdl.handle.net/10451/3067>
- Spillane, J. P., & Louis, K. S. (2002). School improvement processes and practices. Professional learning for building instructional capacity. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 83-104. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.6337&rep=rep1&type=pdf>

- Starbuck, W. H. (2015). Karl E. Weick and the dawning awareness of organized cognition. *Management Decision*, 53 (6), 1287 – 1299. <https://doi.org/10.1108/MD-04-2014-0183>
- Stoll, L. (1998). School Culture. *School Network's Bulletin*, 9.
- Tavares, A. M. B. N.; Azevedo, M. A., & Morais, P. S. (2014). A administração burocrática e a sua repercussão na gestão escolar. *HOLOS*, 30 (2), 154-162. <https://doi.org/10.15628/holos.2014.2155>
- Teixeira, L. A. S., & Gonçalves, J. L. A. (2011). O impacto do projeto “Turmas Mais Sucesso” ao nível da instrução, da estimulação e da socialização dos alunos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (10), 49-77. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3331>
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Artmed.
- Torres, L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: cartografia das instituições em Portugal. *Educação & Psicologia*, 41, 1419 – 1438. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142954>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente. Un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13 (1), 87 – 106. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>
- Valentim, J. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Campo das Letras, Editores S.A.
- Verdasca, J. (2015). *Monitorização e (auto)regulação escolar. Exercício metodológico para a comparação e projeção de resultados escolares em turmas de estrutura composicional semelhante*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1- 19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Flesa, J. (2019). Liderazgo educativo para la calidad de la educación. Aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad de la Educación*, 51, 10- 14. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.793>

- Weinstein, J., Raczynsk, D., & Penã, J. (2020). Relational trust positional power between School principals and teachers in Chile. A study of primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48 (1), 64 – 81.
<https://doi.org/10.1177%2F1741143218792912>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wieczorek, D., & Lear, J. (2018). Building the “bridge”. Teacher leadership for learning and distributed organizational capacity for instructional improvement. *International Journal of Teacher Leadership*, 9 (2), 22 – 47.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1202334.pdf>
- Zanelli, J. (2002). Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos de Psicologia*, 7, 79-88. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000300009>
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a chinese school. *Asia Pacific Educational Review*, 12, 319-328. <http://doi.org/DOI 10.1007/s12564-011-9146-0>

ANEXOS

Trabalho colaborativo entre professores e as lideranças intermédias

Este questionário destina-se a recolher dados para a elaboração de uma investigação sobre “O Trabalho colaborativo entre os docentes e o papel das lideranças intermédias na sua promoção”, inserido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Católica do Porto.

O objetivo central deste estudo consiste em perceber a natureza, objeto, amplitude, frequência e abrangência das interações entre os professores do Agrupamento e o papel das lideranças intermédias no desenvolvimento de um professor reflexivo e colaborativo.

Solicito a sua melhor disponibilidade e colaboração na resposta a este questionário, garantindo-lhe que todas as informações recolhidas serão tratadas no respeito por procedimentos éticos que salvaguardam o total anonimato das respostas e que os resultados deste estudo serão divulgados e partilhados com todos os intervenientes, para reflexões futuras.

Agradeço que responda a todas as questões de forma objetiva e sincera.

A sua opinião é muito importante.

Obrigada pela colaboração!

A minha resposta a este questionário é livre, sendo importante relevar que o faço de forma consentida.

PARTE I - Dados pessoais e profissionais.

Escolha a opção que se aplica à sua situação.

1 - Género

Feminino

Masculino

2 - Idade

Até 29 anos

30 - 39

40 - 49

50 - 59

60 – 69

3 - Tempo de serviço no Agrupamento.

- Até 5 anos
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- 21 - 25

4 - Nível de ensino

- Pré- esc
- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo

5 - Departamento a que pertence

- Pré-escolar
- 1º ciclo
- Departamento de Línguas
- Departamento de Ciências Humanas e Sociais
- Departamento de Ciências Exatas e Experimentais
- Departamento de Expressões

PARTE II - Práticas de colaboração em que se encontra atualmente envolvido na sua escola.

Classifique as seguintes afirmações usando as escalas apresentadas. Assinale a sua opção e evite deixar itens em branco.

1 - Com que frequência realiza os tipos de trabalho colaborativo que se seguem?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Poucas vezes	Muitas vezes	A maioria das vezes	Sempre	Não sei/Não respondo
Conversa com os outros colegas sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilha de boas práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilha e análise de problemas de aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificação conjunta das atividades letivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilha de materiais desenvolvidos individualmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento de materiais pedagógicos com outros colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração em atividades da escola (PAA; DAC, outras).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e sobre as formas de os melhorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observação de aulas para aprender/melhorar estratégias de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexão sobre as práticas pedagógicas (minhas e dos meus colegas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino conjunto/troca de turmas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 - Com quantos colegas realiza os tipos de trabalho colaborativo que se seguem?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Poucos (1 a 3 colegas)	Bastantes (4 a 8 colegas)	Muitos (9 ou mais)	Não sei/ Não respondo
Conversa com os outros colegas sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilha de boas práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilha e análise de problemas de aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificação conjunta de atividades letivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilha de materiais desenvolvidos individualmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento de materiais pedagógicos com outros colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração em atividades da escola (PAA, DAC, outras)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e sobre as formas de os melhorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observação de aulas para aprender/ melhorar estratégias de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexão sobre as práticas pedagógicas (minhas e dos meus colegas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino conjunto/ troca de turmas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 - Quando me encontro em situação de trabalho colaborativo com os meus pares...

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/ não respondo
... sinto-me à vontade para partilhar todas as minhas opiniões/sentimentos com eles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... posso confiar neles, perante um problema ou desafio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sinto-me desiludido(a) com eles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sinto dificuldades em abordá-los.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... estes reforçam positivamente o meu desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... existe um propósito comum no sentido de um desempenho coletivo de qualidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... existem ligações humanas: os colegas criam relações de confiança mútua e amizade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sinto que estou apenas a cumprir com as minhas funções de docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 - Com que frequência experimenta os sentimentos abaixo indicados ao trabalhar com os seus colegas?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Poucas vezes	Muitas vezes	A maioria das vezes	Sempre	Não sei/ Não respondo
Motivação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Confiança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Constrangimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apreensão/ Receio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconhecimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segurança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contrariedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linha 8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avançar para a pergunta 10

PARTE III - Perceção dos professores relativamente às lideranças intermédias e ao trabalho colaborativo.

Classifique as seguintes afirmações usando a escala apresentada.

5 - Sobre o meu coordenador de Departamento, posso afirmar que ...

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Poucas vezes	Muitas vezes	A maioria das vezes	Sempre	Não sei/ Não respondo
Fornece informações sobre os dispositivos legais e administrativos publicados recentemente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cria e clarifica expectativas elevadas e objetivos claros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fornece informações sobre as novas metodologias de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelece canais de comunicação entre os diferentes professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É fácil de abordar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valoriza o meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presta atenção àquilo que eu digo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observa as minhas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fornece "feedback"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

forma como ensino.

Dá-me sugestões para aperfeiçoar o meu método de ensino.

Fornece materiais necessários à minha atividade pedagógica.

Considera e valoriza as minhas opiniões.

Ajuda-me a avaliar as minhas necessidades.

Confia nas decisões que tomo sobre o funcionamento da sala de aula.

Presta o apoio necessário à identificação de alunos com problemas de aprendizagem.

Ajuda-me na planificação e definição de objetivos programáticos.

Promove reflexões conjuntas sobre as práticas pedagógicas.

Promove reflexões conjuntas sobre estratégias de melhoria das aprendizagens.

Fornece informações úteis para desenvolver as minhas competências profissionais.

Ajuda-me a resolver os conflitos que surgem e as decisões que me afetam.

Desafia-me a assumir novos papéis, responsabilidades ou projetos.

6 - O principal fator que obstaculiza um trabalho colaborativo frequente e eficaz é ...

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/ Não respondo
... a cultura individualista dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... a desmotivação dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... o excesso de trabalho com que os professores se confrontam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... a falta de tempo para reunir com os colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... a falta de articulação entre colegas de diferentes áreas curriculares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... o clima de escola pouco propício ao trabalho colaborativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... a falta de focalização das lideranças na promoção do trabalho colaborativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... a crítica destrutiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... a desconfiança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 - Na sua opinião, o trabalho colaborativo...

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/ Não respondo
... contribui para o sucesso escolar dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... leva a que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... é uma forma eficaz de apoiar colegas que enfrentam dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... contribui para a nossa abertura a outras perspetivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... cria oportunidade de desenvolvimento profissional docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... contribui para uma interação profissional com efeitos positivos ao nível das práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... contribui para a autorreflexão e autoavaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... aumenta a capacidade de responder a novos desafios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... rouba-nos tempo para outras tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... promove práticas pedagógicas inovadoras e mais eficazes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... promove agentes de mudança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... promove partilha de responsabilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... é uma perda de tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 - Na sua opinião, o maior obstáculo ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores é ...

9 - Na sua opinião, a maior vantagem na prática do trabalho colaborativo entre os professores (partindo do pressuposto que existem vantagens) é...

10 - No contexto da pandemia do Covid 19, faça uma breve apreciação sobre os efeitos verificados ao nível do trabalho colaborativo entre os colegas professores.

Avançar para a secção 3 (Muito Obrigada pela sua colaboração!)

Muito Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO II – Guião das entrevistas semiestruturadas

Guião de Entrevista – Coordenadores de Departamento/ Coordenador de Equipa Educativa	
Objetivos Gerais:	
1. Analisar as perceções que as lideranças intermédias têm relativamente ao trabalho reflexivo e colaborativo;	
2. Analisar as perceções que as lideranças intermédias têm relativamente às práticas de supervisão nas escolas;	
3. Compreender na perspetiva dos líderes intermédios, em que medida é que as escolas facilitam ou não o trabalho colaborativo entre professores.	
Designação dos Blocos	Guião de Perguntas
II. Papel das lideranças intermédias no trabalho reflexivo e colaborativo	2.1– O que considera ser o trabalho reflexivo e colaborativo?
	2.2– Como se concretiza, a seu ver, o trabalho reflexivo e colaborativo entre professores do seu departamento? Exemplos ao nível da planificação, realização e avaliação.
	2.3– Acha que tem alguma vantagem este tipo de trabalho?
	2.4– Vê vantagens na prática dos professores observarem as aulas de outros colegas? E no facto de ser o coordenador a observá-las? Desvantagens? Qual a realidade no seu departamento e porquê?
	2.5– Considera que estimula o trabalho reflexivo e colaborativo entre os docentes do seu departamento? De que forma?
	2.6– Tenta envolver os docentes na resolução de problemas e respetiva tomada de decisões? Exemplos.
	2.7 – Considera que o trabalho colaborativo entre professores se relaciona com o desenvolvimento profissional? De que forma?
III. Papel das lideranças intermédias nas práticas de supervisão pedagógica	3.1 – Como é que sabe que as orientações que transmite aos elementos do seu departamento são cumpridas?
	3.2 – Como é que faz o acompanhamento das práticas letivas?
	3.3 – Em que situações se dirigem os professores ao coordenador?
	3.4 – Como presta o auxílio e o acompanhamento necessários, sempre que lhe são solicitados?
	3.5 – Como e quando é que proporciona momentos de reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas implementadas pelos professores do seu departamento?
	3.6 – Como e quando é que proporciona momentos de reflexão conjunta sobre as estratégias de melhoria das aprendizagens dos alunos?
	3.7 – Costuma desafiar os seus colegas a assumirem novos papéis, responsabilidades, projetos? Exemplos.
	3.8 – Considera o coordenador de departamento um supervisor? Explique.
IV. Condicionantes enfrentadas pelas lideranças intermédias na promoção do trabalho reflexivo e colaborativo num departamento curricular.	4.1 – O que acha que facilita o trabalho reflexivo e colaborativo entre os professores do seu departamento?
	4.2 – Quais as principais condicionantes que enfrenta na promoção do trabalho reflexivo e colaborativo entre os professores do seu departamento?
	4.3 – Considera que esta escola promove e tem condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo? Exemplos.
V. Condicionantes enfrentadas pelas lideranças intermédias na promoção do trabalho reflexivo e colaborativo numa equipa educativa.	5.1 – Todos os docentes dos alunos dos 6º/8º/9º anos fazem parte da equipa pedagógica que coordena? Explícite.....
	5.2 – Qual o número de alunos alocados à equipa educativa que coordena?
	5.3 – Estes alunos estão agrupados em quantas turmas?
	5.4 – Com que frequência tem reunido esta equipa educativa? Justifique.
	5.5 – Que tipo de assuntos têm sido abordados nestas reuniões de equipa educativa?
	5.6 – Quem define as ordens de trabalhos destas reuniões de equipa educativa?
	5.7 – Quais as principais funções desta equipa educativa?
	5.8. A Equipa Educativa tem contribuído para a melhoria das práticas de ensino e a promoção das aprendizagens dos alunos?
VI. Validação da entrevista	6.1 – Considera que esta entrevista foi útil para pensar a ação docente?
	6.2 – Há aspetos pertinentes que não tenham sido referidos nesta entrevista e que gostaria de abordar?

ANEXO III – Guião do grupo de discussão focalizada a 6 elementos de diferentes equipas educativas por ano de escolaridade

Guião do Grupo de Discussão Focalizada – Equipa Educativa	
Objetivos Gerais:	
1. Analisar as perceções que os professores de uma equipa educativa têm relativamente ao trabalho reflexivo e colaborativo;	
2. Compreender, na perspetiva dos professores de uma equipa educativa, em que medida é que as escolas facilitam ou não o trabalho colaborativo entre professores.	
Designação dos Blocos	Guião de Perguntas
II. Trabalho reflexivo e colaborativo entre docentes de uma equipa educativa e desenvolvimento profissional	2.1– O que considera ser o trabalho reflexivo e colaborativo?
	2.2– Em que se concretiza, a seu ver, o trabalho reflexivo e colaborativo entre professores de uma equipa educativa? Exemplos a nível do planeamento, realização e avaliação.
	2.3– Gosta mais de trabalhar em grupo ou individualmente? Justifique.
	2.4– Sente-se mais à vontade a trabalhar com colegas da sua área curricular disciplinar ou com colegas de outras disciplinas? Justifique.
	2.5– Costuma trabalhar colaborativamente com colegas de outras áreas curriculares disciplinares? Que tipo de trabalho realiza?
	2.6– Considera que este tipo de colaboração interdisciplinar tem alguma vantagem? Quais?
	2.7– Qual a sua opinião sobre os professores observarem as aulas de outros colegas, mesmo que de outras disciplinas? Pode fundamentar a sua posição.
	2.8– Considera que a direção tem estimulado o trabalho reflexivo e colaborativo entre os docentes de diferentes disciplinas? De que forma? E tem criado condições de espaço e tempo para isso?
	2.9– Pensa que a direção tem envolvido os docentes na resolução de problemas de aprendizagem dos alunos e respetiva tomada de decisões? Exemplos.
	2.10 – Considera que o trabalho colaborativo entre professores, independentemente da sua área curricular disciplinar, se relaciona com o seu desenvolvimento profissional? De que forma?
III. Condicionantes enfrentadas pelos professores na concretização do trabalho reflexivo e colaborativo, numa equipa educativa.	3.1 – Todos os docentes dos alunos da sua equipa educativa fazem parte desta equipa? Justifique.
	3.2 – Qual o número de alunos alocados à sua equipa educativa?
	3.3 – Estes alunos estão agrupados em quantas turmas? Veem outra forma de agrupar os alunos?
	3.4 – Com que frequência tem reunido esta equipa educativa? Justifique.
	3.5 – Que tipo de assuntos têm sido abordados nestas reuniões de equipa educativa?
	3.6 – Quem define as ordens de trabalhos destas reuniões de equipa educativa?
	3.7 – Quais as principais funções desta equipa educativa?
	3.8 O trabalho desenvolvido na Equipa Educativa melhora o desempenho dos professores e eleva as possibilidades de aprendizagem dos alunos?
IV. Validação da entrevista	4.1 – Considera que esta entrevista foi útil para pensar a ação docente?
	4.2 – Há aspetos pertinentes que não tenham sido referidos nesta entrevista e que gostaria de abordar?

ANEXO IV – Guião do grupo de discussão focalizada à equipa diretiva

Guião do Grupo de Discussão Focalizada – Equipa Diretiva	
Objetivos Gerais:	
1. Analisar as perceções que as lideranças de topo têm relativamente ao trabalho reflexivo e colaborativo;	
2. Analisar as perceções que as lideranças de topo têm relativamente às práticas de supervisão nas escolas;	
3. Compreender, na perspetiva dos líderes de topo, em que medida é que as escolas facilitam ou não o trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente numa equipa educativa.	
Designação dos Blocos	Guião de Perguntas
II. Papel das lideranças no trabalho reflexivo e colaborativo	2.1– O que considera ser o trabalho reflexivo e colaborativo?
	2.2– Como se concretiza, a seu ver, o trabalho reflexivo e colaborativo entre professores da sua escola? Exemplos no campo da planificação, realização e avaliação da ação educativa.
	2.3– Acha que tem alguma vantagem este tipo de trabalho? Quais?
	2.4– Qual a sua opinião sobre os professores observarem as aulas de outros colegas? E o coordenador observar as aulas dos colegas?
	2.5– Considera que a direção tem estimulado o trabalho reflexivo e colaborativo entre os docentes? De que forma? E tem criado condições de horário e de espaços para que isso seja possível?
	2.6– Pensa que a direção tem envolvido os docentes na resolução de problemas e respetiva tomada de decisões? Exemplos.
	2.7 – Considera que o trabalho colaborativo entre professores se relaciona com o seu desenvolvimento profissional? De que forma?
III. Perceção das lideranças de topo sobre o papel das lideranças intermédias nas práticas de supervisão pedagógica	3.1 – Como é que os coordenadores de departamento verificam se as orientações que transmitem aos elementos do seu departamento são cumpridas?
	3.2 – De que forma é que os coordenadores de departamento fazem o acompanhamento das práticas letivas?
	3.3 – De que forma é que os coordenadores de departamento têm trabalhado no sentido de ultrapassar algumas das dificuldades que vão surgindo com alguns professores?
	3.4 – Considera que o coordenador de departamento é um supervisor do planeamento, da realização e da avaliação desenvolvida pelos docentes que coordena? Explique.
IV. Condicionantes enfrentadas pelas lideranças na promoção do trabalho reflexivo e colaborativo.	4.1 – O que considera que facilita o trabalho reflexivo e colaborativo entre os professores? E o que dificulta?
	4.2 – Quais as principais condicionantes que a escola enfrenta na promoção do trabalho reflexivo e colaborativo entre os professores?
	4.3 – Considera que esta escola promove e tem condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo? Exemplos.
V. Condicionantes enfrentadas pelas lideranças na promoção do trabalho reflexivo e colaborativo numa equipa educativa.	5.1 – Todos os docentes dos alunos de um determinado ano de escolaridade fazem parte da respetiva equipa educativa? pode explicar...
	5.2 – Com que frequência tem reunido esta equipa educativa? O que pensa dessa frequência?
	5.3 – Que tipo de assuntos têm sido abordados nas reuniões de equipa educativa?
	5.4 – Quem define as ordens de trabalhos das reuniões de equipa educativa?
	5.5 – Quais as principais funções das equipas educativas?
	5.6. As deliberações da Equipa Educativa têm melhorado as práticas ensino e promovido as aprendizagens dos alunos?
VI. Validação da entrevista	6.1 – Considera que esta entrevista foi útil para pensar a ação docente?
	6.2 – Há aspetos pertinentes que não tenham sido referidos nesta entrevista e que gostaria de abordar?