

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES

Dissertação apresentada à Universidade Católica
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação
Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Por

Cristina Maria Vieira Lopes

Faculdade de Ciências da Educação

Março de 2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES

Dissertação apresentada à Universidade Católica
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação
Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Por

Cristina Maria Vieira Lopes

Faculdade de Ciências da Educação

Sob orientação da Professora Doutora Maria do Céu Neves Roldão

Março de 2017

Resumo

A aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada com a qualidade do ensino que os professores desenvolvem para promover essa aprendizagem.

Com base principalmente na minha experiência informal na vida da escola e em diálogo com muitos colegas de profissão, noto que o isolamento profissional dos professores é uma constante. A atualização e aperfeiçoamento da sua própria formação enquanto pessoas e profissionais de educação é importante para essa qualidade.

Sendo a colaboração entre professores um tema cada vez mais atual nas práticas pedagógicas dos docentes e tendo em consideração que a avaliação externa das escolas, através da inspeção geral da educação e da ciência, apela ao trabalho colaborativo entre os docentes, na prestação do serviço educativo, afirmando a importância do acompanhamento e da supervisão da prática letiva e apresentando um papel relevante na monitorização da eficiência das práticas de apoio educativo, decidi escolher como temática da minha investigação o trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente identificar e estabelecer relações entre o modo como os professores e líderes encaram o trabalho colaborativo de professores e o modo como orientam as suas práticas docentes.

O meu problema de investigação levou-me, desta forma, a construir um quadro teórico de análise que procurou clarificar não só os conceitos diretamente relacionados com ele, nomeadamente, cultura profissional e tipologia de culturas docentes (individualismo, colaboração, colegialidade artificial, balcanização, grande família), mas também conceitos contíguos e que contribuíram para o aprofundamento dos primeiros, como o de conhecimento profissional docente e de profissionalidade.

O estudo empírico foi realizado no ano de 2016 e desenvolvi a minha investigação, tomando como objeto um conjunto de professores e líderes, de topo e intermédios, num agrupamento de uma escola pública, da cidade de Braga, centrando-me apenas na escola de 3º ciclo e secundário.

A investigação desenvolvida centra-se na modalidade da investigação qualitativa, de natureza interpretativa, embora com recurso a técnicas mistas. A metodologia adotada para recolha de dados assentou na combinação de técnicas

quantitativas e qualitativas, embora com maior incidência na perspectiva qualitativa, com recurso às técnicas de inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas, complementada com a análise documental de documentos orientadores da escola. Neste estudo participaram cinquenta e sete professores que responderam a um questionário e dez entrevistados, nomeadamente, o líder de topo (diretor(a) da referida escola), três líderes intermédios e a seis professores.

No tratamento de análise de dados foram aplicados a técnica de análise estatística nos inquéritos por questionário e análise de conteúdo para as entrevistas e levantamento de documentos.

Os resultados obtidos apontam para o facto de os docentes teoricamente terem conhecimento sobre como se deve trabalhar colaborativamente, apesar de não ser uma prática comum, ou seja, destaca-se a ausência do trabalho colaborativo efetivo. As práticas colaborativas existentes revelam-se muito reduzidas ou praticamente inexistentes, a ideia mais emergente é de que a colaboração implica um trabalho conjunto e partilha, resumindo-se, de facto, ao estabelecimento de relações espontâneas, voluntárias, difundidas no tempo e no espaço, e com carácter informal.

Os docentes demonstram perceções positivas em relação à cultura colaborativa, revelam interesse e predisposição para participar em processos de colaboração com outros professores, reconhecendo a sua importância. No entanto, a sala de aula continua a ser o seu “espaço de liberdade”, onde cada professor ainda trabalha de modo isolado e individual.

A aposta na formação inicial e contínua poderá ser um caminho para a mudança da mentalidade individualista e de isolamento que caracteriza a cultura profissional dos docentes.

Palavras-chave: cultura profissional, individualismo docente, trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional, profissionalização docente, práticas docentes.

Abstract

The student's acquisition of knowledge is directly related to the teaching quality that professors develop to promote that learning.

Based mainly on my informal experience in school life and in dialogue with many professional colleagues, I observe that the professional isolation of teachers is a constant. Upgrading and improving your own training as individuals and education professionals is important for this quality.

Being the collaboration between teachers an increasingly current theme in teachers' pedagogical practices and taking into account that the external evaluation of schools, through the general inspection of education and science, calls for collaborative work among teachers in the provision of educational service, affirming the monitoring and supervision of teaching practice and playing a relevant role in monitoring the effectiveness of educational support practices, I decided to choose the theme of my research as a *collaborative work among teachers*, namely to identify and establish relationships between how teachers and Leaders see the collaborative work of teachers and how they guide their teaching practices.

My research problem led me to construct a theoretical framework of analysis that sought to clarify not only the concepts directly related to it, namely professional culture and typology of teaching cultures (individualism, collaboration, artificial collegiality, balkanization, Large family), but also contiguous concepts that contributed to the deepening of the former, such as professional teaching knowledge and professionalism.

The empirical study was conducted in 2016 and I developed my research, focusing on a group of teachers and leaders, top and middle, in a grouping of a public school in the city of Braga, focusing only on the school of 3rd Cycle and secondary.

The research developed focuses on the modality of qualitative research, of an interpretive nature, although using mixed techniques. The methodology adopted for data collection was based on the combination of quantitative and qualitative techniques, although with a higher incidence in the qualitative perspective, using questionnaire surveys techniques, semi-structured interviews complemented with

documentary analysis of school guidance documents. Fifty-seven teachers who answered a questionnaire and ten respondents, including the top leader (school principal), three intermediate leaders and six teachers participated in the study.

In the treatment of data analysis, the technique of statistical analysis was applied in questionnaire surveys and content analysis for interviews and document collection.

The results obtained point to the fact that teachers are theoretically aware of how to work collaboratively, although it is not a common practice, that is, the absence of effective collaborative work stands out. Existing collaborative practices prove to be very small or practically nonexistent. The most emerging idea is that collaboration implies working together and sharing, in fact summarizing the establishment of spontaneous, voluntary relations, diffused in time and space, and with a formal character.

Professors demonstrate positive perceptions regarding the collaborative culture as they show interest and predisposition to participate in processes of collaboration with other colleagues, recognizing their importance. However, the classroom remains their "space of freedom," where each teacher still works in isolation and individually.

The bet on initial and continuous training may be a way to change the individualistic mentality and isolation that characterizes the professional culture of teachers.

Keywords: professional culture, teaching individualism, collaborative work, professional development, teacher professionalization, teaching practices.

Agradecimentos

Como tudo na vida a meta parece estar sempre longe e inalcançável! No entanto com esforço, dedicação, trabalho e empenho consegue-se sempre atingir aquilo que à partida parecia ser tão difícil e impossível.

Assim, chegar ao fim deste percurso apenas se tornou possível graças a um conjunto de pessoas que sempre me acompanharam e apoiaram, as quais devo os meus mais sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar à minha grande MÃE. Obrigado! Obrigado por seres o meu pilar e estares sempre a meu lado a convencer-me, a incentivar-me e a ouvir-me. Sem ti, nada disto seria possível!

Como não poderia deixar de ser ao meu marido e aos meus filhos, que dia a dia lidaram com as minhas emoções, as pequenas e grandes conquistas, cuja tolerância para com as minhas longas indisponibilidades foi sempre extremamente elevada.

À orientadora desta dissertação, a professora Maria do Céu Roldão, pela compreensão, pela confiança, pelas sempre palavras de valorização que provavelmente sem saber foram uma forte ignição para a continuidade deste trabalho e claro pela ajuda sempre presentes.

À direção e aos docentes da escola onde desenvolvi o presente estudo, pela disponibilidade e participação nesta investigação.

Índice Geral

Resumo	i
Abstract	iii
Agradecimentos	v
Índice Geral	vi
Índice de Quadros	viii
Índice de Gráficos	ix
Parte I – Enquadramento Teórico	1
Introdução	2
Capítulo 1 – Desenvolvimento Profissional Docente	7
1.1 Profissionalização docente: profissão ou semiprofissão?	7
1.2 Evolução histórica da profissionalização docente em Portugal	14
1.3 Desenvolvimento profissional, sua importância	22
Capítulo 2 – Cultura Profissional Docente	32
2.1 Culturas docentes – conceito	32
2.2 Tipologia de culturas docentes	34
O individualismo	34
A colaboração	37
A colegialidade artificial.....	40
A balcanização	42
A “grande família”.....	43
Parte II – Investigação Empírica	45
Capítulo 3 – Opções Metodológicas	46
3.1 Plano da investigação	46
3.2 Sujeitos do Estudo e sua Caracterização	48

3.3	Questionários.....	49
3.4	Entrevistas.....	53
3.5	Levantamento de documentos organizadores.....	61
Capítulo 4 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....		63
4.1	Inquéritos por questionário.....	63
4.1.1	Caracterização dos participantes.....	63
4.1.2	Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional.....	68
4.1.3	Lideranças e trabalho colaborativo entre docentes.....	76
4.2	Inquéritos por entrevista.....	79
4.2.1	Caracterização dos entrevistados.....	80
4.2.2	Papel das lideranças no trabalho colaborativo entre docentes.....	81
4.2.3	Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional.....	93
4.3	Documentos organizadores da escola.....	108
Capítulo 5 – Síntese Conclusiva.....		111
Referências Bibliográficas.....		117
Anexos.....		122
Anexo I – Autorização da escola para a realização da investigação.....		123
Anexo II – Guião de questionário aos professores.....		124
Anexo III – Questionário aos professores.....		125
Anexo IV - Guiões das Entrevistas.....		126
Anexo V – Autorização das entrevistas.....		127

Índice de Quadros e tabelas

Quadro 1 – Questionário aos Professores	51
Quadro 2 – Entrevista ao diretor(a).....	55
Quadro 3 – Entrevista aos coordenadores de departamento.....	56
Quadro 4 – Entrevista aos professores.....	57
Quadro 5 – Caracterização Profissional dos Entrevistados	80
Quadro 6 – Categorias e Sub-categorias “Papel das lideranças no trabalho colaborativo entre docentes”	81
Quadro 7 – Categorias e Sub-categorias “Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional”	94
Tabela 1 – Género e idade dos inquiridos	64
Tabela 2 – Formação académica dos inquiridos.....	64
Tabela 3 – Tempo de serviço dos inquiridos	65
Tabela 4 – Departamento a que pertencem os inquiridos.....	66

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Tempo de serviço na escola	65
Gráfico 2 – Cargos desempenhados pelos inquiridos.....	67
Gráfico 3 – Cargos desempenhados pelos inquiridos no presente	67
Gráfico 4 – Na minha escola	69
Gráfico 5 – Estou interessado em	74
Gráfico 6 – O(A) diretor(a)	77

Parte I – Enquadramento Teórico

“(...) Trabalhar colaborativamente
permite pois ensinar
mais e melhor...”
Roldão (2007)

Introdução

Na sociedade atual em que a mudança é célere e contínua e apesar de todas as transformações por que têm passado as escolas, torna-se necessário que os professores se envolvam no seu desenvolvimento contínuo no sentido de responderem às necessidades e desafios da sociedade. Ser professor é estar em constante renovação, buscar a todo o instante desenvolvimento profissional, que conduza à reflexão e implementação de novas práticas que vão ao encontro das necessidades dos seus alunos. O professor tem de se ver a si mesmo como um aprendiz.

A reflexão, fonte de mudança e de aprendizagem do professor (Alarcão, 2003), surge como palavra crucial, basilar à melhoria da qualidade e ao próprio desenvolvimento profissional, o qual se processa ao longo de toda a vida, através de processos interativos. Esta perspetiva coloca uma responsabilidade muito pesada nos professores no que diz respeito à sua atitude profissional e desempenho e à responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional contínuo. Neste sentido, Day (2001) defende um novo profissionalismo voltado cada vez mais para práticas colaborativas em detrimento do trabalho individual, promovendo uma constante interação entre pares no contexto educativo e conseqüentemente novas aprendizagens. Todavia, considerando que a escola tem estado no centro das atenções e, apesar de diversos autores (Day:2001; Lima:2002; Tardif, Lessard e Gauthier, 2000; Hargreaves:1998; Fullan & Hargreaves, 2001; Roldão:2007; Alarcão e Canha:2013) apontarem para os benefícios do trabalho em equipa, não tem existido, em Portugal, a “tradição de práticas associativas docentes, dentro das escolas” (Lima 2002:183), fator que inibe o crescimento intelectual dos docentes. Apesar de a escola

já ter sofrido diversas modificações, o ensino continua a ser, essencialmente, uma actividade desenvolvida em isolamento pelos professores.

Sabe-se que a qualidade docente está intimamente ligada à promoção da qualidade da educação. No entanto, o envolvimento ativo dos professores na identificação da qualidade do seu trabalho é ainda limitado, o que leva a que possa haver o risco de os professores não se apropriarem de aspetos ligados à sua qualidade profissional.

A permanência na escola de uma cultura em que predomina a solidão no quotidiano dos professores tem consolidado a imagem do trabalho docente como isolado e da sala de aula como o espaço de uma autonomia absoluta e individual dos professores o que constitui um fator para muitos professores resistirem ao trabalho colaborativo com os seus pares. Por outro lado, a experimentação destes processos, em muitas situações, tem levado à adesão a esta forma de trabalho, justificada pelos benefícios por eles propiciados. Este conceito, colaboração, ganhou uma nova força e conheceu um destaque inusitado, nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira (Lima:2002). A colaboração tem sido, aliás, um dos temas que, nos últimos anos, tem sido referenciada com muita frequência no campo da educação, sendo associado à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola. Surge, assim, quer no plano do discurso político, quer no plano da investigação como uma das dimensões cruciais para a resolução dos problemas da educação e para a melhoria do trabalho das escolas e dos professores.

O trabalho colaborativo entre os professores é assim considerado uma mais-valia quando apropriado pelas instituições educativas, nomeadamente pelas possibilidades que oferece para os professores enfrentarem os inúmeros desafios que a docência coloca face ao objetivo de promoverem não só a aprendizagem dos alunos como a sua extensão e êxito (Hargreaves:1998; Fullan & Hargreaves:2001; Lima: 2002). Tem-se evidenciado que “as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho [...] estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (Fullan & Hargreaves, 2001:90-91).

Desta forma, as práticas de colaboração e o seu incentivo são essenciais em todo o processo de ensino e aprendizagem, é fundamental a existência de uma prática colaborativa ativa no ensino em que a colaboração seja vista como um meio para atingir os objetivos pretendidos (Boavida & Ponte:2002). A colaboração permite aos professores a aprendizagem interpares através da partilha de saberes e conhecimentos, alargando assim as suas competências, fomentando o desenvolvimento dos docentes e, por consequência, das escolas (Hargreaves:1998), interiorizando-se assim o ensino como uma tarefa coletiva, compartilhando saberes e divulgando metodologias, para que todos trabalhem em perfeita harmonia, de acordo com os diferentes ritmos dos alunos e das suas necessidades de aprendizagem específicas.

As boas práticas identificadas pela Inspeção Geral da Educação, apontam que as escolas de qualidade valorizam entre outras, formas de trabalho cooperativo entre os docentes e acompanhamento e supervisão da prática letiva. No relatório “Avaliação externa das escolas” de 2013-2014, o acompanhamento e a supervisão da prática letiva constituem a temática que mais vezes foi apontada como área de melhoria pelas escolas, abarcando um número muito significativo do total das escolas avaliadas.

Considera-se, por isso, oportuno e pertinente compreender melhor a articulação entre as oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores e de colaboração no contexto de trabalho, e o impacto nas suas práticas docentes.

A presente investigação encontra-se dividida em duas partes. A primeira, constituída pelo enquadramento teórico, constituída por dois capítulos, que abordam, com mais profundidade, as temáticas: desenvolvimento profissional, profissionalização docente, cultura profissional, individualismo docente, trabalho colaborativo, práticas docentes. A segunda parte, a investigação empírica, pretendeu, através de um estudo de cariz qualitativo, desenvolvido numa escola de 3º ciclo e secundário, do concelho de Braga, compreender **“Que relações é possível identificar entre o modo como os professores e líderes encaram o trabalho colaborativo de professores e o modo como orientam as suas práticas docentes?”**. Esta questão inicial foi, em seguida, desdobrada nas seguintes subquestões de investigação:

1) Quais as perceções que os professores têm acerca do trabalho colaborativo?

II) Quais os elementos identificáveis nas escolas, facilitadores e/ou dificultadores do trabalho colaborativo entre professores, com base no ponto de vista dos líderes e professores?

III) Quais os elementos identificáveis na escola, facilitadores e/ou dificultadores do trabalho colaborativo entre professores, com base na análise da organização?

IV) Quais as percepções que os professores têm acerca da influência do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional?

O estudo empírico foi realizado no ano de 2016, e é constituído por três capítulos, opções metodológicas; apresentação, análise e discussão dos resultados e síntese conclusiva.

Conforme referido anteriormente a metodologia adotada para recolha de dados assentou na combinação de técnicas quantitativas e qualitativas, utilizando as técnicas de:

- inquéritos por questionário, com o objetivo de analisar as percepções dos professores acerca do trabalho colaborativo e a influência deste no desenvolvimento profissional dos docentes e simultaneamente compreender as percepções que os professores têm, sobre se as lideranças da escola promovem ou não, o trabalho colaborativo entre os mesmos. Ao presente questionário obtiveram-se cinquenta e sete respostas.

- inquéritos por entrevista, com o objetivo de:

- analisar as percepções dos líderes sobre os elementos identificáveis nas escolas, facilitadores e/ou dificultadores do trabalho colaborativo entre professores, entrevistando o diretor da escola e três líderes intermédios (coordenadores de departamento);
- analisar as percepções dos professores acerca do trabalho colaborativo e a influência deste no desenvolvimento profissional dos docentes e simultaneamente compreender as percepções que os professores têm, sobre se as lideranças da escola promovem ou não, o trabalho colaborativo entre os mesmos. Foram entrevistados seis professores, sendo que dois pertencem a cada um dos departamentos curriculares cujo líder intermédio foi

também entrevistado, tendo o coordenador sugerido os dois professores a participarem na entrevista, utilizando como critério de diferenciação o tempo de serviço em cada uma das escolas estudadas.

- análise documental, constituiu uma metodologia de recolha de dados complementar à das entrevistas, tendo como objetivo produzir mais conhecimento sobre os elementos nas escolas, facilitadores e/ou dificultadores quanto ao trabalho colaborativo entre professores, com base na organização da escola. Para isso, analisou-se o projeto educativo, regulamento interno, critérios para a participação em actividades, relatório de avaliação externa da escola, de Março de 2016, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, plano de melhoria da escola e horários dos professores entrevistados.

Na apresentação, análise e discussão dos resultados, os mesmos serão analisados e discutidos, procurando compreender e responder a cada uma das questões identificadas no presente estudo, com base nos dados recolhidos através da entrevista, do questionário e da análise de documentos, bem como nos aportes teóricos mobilizados nos primeiros dois capítulos. Quanto ao tratamento de análise de dados, foram aplicados a técnica de análise estatística nos inquéritos por questionário e análise de conteúdo para as entrevistas (ainda que o discurso dos entrevistados tenha sido submetido a uma grelha de análise prévia, decorrente do próprio processo de construção das entrevistas, esta grelha foi sendo enriquecida com categorias emergentes do discurso dos entrevistados) e levantamento de documentos.

A última parte do estudo é constituída por uma síntese conclusiva, observadas a partir da interpretação dos dados, tecendo algumas considerações finais a que a análise das respostas obtidas no questionário, assim como, os discursos dos sujeitos entrevistados, em complemento com a análise documental e com o conhecimento teórico que a investigação tem produzido, permitiram chegar, relativamente ao contexto estudado.

Capítulo 1 – Desenvolvimento Profissional Docente

1.1 Profissionalização docente: profissão ou semiprofissão?

A distinção entre profissão e ocupação encontra-se na origem da sociologia das profissões. Na literatura sociológica anglófona o termo profissão apresenta uma conotação de superioridade relativamente a ocupação, no entanto, considera-se que toda a ocupação através da qual alguém obtém licitamente os seus principais meios de vida é uma profissão.

A utilização da palavra profissão não implica a existência de uma definição fixa ou universal, independentemente do tempo e do lugar, bem pelo contrário, profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas as utilizam.

A origem das primeiras teorias sobre profissões associam-se a Flexner em 1915, que as distingue de outras ocupações por seis atributos, nomeadamente:

- desempenham funções de grande responsabilidade;
- têm uma base teórica;
- aplicam os seus saberes à resolução de problemas práticos;
- os saberes que aplicam são transmissíveis através de um ensino sistemático;
- tendem a auto-organizar-se em associações;
- têm um ideal de serviço.

Uma ocupação que não apresente todos estes atributos é uma “semiprofissão”, uma “ocupação em vias de profissionalização” (Tripiet citado em Dubar:1997)

Na construção clássica de profissão, autoria de Carr-Saunders e Wilson em 1933, “diz-se que uma profissão emerge quando uma quantidade definida de pessoas começa a praticar uma técnica definida fundamentada em uma formação especializada” (Dubar:1997). Sociologicamente e segundo Sarmiento (1994:38) profissão pode ser entendida como “o desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado”. Bourdoncle (1991) considera que profissão corresponde ao estado de todos quantos manifestem a sua adesão prática às normas resultantes do processo de socialização profissional. Esta

perspetiva de profissão relativamente à de Sarmiento (1994) considera a sua decorrência de um processo social. Pode-se assim aferir, que o conceito de profissão não é estático, uma vez, que ao longo da história, os processos sociais de emergência e afirmação de determinados grupos ocupacionais enquanto profissionais, fazem variar o reconhecimento e o estatuto das profissões.

No ponto de vista de Popkewitz (1991) o rótulo profissão é, normalmente, utilizado para identificar um grupo especializado, altamente formado, competente e digno de confiança pública. Todavia, frequentemente, a profissão faz dos seus serviços uma forma de obtenção de prestígio, de poder e de status económico, ou seja, desenvolve uma autoridade cultural e social.

Parsons (citado em Dubar:1997) considera que “o desenvolvimento e a importância estratégica crescente das profissões constituem, sem dúvida, a transformação mais importante ocorrida no interior do sistema de emprego das sociedades modernas.”

Maurice (citado em Dubar:1997) comparou as características das profissões, utilizadas por diferentes autores (Flexner:1915; Carr-Saunders:1933; Wilensky:1964; Parsons:1968) e identificou apenas um critério comum a todos eles, a especialização do saber, e em seguida, a formação intelectual e o ideal de serviço. Chapoulie (1973) considera que há um grande acordo quanto ao "tipo ideal profissional", e que "o monopólio na execução das tarefas profissionais é na maioria das vezes descrito como baseado:

- em uma competência tecnicamente e cientificamente fundamentada;
- na aceitação e na aplicação de um código ético que regule o exercício da atividade profissional.

Analisando estas duas concepções conclui-se que na primeira (saber formalizado e ideal de serviço), pode-se incluir um amplo conjunto de grupos profissionais procurando ser reconhecidos como tais, realça-se o reconhecimento de competências, inclui-se todos os especialistas altamente qualificados e assalariados a quem se reconhece um saber legítimo. Relativamente à segunda definição, profissão é considerada um grupo social específico, organizado e reconhecido, limitada a algumas categorias intelectuais que fizeram cursos superiores e por isso ocupam uma posição elevada.

As profissões distinguem-se pelo seu grau de profissionalidade. A construção da profissionalidade dos indivíduos deverá articular os seguintes processos, formação inicial e contínua das competências, articulando saberes formalizados, habilidade e experiência; construção e evolução dos empregos e de sua codificação nos sistemas de emprego; reconhecimento das competências, resultado do movimento das relações profissionais.

Para Monteiro (2013) profissionalidade é um termo que pode ser utilizado para significar o perfil global de uma profissão, isto é, tudo o que a distingue de outros grupos ocupacionais. Segundo este autor os fatores principais de nível de profissionalidade são os seguintes:

- valor do serviço, ou seja, a importância dos saberes de uma profissão para as pessoas e para a sociedade;
- conteúdo identitário, formado pelos saberes, valores e qualidades que distinguem uma profissão e devem distinguir os seus profissionais;
- autonomia profissional, ou seja, a independência e responsabilidade com que a profissão pode ser individualmente exercida e coletivamente gerida;
- estatuto profissional e social, que resulta dos fatores anteriores e se reflete nos rendimentos, influência e prestígio da profissão.

Estes fatores vão ao encontro dos descritores de profissionalidade apresentados por Roldão (2005), tendo por base os autores Sacristán (1995), Dubar (1997) e Nóvoa (1999), nomeadamente:

- o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade;
- o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma;
- a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Tome-se como exemplo os médicos. Reconhece-se claramente o que fazem e a sua importância para a sociedade; verifica-se que todas as tarefas organizadas

em torno do trabalho de cura são controladas pelos próprios médicos, pois apenas eles têm o saber para o fazer e respondem por isso; a existência de porta-vozes oficiais, ordem dos médicos, dotada de uma identidade jurídica com a função de persuadir o estado e a opinião pública de que a profissão merece ser mantida e deve-se autorregular; as redes de relações informais, que estruturam os diversos meios do trabalho e hierarquizam a profissão em função dos diversos segmentos da clientela. Estas características são essenciais para se considerar os médicos como profissão.

Um grupo profissional, segundo Dubar (1997), é portador, verdadeiramente, de uma identidade coletiva. O grupo profissional existe como um ator social real, criado num sistema de ação concreta que se produz e reproduz, permanentemente, de acordo com os condicionalismos históricos, culturais e diacronicamente determinantes. A organização, enquanto contexto de emergência identitária, tem, indiscutivelmente, um peso preponderante, na medida em que integra um conjunto de conhecimentos sócio-técnicos que se sobrepõem e diferenciam dos saberes escolares e é descrita, pelo autor, como “uma unidade complexa de aprendizagem”, contribuindo para a estruturação da identidade profissional organizacional e o reforço do sentimento de pertença. Este sentimento de pertença será tanto mais reforçado quanto maior for a identidade coletiva e relacional do indivíduo, implicando a sua participação em actividades coletivas formais e informais.

Dubar (1997) apresenta, quatro formas identitárias profissionais distinguindo, a noção de identidade coletiva e identidade individual. A identidade coletiva implica a presença do sujeito num grupo principal, considerando-o como a sua identidade essencial, e é, segundo o mesmo autor, composta por cinco dimensões interdependentes:

- 1) é subjetivamente partilhada e apercebida pelos membros do grupo;
- 2) resulta da consciência de pertença ao grupo;
- 3) define-se pela oposição e pela diferença dos outros;
- 4) retrata um conjunto de representações onde se opõem traços positivos com traços negativos.
- 5) as atitudes exprimem um discurso relevante para os elementos do grupo.

Por outro lado, estes grupos sociais estão, frequentemente, relacionados com estereótipos que se concebe como um atributo colectivo a uma determinada

característica num determinado grupo, permitindo reconhecer os elementos do grupo e reconhecer o sujeito como pertencendo a essa identidade coletiva.

As formas identitárias profissionais propostas por Dubar (1997) exploram três dimensões de análise: o mundo vivido do trabalho; a trajetória sócio-profissional e a formação. Cada configuração resulta de uma dupla transação, entre o indivíduo e a instituição (nomeadamente, no campo profissional) e, entre o indivíduo e o seu passado.

De acordo com Sácristan (1999) a profissionalidade dos professores, corresponde ao conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Para alguns autores, como Popkewitz (1986) e Lind (1991), o profissionalismo docente não é mais do que um dos dispositivos de uma retórica da reforma educacional, com vista a submeter os professores a uma tecnicização do seu trabalho que determina uma perda de autonomia e desvia os professores sobre as condições de produção social do trabalho docente. Precisamente pelo facto de o estado controlar e burocratizar a educação, a escola e os professores, que alguns autores discutem a validade do conceito profissão para qualificar o grupo ocupacional docente. Aliás do ponto de vista sociológico, diz-se que é uma semiprofissão, em comparação com as profissões liberais clássicas.

O conceito de profissionalidade, como já tinha referido anteriormente, está em permanente construção, pois deve ser analisado em função do momento histórico e da realidade social. Popkewitz (1986) considera existirem três fatores que contribuem para a construção e desenvolvimento da profissionalidade do professor, nomeadamente o contexto propriamente pedagógico, o contexto profissional dos professores e o contexto sociocultural. O primeiro relaciona-se com as práticas quotidianas da classe, ou seja, a efetiva prática da docência, as experiências adquiridas na sala de aula. O segundo refere-se ao contexto da classe docente, ou seja, as ideologias, os conhecimentos, as crenças do grupo profissional que legitima determinadas ações que constituem o específico de ser professor. O terceiro aspeto é representado pelo contexto sociocultural, ou seja, os conteúdos e os valores que referenciam a prática docente e são validados pelos professores.

Estudos desenvolvidos por Formosinho (1980 e 1988), Sarmiento (1991), Nóvoa (1987), apontam para a existência, em Portugal, de uma relação conflitual constante

entre as políticas governamentais e a afirmação de autonomia por parte do grupo docente. Esta divergência expressa-se na forma de compromissos, de negociações, de ocupação de zonas incertas e até mesmo de desentendimentos abertos. Contudo, esta relação tensa não é impeditiva do profissionalismo docente, antes traduz a dinâmica de um processo de profissionalização que constitui o estatuto do grupo ocupacional docente atual. Em síntese, pode-se afirmar que os professores constituem um grupo ocupacional em plena profissionalização.

Os professores, no ponto de vista de Nóvoa em 1987, têm uma dupla vinculação, enquanto profissionais da educação e funcionários públicos. Por um lado, estão vinculados ao seu próprio grupo profissional, por outro lado dependem do estado. Esta dupla vinculação não permite distinguir os professores de qualquer outra profissão que desenvolva a sua atividade no quadro das organizações complexas, uma vez, que a escola apresenta características muito peculiares com consequências na identidade profissional dos professores. Estes atores são objeto de uma intensa normatização pelo estado, a sua estrutura burocrática configura-se em normas impessoais, a orientação científico-pedagógica através da definição dos programas e currículos, revelam uma situação de desqualificação profissional. Sacristán (1999:68) salienta, também, que os professores “não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de acção” e sua atividade deve submeter-se a dispositivos político-administrativos que regulam o sistema de ensino e o posto de trabalho. Quer isto dizer, que o professor não exerce a sua atividade com autonomia, integridade e responsabilidade plenas. No entanto, os professores tendem a exigir ao estado a sua autonomia, impondo formas não centralizadas de definição e gestão do currículo, assim como da administração e gestão das escolas. Com efeito, a tradição de uma administração burocrática e centralizada, a par de processos políticos e simbólicos com fundas raízes históricas podem favorecer entre os professores uma atitude de aceitação conformista da tutela do estado sobre a atividade docente, assim como a segurança em termos de emprego.

No ponto de vista de Formosinho (1989) esta autonomização e responsabilização dos professores é o resultado do processo de profissionalização, que faz dos professores não apenas membros produtores dos serviços essenciais da organização-escola, mas membros nucleares da comunidade educativa.

Sobre o processo histórico da profissionalização docente, Nóvoa (1999:21) descreve um modelo de análise que inclui quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante, salientando, porém, que tal processo “é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” e que, portanto, os focos de análise sofrem mudanças históricas e contextuais. Nóvoa considera que os professores constituem uma profissão do tipo funcionário ou burocrático que se construiu historicamente pela incorporação de duas dimensões fundamentais: a construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas e de um conjunto de normas e valores próprios que devem regular a rotina de trabalho. As quatro etapas constitutivas referidas anteriormente incluem:

- * exercício a tempo inteiro;
- * criação de um suporte legal para a actividade docente;
- * criação de procedimentos institucionalizados de formação específica, especializada e prolongada;
- * constituição de associações profissionais;

Estas etapas não seguem necessariamente uma ordem sequencial e mais tarde é acrescentada uma quinta etapa, o processo de desfuncionalização e exigência crescente de autonomia face ao estado. Permeando todas estas etapas e dimensões, encontra-se o eixo do estatuto social e económico dos professores, responsável pela imagem profissional de (des)prestígio social e económico.

No ponto de vista de Monteiro (2013), a profissão docente apresenta saberes e valores que lhe conferem uma identidade, uma autoridade e uma responsabilidade que transcendem o quadro de dependência e obediência em que tem sido geralmente exercida, justificando o reconhecimento da sua autonomia como profissão e maior autonomia para os seus profissionais, se forem seleccionados e formados com a exigência que a sua responsabilidade requer. No entanto, esta profissão não poderá ser uma profissão no sentido sociologicamente mais denso do termo sem um organismo profissional que seja o corpo da sua unidade, o rosto da sua identidade, a voz da sua autoridade, guardião da sua integridade e profeta do seu futuro.

1.2 Evolução histórica da profissionalização docente em Portugal

Da Idade Média ao Século das Luzes

A segunda metade do século XVIII é considerada por Nóvoa (2008), como o período-chave na história da educação e da profissão docente.

Historicamente o ensino foi no período medieval ministrado em alguns mosteiros, ou noutras escolas mais modestas, onde se ensinava a ler, a escrever e a contar. A criação da primeira universidade portuguesa data do século XIII, designada por “Estudo Geral”, é fundada em Lisboa, em 1288, no reinado de D. Dinis, tendo sido mais tarde sucessivamente transferida desta cidade para a de Coimbra e de lá para Lisboa, até se ter fixado definitivamente em Coimbra em 1537, no reinado de D. João III. A preocupação dominante no ensino aí ministrado, como nas outras universidades da época, era de carácter religioso.

No reinado de D. João III fazem-se as reformas mais importantes ao nível da estrutura. Foram criados colégios sob a orientação dos Jesuítas, onde, separadamente, estavam instalados os estudantes e se ministravam os cursos e foi também criada uma escola preparatória ou “Colégio das Artes” (preparava para o ingresso na universidade) que acabou por perder autonomia.

Ao longo dos séculos XVI e XVII o ensino em Portugal é dominado pela doutrina e pedagogia dos Jesuítas, com a criação de inúmeros colégios em todo o país, em que o ensino era gratuito. Desta forma, desenvolveram um conjunto de normas e valores, largamente influenciadas por crenças e atitudes morais e religiosas, assim como, configuraram um corpo de saberes e de técnicas (Nóvoa:1999). No século XVIII esta ordem é expulsa de Portugal e dá-se a sua substituição por outras duas ordens religiosas: os Clérigos de S. Caetano e a Ordem de S. Filipe Néri. O ensino era ministrado em algumas escolas dos Oratorianos e em escolas geralmente pequenas, a cargo das câmaras, da igreja e de congregações religiosas, nas localidades onde tal ensino não chegava.

Longo foi o período em que a Igreja dispôs do ensino, segundo os seus princípios e as suas conveniências, mas, à medida que foi sendo divulgada a influência do Iluminismo, a sua preponderância sobre o ensino foi enfraquecendo.

A Reforma Pombalina

As reformas pombalinas da educação tiveram momentos de grande importância, nomeadamente a extinção da Companhia de Jesus e a sua posterior expulsão do país. Dada a extinção repentina dos Colégios, impunha-se “que se providenciasse para que os numerosos alunos que frequentavam aqueles estabelecimentos de ensino pudessem continuar os estudos. Nos primeiros tempos, Pombal favoreceu o desenvolvimento dos Colégios da Congregação do Oratório, cujos livros escolares foram em grande parte aprovados para os novos estudos. Mas, mais tarde, nos anos de 1768 e 1769, também os Oratorianos foram proibidos de ensinar, sob o pretexto de «inconfidência» e de ensinarem doutrinas perniciosas à mocidade”. (Leite, 1983:173).

Em 1759 é estabelecida a obrigatoriedade da posse de uma licença para ensinar, concedida pela recém-criada Direção-Geral dos Estudos, a qual é concedida na sequência de um exame e determinados pré-requisitos (habilitações, idade, comportamento moral). Esta licença é fundamental no processo de profissionalização da atividade dos professores, uma vez, que define um perfil de competências técnicas, que servirá como base para o recrutamento dos professores e ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente. Nesta altura, Marquês de Pombal, implementa uma série de medidas que culminam com a reforma geral do ensino em 1772. Abrem-se Escolas Menores, que se multiplicam pelo país e pelos domínios ultramarinos e, nesse mesmo ano, o número de professores previstos, juntamente com os dos “mestres de ler”, é já de 837. Esta reforma abrange também o ensino universitário, impulsionando o ensino científico em detrimento dos conteúdos programáticos e metodológicos tradicionais, com a criação das Faculdades de Medicina e Matemática.

Uma segunda fase importante na reforma pombalina do ensino, teve lugar a partir de 1771, com a criação da Real Mesa Censória, que teve grande importância na implementação do ensino público, elaborando a Lei de 6 de Novembro de 1772, através da qual o governo pombalino criou uma rede de escolas régias de frequência gratuita que abrangia todo o Reino, mais ampla do que a existente até então. Numa iniciativa inédita em toda a Europa, cria-se um imposto – o subsídio literário – para financiamento das despesas com a educação, permitindo assim a constituição de um

corpo de professores e mestres régios. Segundo Nóvoa (2000:17) esta reforma “vai “quadricular” o país segundo uma lógica estatizante, onde se percebe a vontade de estimular o desenvolvimento dos centros burgueses”. Nesta altura começa-se a assistir a um esforço para a construção de uma rede escolar pública, desenhando-se os contornos da profissão docente, em torno de uma progressiva funcionarização do professorado (Nóvoa:2000), uma vez, que nasce um corpo de professores régios que têm no ensino, senão a única, pelo menos a sua principal atividade, e que são recrutados, pagos e controlados pelo Estado. A profissionalização dos professores passa pela aquisição e consolidação do estatuto de funcionários públicos. Assim, começa-se a construir a profissão docente.

No século XIX, a expansão escolar acentua-se devido a uma pressão social cada vez mais forte. A condição socioprofissional tem uma evolução positiva no sentido da profissionalização, os professores passam a desempenhar a profissão a tempo inteiro e em 1816 é criada a Escola Normal de Lisboa, a primeira escola de formação de professores e a partir de 1962, vai nascendo uma rede nacional de escolas de formação de professores. As escolas normais representam uma conquista enorme dos professores, uma vez, que “ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum” Nóvoa (1999:18). Além de formarem os professores, as escolas normais tinham também como objetivo a produção da profissão docente.

Na passagem do século XIX para o século XX, gerou-se uma preocupação com a decadência do sistema de ensino, devido ao desfasamento relativamente à maioria dos países europeus, o seu atraso endémico e as elevadas taxas de analfabetismo da população, criaram um sentimento favorável à tomada de decisões. Os primeiros governos da República iniciam a promulgação faseada de grandes reformas para os vários graus de ensino, nomeadamente a reforma do ensino primário e do ensino infantil. Assim, elaboraram-se políticas para combater o analfabetismo, como a criação das escolas móveis, expandiu-se a rede escolar primária, organizou-se de forma indiferenciada o ensino primário, constituindo três ciclos (elementar, complementar e superior), alargou-se a escolaridade obrigatória para cinco anos e reformou-se de forma radical as escolas normais primárias, conduzindo-as ao estatuto

de escolas de formação profissional de professores. Em 1911 são criadas as Universidades de Lisboa e do Porto. Trata-se de um momento importante do processo de profissionalização. A primeira república operou importantes transformações no grupo profissional, nomeadamente na imagem social dos professores, considerados como essenciais para o progresso; no estatuto profissional, enquanto funcionários públicos com direitos e proteção do estado, assim como, com uma regulamentação da atividade profissional onde se reconhecem espaços e se dão garantias de alguma autonomia; e na promoção económica. Nesta altura, os professores de instrução primária, que têm muito pouco a ver com os mestres régios, constituíam um grupo profissional relativamente numeroso, acentua-se a feminização e os professores têm como origens as camadas sociais intermédias. Esta, segundo Nóvoa (1999), é considerada a época de ouro da profissão docente, é o tempo da reinvenção da profissão, assim como, a época de glória do modelo escolar. No entanto, simultaneamente começa-se a assistir a um discurso que tende a travar a valorização do estatuto sócio-económico dos professores e a manter a promoção da classe docente num quadro bem definido. Por um lado, os professores não devem saber tanto que os torne soberbos, por outro lado, não devem saber tão pouco que não possam desempenhar as suas funções, não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia, não devem ser pobres, nem ricos, não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais. Fixa-se neste período uma imagem ambígua dos professores e esta indefinição do estatuto dos professores provoca um reforço da solidariedade interna ao corpo de docentes e a emergência de uma identidade profissional. Desta forma, assiste-se aos primeiros esforços associativos, no entanto, apenas na segunda metade do século, surgem associações de professores bem organizadas e com capacidade reivindicativa, nomeadamente na melhoria do estatuto, definição da carreira e controlo da profissão.

O Estado Novo e a Escola Nacionalista

Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926, que deu origem à mudança de regime e ao início da ditadura, o ensino sofreria grandes alterações, sobretudo de carácter ideológico. Desenvolveu-se um regime católico, autoritário, centralista e fechado em que o Estado assumiu um controlo político e ideológico da escola e

considerou-se substituto da Igreja na missão de educar o cidadão, assumindo-se como Estado educador, visando um controlo social (Formosinho & Machado: 1999), sendo a escola o meio ideal para alcançar o seu objetivo. O cidadão tinha de revelar submissão para com os valores defendidos pelo Estado: Deus, Pátria, Família e Autoridade. Os programas são reduzidos à aprendizagem escolar de base, proíbe-se a coeducação, reduz-se o ensino primário, extinguindo-se o complementar e as escolas normais superiores (que reabrem em 1942), e criam-se nas regiões rurais os “postos de ensino”, cujos mestres, os regentes escolares, substituíam os professores, que na maioria dos casos sabiam apenas ler e escrever, garantindo assim uma oferta barata, sendo-lhes, no entanto, exigida uma comprovada idoneidade moral e política. Assim se cria a chamada “escola nacionalista”, baseada em forte doutrinação de carácter moral, que se prolongará até aos anos do pós-guerra. O combate ao analfabetismo deixa de ser considerado uma prioridade, já que a ignorância da leitura e da escrita evita, na perspetiva vigente, a contaminação de doutrinas consideradas danosas e destabilizadoras. O estado novo tinha como objetivos:

- diminuir as exigências intelectuais e científicas dos professores, uma vez, que para ensinar as crianças a ler, escrever e contar, não era necessário um profundo saber científico-pedagógico e, portanto, praticamente qualquer um poderia fazê-lo, como se pode verificar no D.L. nº27.279 de 1936;

- desvalorizar o estatuto dos professores travando o seu processo de profissionalização e recuperar uma visão missionária da atividade docente, os professores passariam a ser os “moldadores de almas” (Teodoro:1999 citando Pacheco:1936).

As medidas adotadas para cumprir estes objetivos foram múltiplas, nomeadamente a ilegalização e proibição de todas as organizações sindicais, associativas e mutualistas do professorado, a diminuição dos vencimentos dos professores do ensino primário, as sucessivas reduções nos planos de estudos das escolas de formação, o recrutamento dos regentes escolares. No entanto, o Estado Novo acentua “a visão dos professores como funcionários públicos” (Nóvoa 1996b:806) retirando-lhe a possibilidade de participação na administração escolar e nas decisões respeitantes ao ensino, eliminando qualquer pretensão de regulação coletiva e interna da profissão.

Nesta altura a escola é entendida, sobretudo, como um aparelho de doutrinação, privilegiando duas dimensões principais, o nacionalismo e a doutrina cristã, pois, como afirmava o então Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, "Deus e Pátria andam juntos desde que Portugal nasceu ..." (Teodoro:1999 citando Pacheco: 1940). Com base na orientação estratégica do "nivelar por baixo", as taxas de analfabetismo na população jovem baixaram consideravelmente, sem que houvesse qualquer reforço orçamental na educação, muito pelo contrário.

Na segunda metade dos anos quarenta, a pressão exercida sobre o ensino começa a aumentar. Com a participação de Portugal no Plano Marshall, e nas organizações que dele decorreram, em particular na OECE/OCDE, dá-se uma viragem na política educativa do Estado Novo, pondo-se fim ao isolamento a que o sistema educativo vivera até então. Gradualmente, a crescente natureza competitiva da sociedade portuguesa, em particular no domínio económico, mas também noutras áreas influenciadas pelo contacto internacional, aliadas ao maior acesso do público português às notícias nacionais e internacionais, uma vez, que a televisão torna-se corrente em Portugal em meados de 1960, possibilitam à classe trabalhadora urbana, como ainda à pequena burguesia, encarar a educação não só como uma via para o preenchimento das suas aspirações sociais, mas, também como meio para alcançar expressão no sistema político. A partir dos Ministérios de Pires de Lima (1947-1955) e, sobretudo, de Francisco Leite Pinto (1955-1961), dá-se uma mudança no domínio da educação, em Portugal e torna-se evidente uma nova ênfase na planificação e nas políticas educativas. A profissão docente e a formação de professores vão regressar ao primeiro plano das preocupações educativas e o discurso político e as prioridades governativas assumidas, tornam progressivamente dominante a preocupação com a formação dos recursos humanos qualificados para o desenvolvimento, sobretudo da indústria, substituindo o anterior discurso quase exclusivamente centrado numa conceção de sistema de ensino entendido como aparelho de doutrinação ideológica.

É no Ministério de Leite Pinto que se desenvolve o Projeto Regional do Mediterrâneo [PRM], na sequência de um exame à política de educação de Portugal, realizado pela OCDE, cujo objetivo consiste num plano de construção e equipamento de novas instalações escolares, sobretudo nos níveis de ensino pós-primário, bem como no da formação de professores de todos os níveis de ensino. Educação significa agora

crescimento económico e, cada vez mais, com o advento da mobilização popular – resultante da incapacidade do regime corporativista para captar, organizar e articular as exigências da sociedade civil – igualdade de oportunidades na educação. Nesta fase inicia-se um lento e contraditório processo de prolongamento da escolaridade obrigatória, respeitando, contudo, um princípio sagrado na política do Estado Novo: o de adequar a estrutura escolar a procura social de ensino, evitando que um excesso de instrução conferisse aos seus detentores aspirações sociais anómicas (Teodoro:1999 citando S. Grácio:1986). No entanto, Leite Pinto sabia que o prolongamento da escolaridade obrigatória obrigaria a uma modernização das práticas docentes, assim como, dos conteúdos de ensino. O novo prolongamento da escolaridade obrigatória para 6 anos fez-se em 1964, já depois da sua saída do Governo, permanecendo as duas tradicionais vias de escolaridade pós-primária, o ensino técnico elementar e o I.º ciclo dos liceus, a que se associou uma terceira via, o ciclo complementar do ensino primário.

Em 1970, Veiga Simão, toma posse na pasta da Educação Nacional e iniciam-se neste período reformas profundas no sistema educativo, por um lado, estas reformas assentam em pressupostos de “educação de todos os portugueses” e de “democratização do ensino” e, por outro lado, em projetos concretos de reforma do sistema escolar e sua modernização, fomentando a educação pré-escolar, prolongando a escolaridade obrigatória, reconversão do ensino secundário, expansão e diversificação do ensino superior. No entanto, a fraca qualificação profissional dos professores, sustentada durante décadas pelas políticas educativas até então, não acompanha todo este desenvolvimento.

O Ensino Democrático (1974 – 2000)

A reforma de Veiga Simão não chega a ser totalmente implementada, devido ao golpe militar de 25 de Abril de 1974, que repõe o estado democrático. Apesar dos conflitos sociais e dos debates ideológicos próprios de um período revolucionário, desenham-se consensos quanto ao papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país. Nesta fase, verifica-se uma grande mobilização e participação social no setor do ensino, “a participação dos professores e estudantes no processo educativo ultrapassa a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga às estruturas escolares” (Formosinho & Machado, 1999:101), sendo de assi-

nalar algumas transformações significativas, sobretudo com relação à alteração dos conteúdos da aprendizagem em todos os graus de ensino.

Esta década é, também, um período fundador do debate atual sobre a formação de professores. Dá-se o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, num processo fortemente tutelado pelo poder político e desenvolvem-se programas de formação profissional de professores inicialmente nas faculdades de Ciências e posteriormente nas Universidades Novas, desenvolvendo-se uma comunidade científica na área das Ciências da Educação. Segundo Nóvoa (1992:20) o “essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiraram a construção recente dos programas de formação de professores, datam deste período. A vários títulos, pode mesmo argumentar-se que a reflexão em torno da formação de professores cristalizou nesta altura”.

A década de 80 ficou marcada pela expansão escolar e de forma a responder às necessidades exigidas na altura, recorreu-se a pessoas para ensinar sem as devidas qualificações, quer a nível académico, quer a nível pedagógico, promovendo a degradação do estatuto sócio-profissional e do nível económico dos professores. De forma a colmatar as fracas qualificações, o poder político e o movimento sindical tentou remediar a situação, através da profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. Estes programas acabaram por demonstrar e acentuar a visão degradada e desqualificada dos professores e voltaram a dar ao Estado o controlo da profissão docente, colocando em causa a autonomia que as escolas de formação de professores tinham conquistado.

A década de 90 é marcada pelo desenvolvimento da formação contínua de professores. No entanto, prolonga-se uma tutela estatal sobre o professorado, até à data, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente, os saberes e os princípios deontológicos de referência: uns e outros têm que lhe ser impostos do exterior, o que acentua a subordinação da profissão docente. “A tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controlos, mais subtis, sobre a profissão docente”. Nóvoa (1992:22)

1.3 Desenvolvimento profissional - sua importância

De forma a legitimar o processo de profissionalização, vários autores como Shulman (1987), Bourdoncle (1991, 1993), Tardif (2000), Tardif e Gauthier (2003), Altet (2000, 2003), Montero (2005), Roldão (2005, 2007b, 2011), consideram que o exercício da docência assenta em conhecimento próprio, indo de encontro a um dos descritores de profissionalidade apresentados anteriormente, o saber específico indispensável ao desenvolvimento da docência. Por conseguinte, irei debruçar-me sobre o conhecimento profissional necessário à função de ensinar, uma vez, que este tem adquirido grande visibilidade no debate sobre a construção da profissionalidade docente.

A profissão docente é uma “profissão do conhecimento”, pois a principal função de um professor é ensinar, apesar de muitos professores apresentarem concepções diferentes sobre o ato de ensinar, como nos mostra Roldão (2009b:14), é “dar a matéria”, é “facilitar o trabalho de aprender”, é “organizar a apresentação dos conteúdos”, “é colocar questões que levem os alunos a pensar”. É suposto que os professores possuam e transmitam aos alunos conhecimento, por isso mesmo estes atores devem estar constantemente a produzir conhecimento.

No relatório “Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers”, publicado pela OCDE (2005:12), afirma-se que “atualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos. Também existem evidências consideráveis de que os professores variam na sua eficácia. As diferenças nos resultados dos alunos são, por vezes, maiores dentro de uma mesma escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo”. Viver e exercer uma profissão, hoje, implica envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento, que permite ao homem e a cada pessoa ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida (García & Roblin:2008; Marcelo:2009).

A ideia de que uma formação inicial sólida é suficiente para assegurar o bom desempenho durante o seu percurso profissional, já não é válida, o professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional

acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento (Ponte: 1994), é, por isso, necessário investir positivamente os saberes de que o professor é portador. No ponto de vista de Day (2001:16) os professores constituem o maior triunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educativos se tiverem uma formação adequada, e ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira.

Na perspetiva de alguns investigadores de relevo, Day (2001), Garcia (1999), Fullan e Hargreaves (1992), Alarcão e Canha (2013), Alarcão e Roldão (2010), desenvolvimento profissional docente:

- inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (Day, 2001:4);

- pressupõe uma evolução e continuidade que leva o professor a aprofundar os seus conhecimentos ao longo da sua carreira profissional, sendo desta forma dinâmico e ocorrendo ao longo da vida. (García:1999)

- significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em actos os seus próprios objetivos (...). O desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas; evitar o modismo na implementação de novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de

professores que discutam e desenvolvam os seus objectivos em conjunto, durante todo o tempo. (Fullan e Hargreaves 1992:5)

- assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática. Compreende, pois, um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão. (Alarcão e Canha 2013:51)

- é um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos actores da relação educativa. (Alarcão e Roldão 2010:32)

De acordo com Fullan e Hargreaves (1992), para que um professor se desenvolva profissionalmente existem quatro elementos a ter em conta: os objetivos do professor; o professor enquanto pessoa; o contexto real em que cada professor trabalha; a cultura de ensino, nomeadamente a relação que o professor estabelece com os seus colegas, dentro e fora da escola.

Os autores Sparks e Loucks-Horsley (1990), citados em Garcia (1999) e em Formosinho (2009), na investigação que produziram apresentaram cinco modelos de desenvolvimento profissional, nomeadamente:

1 - desenvolvimento profissional autónomo

O professor é responsável pela sua própria aprendizagem, organiza a sua própria formação, aprende sozinho conhecimentos ou competências que considere necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal sem a existência de programas formais. Desta forma “os indivíduos estão mais motivados quando seleccionam os seus objetivos com base na sua auto-avaliação” (Formosinho, 2009:238).

Na opinião de García (1999), esta modalidade é selecionada pelos professores que consideram que as ofertas de formação disponíveis não correspondem às suas necessidades.

2 - desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão

A reflexão sobre a ação é um processo que tem como objetivo proporcionar aos professores um modo de análise sobre o ensino que desenvolvem e isso inclui, necessariamente, a observação por parte de um colega. Segundo Formosinho (2009) este modelo é um poderoso modelo de desenvolvimento profissional e apresenta quatro pressupostos fundadores deste modelo:

- a reflexão e a análise estão na base deste modelo, sendo que, a observação e a supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessários ao desenvolvimento profissional.

- a profissão docente é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto de sala de aula, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Desta forma, se se criarem mecanismos de observação formal por outro professor, promove-se o feedback e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente.

- a observação e a supervisão beneficia as duas partes envolvidas, ou seja, o professor observador e o professor observado.

- há mais probabilidades dos professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar.

Este modelo, também apelidado de coaching, é denominado por García (1999) como “apoio profissional mútuo” e apesar dos aspetos positivos que apresenta tem algumas limitações, “o apoio profissional mútuo não se improvisa nem se impõe. O seu desenvolvimento requer uma justificação (um projeto) e um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola” (1999:163), ou seja, o contexto em que se desenrola a observação é decisivo para a sua aceitação, sendo que, um contexto onde existe abertura às práticas e trabalho colaborativo é diferente de outro contexto de avaliação formal.

3 - desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria

Este modelo assenta no desenvolvimento de programas ou projetos de melhoria na escola e desenrola-se, geralmente, em torno da resolução de um problema concreto. García (1999) afirma que este modelo de desenvolvimento profissional tem como objetivo envolver o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto que pode ser de inovação educativa, ou de autor-revisão institucional, com a finalidade de não só melhorar a qualidade da educação, como também aumentar os níveis de colaboração e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas. Bell (1991), citado por García, considera que este modelo apresenta vantagens e desvantagens. As vantagens estão diretamente ligadas ao facto de que tanto a organização como a sua cultura ser beneficiada com a colabora-

ção dos seus membros. Porém, deve haver um equilíbrio subtil entre as necessidades formativas individuais e coletivas, para não reduzir o nível de compromisso dos professores.

4 - desenvolvimento profissional através de cursos de formação

Este modelo tem como objetivo a envolvimento dos professores na aquisição de conhecimentos ou competências através da orientação de um outro professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional, (Garcia:1999 e Formosinho:2009). As modalidades geralmente utilizadas são as oficinas de formação ou cursos em que o formador estabelece os conteúdos e as atividades a desenvolver. Uma das vantagens deste modelo reside no facto do professor escolher e participar nos cursos que mais lhe convém de acordo com as competências que pretende melhorar ou adquirir. As desvantagens residem no seu carácter excessivamente teórico, pouca flexibilidade na adaptação dos conteúdos aos participantes, serem atividades individuais e não ter em conta o conhecimento prático dos professores.

5 - desenvolvimento profissional através da investigação para a ação

Este modelo é também designado como modelo investigativo, “parte da ação e da dinâmica que a ação requer para ser evolutiva” (Formosinho 2009:249), surge ligado à imagem do professor como investigador. García (1999), afirma que do ponto de vista da investigação-ação, o professor é entendido como alguém com capacidades para refletir sobre a sua atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática e capaz de levar a cabo a reflexão na ação. Um dos elementos básicos no desenvolvimento deste modelo é o trabalho colaborativo, participativo entre professores e investigadores, pois sem colaboração não há investigação-ação (García:1999).

Para Formosinho (2009:250), os pressupostos fundamentadores deste modelo, são que os professores:

- são indivíduos inteligentes, questionantes, com conhecimentos de perito e com experiência relevante;
- estão, geralmente, dispostos a procurar dados que possam contribuir para a resposta às questões que os pressionam e a refletir na evidência empírica para formular soluções.

- desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através do processo de formulação das questões que os preocupam, bem como através do processo de recolha dos dados necessários para lhes dar resposta.

Estes investigadores, Sparks e Loucks-Horsley, definem o modelo de desenvolvimento profissional como um “desenho para aprender que incorpora um conjunto de pressupostos acerca de, em primeiro lugar, a origem dos conhecimentos sobre as práticas de ensino e, em segundo lugar, sobre os processos como os professores adquirem e desenvolvem esses conhecimentos” (Formosinho, 2009:237).

O desenvolvimento profissional é um processo reflexivo e contínuo que se preocupa com as necessidades pessoais do professor, é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação. É um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-acção. (Alarcão e Roldão 2010:25)

No ponto de vista de Nóvoa (1992) as práticas de formação contínua são úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, estimulando o desenvolvimento profissional do professor. As situações que os professores são obrigados a enfrentar e na maioria das vezes a resolver, apresentam características únicas, exigindo por isso respostas únicas. A formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (García 1992:54 citando Gimeno:1990). O professor reflexivo centra-se assim no seu contexto imediato, no trabalho do dia-a-dia e procura “compreender para regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular a partir do seu interior, sendo que o valor da prática reflexiva se determina pela qualidade das regulações que ela permite operar e pela sua eficácia na identificação e resolução dos problemas profissionais” (Perrenoud, 1999:14). A formação deverá assim promover a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento. Desta forma, o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, “não aprendemos diretamente da experiência, mas sim da reflexão (sistemática, analítica) que sobre ela fazemos” (Diogo 2011:96). Trata-se assim de uma perspectiva em que se

reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental (Ponte, 1994:10), sendo que os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão (Nóvoa 1992:28).

Alarcão e Tavares (1987) consideram que as experiências de desenvolvimento profissional eficazes devem: basear-se nos conhecimentos e nas capacidades dos professores no início dos processos de mudança; fomentar a construção de conhecimento pelo próprio professor, contribuindo, por exemplo, para o desenvolvimento do conhecimento de conteúdo e do conhecimento didático dos professores; utilizar ou modelar as estratégias que os professores irão utilizar com os seus alunos; apoiar os professores a assumirem papéis de liderança; proporcionar ligações entre as várias partes do sistema educativo; e avaliar-se e aperfeiçoar-se constantemente, de modo a influenciar a eficácia dos professores e da aprendizagem dos alunos, a liderança e a comunidade escolar.

De acordo com Schön (1987), os profissionais são capazes de resolver os problemas concretos do seu domínio de atividade, orientando-se o seu conhecimento para as situações de prática – conhecimento na ação. Este conhecimento é dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação que pode ocorrer em função de uma reflexão na ação, em que o professor aprende a partir da análise da própria prática, ou realizar-se posteriormente à situação – reflexão sobre a ação, que é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente. Quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula. Segundo este autor poderá ainda ocorrer uma análise retrospectiva da reflexão efetuada – reflexão sobre a reflexão na ação, que favorece a decisão a tomar e a compreensão e resolução de problemas, em situações futuras, e conduz a um efetivo desenvolvimento profissional. Gómez (1992:106) considera que o pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade de ensino na escola.

Da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção do saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. O desenvolvimento profissional dos docentes tem de estar articulado com as escolas e

os seus projetos e as escolas desenvolvem-se com o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham. Assim sendo, torna-se necessário compatibilizar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento organizacional da escola, processo que, segundo Day (2001), deve ter em conta seis princípios:

- o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida;
- deve ser auto-gerido, sendo contudo da responsabilidade conjunta do professor e da escola;
- deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização;
- deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo;
- deve configurar-se como um processo credível;
- deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional.

Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola (Nóvoa, 1992).

Shulman (1987), um dos investigadores que mais contribuiu e estudou o conhecimento docente, produziu uma investigação, com o objetivo de estudar o que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam, onde e quando adquiriram esses conteúdos e como são utilizados na sala de aula. Para isso acompanhou o processo de formação de futuros professores e estruturou os diferentes tipos de conhecimento dos professores:

- conhecimento dos conteúdos;
- conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização da turma);
- conhecimento do currículo, dos materiais e dos programas;
- conhecimento de conteúdo pedagógico;
- conhecimento dos alunos e das suas características;
- conhecimento do contexto educativo;
- conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos.

Dos diferentes níveis de conhecimento apresentados por Shulman (1987), o que revelou maior interesse foi o conhecimento de conteúdo pedagógico, que combina o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar, este conhecimento não pode ser ensinado nem é adquirido de forma mecânica, uma vez, que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo, é desenvolvido e organizado pelos professores, ou seja, é construído paralelamente ao contacto dos professores com o ensino. Posteriormente, Cunningham e Carlsen, citados por Monk e Dillon (1995), acrescentaram à lista de Shulman o conhecimento da sociologia da ciência, refletindo o movimento dos anos 1980 e 1990 para incluir a natureza da ciência no currículo.

Roldão (2007b) na sua investigação sobre o conhecimento dos professores, considera que este só se torna conhecimento profissional quando o seu agir é informado, fundado em ciência, marcado por aquilo a que chamou “geradores de especificidade” e que o distingue de outros tipos de conhecimento, caracterizando-se por:

- apresentar uma natureza compósita, uma vez, que não se traduz numa acumulação de conhecimentos de origem diversa, mas em “lógicas conceptualmente incorporadoras” dos diferentes conhecimentos mobilizados na ação;
- ter como base uma “capacidade analítica” da ação, indo de encontro a Schön e às suas propostas de reflexão, em que o professor deve refletir na e sobre a ação;
- ser mobilizador e interrogativo, ou seja, o professor deve questionar permanentemente a sua ação, os seus pré-conhecimentos e os seus futuros conhecimentos;
- invocar a meta-análise, ou seja, o professor deve refletir sobre todas as ações e/ou decisões de uma forma distanciada, tendo sempre como base os conhecimentos formais que constituem o seu saber;
- assentar na comunicabilidade e circulação, de forma a que os professores articulem o seu conhecimento com os seus pares.

Segundo a opinião da investigadora este último gerador de especificidade é o que afasta os professores da posse do conhecimento profissional verdadeiro, “na medida em que a acentuação da representação da vertente prática do conhecimento docente tem sublinhado as componentes tácitas de conhecimento que de facto a integram”. (Roldão, 2007b:8) Para a autora o saber próprio do docente, é o “elo mais

fraco” na construção social da sua afirmação como profissional pleno, que alguns autores, como Sacristán (1999), designam de semi-profissionalidade. (Roldão, 2005)

O aprofundar do conhecimento dos professores sobre aquilo que eles próprios conhecem tem sido apontado como um dos caminhos para o desenvolvimento da profissionalidade docente (Montero, 2005). O saber que o exercício da função docente “requer é intrinsecamente teorizador, compósito, interpretativo. Por isso mesmo, o saber profissional tem de ser construído (...) assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da acção profissional docente, sua e observada noutros.” (Roldão 2007b:8)

A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, não como obrigação ou constrangimento. (Nóvoa: 2012)

Capítulo 2 – Cultura Profissional Docente

2.1 *Culturas docentes – conceito*

A cultura representa um património histórico-cultural, herdado desde o passado, e que é interiorizado de forma natural pelos membros de um grupo. Este processo de construção cultural assenta numa herança que se vai acumulando ao longo de gerações.

A análise e compreensão da cultura profissional dos professores implicam uma abordagem complexa, uma vez, que o conhecimento, os valores, as normas e os padrões dominantes destes atores são difíceis de identificar, pois não se conseguem observar diretamente. Por outro lado, e segundo Lima (2002), as ações /interações dos professores poderão resultar de disposições pessoais que as tornam aparentemente desordenadas e casuais, parecendo resultar de idiosincrasias e de humores pessoais e não tanto de processos de cariz coletivo.

Quase todas as principais concepções existentes sobre a cultura docente são essencialmente idealistas, no sentido em que representam a cultura como quadros interpretativos que permitem conferir significado aos comportamentos dos actores, em vez de comportamentos propriamente ditos. Alguns autores definem a cultura dos professores como o conhecimento que estes utilizam para definir as suas situações de trabalho, enquanto que outros autores colocam a ênfase sobre as crenças e os valores.

Nóvoa (1992) não vai ao encontro da tendência idealista e assume como componentes da cultura organizacional, além das crenças, dos valores e das ideologias, manifestações verbais e conceptuais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais. Segundo Lima (2002), Nóvoa não inclui uma componente fundamental, os modos de relacionamento informal que se estabelecem “espontaneamente” entre os atores sociais.

Nias, Southworth e Yeomans (1989) usam o termo cultura para descrever as diferentes realidades que as pessoas constroem para si próprias, segundo um contexto referencial. No estudo das culturas organizacionais dos professores, pode-se estar mais perto daquilo que os docentes valorizam, observando os seus comportamentos, nomeadamente os informais.

Trice e Beyer (1993) vão ao encontro da linha de pensamento de Hamilton e Richardson (1995:369) que definem cultura como sendo um “conhecimento socialmente partilhado e transmitido do que é e devia ser, simbolizado em actos e artefactos”, interpretando a cultura como “fenómenos colectivos que incorporam as respostas das pessoas às incertezas e ao caos que são inevitáveis na experiência humana”, distinguindo duas categorias principais de cultura: substância (ideologias) e formas (entidades observáveis, incluindo ações através dos quais os membros de uma cultura exprimem, afirmam e comunicam uns aos outros a substâncias da sua cultura).

Hargreaves (1998) considera duas dimensões importantes na cultura dos professores: o conteúdo e a forma. O conteúdo refere-se às crenças, valores, hábitos, pressupostos, atitudes e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. A forma consiste “nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas” Hargreaves (1998:186). À medida que os novos professores vão chegando à escola, vão-se apropriando desses modos de fazer, já que a “a cultura transmite aos seus novos membros, inexperientes, as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas” e lhes serve de referência, de guia para a ação, enquadrando-o, relativamente à época e ao trabalho. “Ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho” (Hargreaves (1998:186).

Day (2001) conclui que a cultura tem a ver com as pessoas inseridas num contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola. Shein (1985:6) define cultura como “o nível mais profundo de ideias e crenças básicas, partilhadas pelos membros de uma organização, que operam inconscientemente e que definem, de uma forma assumida, a visão da própria organização e do seu ambiente”. Por seu turno Westoby (1988) refere-se à cultura organizacional enquanto um “habitat social”, que inclui o lado informal, efémero e dissimulado, bem como o lado visível e oficial.

A partir destes elementos, é possível inferir que a cultura de um grupo, neste caso, dos professores, engloba o conhecimento, os valores, as crenças, os

comportamentos e as práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar.

A profissão representa um importante parâmetro de socialização, sendo um dos atributos estruturantes da identidade social de cada pessoa. Porém, esta cultura identitária profissional não é necessariamente comum a todos os sujeitos do mesmo grupo, já que existem diferentes maneiras de ser e de estar na profissão. Assim, a capacidade relacional e de comunicação com os outros mostra-se um fator fundamental para a elaboração de uma identidade profissional partilhada (Dubar: 1997). Na profissão docente, existe uma cultura identitária que se caracteriza por um consenso cultural relacionado com diversos aspetos do seu trabalho e a consciência de pertença a um mesmo grupo social (Nóvoa, 1999). No entanto, e segundo Garcia (citado em Lima:2002), a categoria “professor” é absolutamente heterógena, uma vez, que compreende diversos níveis de ensino, conteúdos curriculares, poder, status, recursos disponíveis, condições de trabalho, etc. Os professores têm “personalidades diversas, decerto, mas também personalidades socialmente construídas e modos de estar e de praticar a profissão, política e institucionalmente induzidos.” (Benavente, Costa, Machado & Neves 1991:19)

2.2. Tipologia de culturas docentes

Hargreaves (1998) considera a existência de quatro formas gerais de culturas docentes, a designar: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. Cada uma destas formas apresentam implicações diferentes no desenvolvimento dos docentes e na mudança educativa. Thurler (2004) adiciona uma quinta forma designada por “grande família”.

O individualismo

Segundo este autor a cultura docente é portadora de uma tradição individualista do exercício, “há muito que o ensino tem sido designado por a “profissão solitária”” (Hargreaves 2001:21). Rudduck (1991:31) afirma que “a educação é uma das últimas vocações em que continua a ser legítimo trabalhar-se a sós num espaço seguro quanto a invasores”. A maior parte dos professores continuam a ensinar sozinhos, de portas fechadas e isolados nas suas salas de aula. Lortie (1975)

compara as escolas a uma caixa de ovos, salas de aulas segregadas, dividindo os professores uns dos outros, fazendo com que observem e compreendem pouco daquilo que os colegas fazem. Por um lado, este isolamento oferece aos professores uma privacidade e uma proteção, mas por outro lado limita o acesso a novas ideias, diferentes perspectivas, estanca fontes potenciais de elogio e apoio. Perrenoud (2002:96) refere “pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objetivação dos seus atos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas”.

Mas, porque é que o individualismo continua a prevalecer na cultura dos docentes?

Existem dois fatores que explicam este problema, o primeiro associa o individualismo à desconfiança, à ansiedade e a comportamentos defensivos, o segundo refere-se a defeitos e fracassos dos professores, e a incertezas no trabalho dos mesmos. Na investigação produzida por Lortie (1975) os professores preferiam vivamente o isolamento, argumentando que, se lhes fosse concedido mais tempo, o gastariam em questões relacionadas com a sala de aula e não trabalhando com colegas. Hargreaves (1998:188) reitera a opinião de Lortie referindo que o individualismo dos professores “não é arrogante e convencido, mas antes hesitante e inquieto”. Os professores não gostam de ser observados e muito menos avaliados, pois receiam as críticas que acompanham a avaliação. Num estudo desenvolvido por Rosenholtz (1989), a autora verifica que os comportamentos de ajuda são pouco frequentes, que raramente se estendem para além dos materiais ou das ideias já existentes, que a planificação e a resolução de problemas através de contactos com colegas praticamente não acontece.

Mas, os aspetos do individualismo que decorrem do local de trabalho vão muito para além da questão do isolamento físico. No ponto de vista de Flinders (1988) existem três perspectivas diferentes sobre o isolamento dos professores: o isolamento enquanto estado psicológico, o isolamento enquanto condição ecológica do trabalho (no sentido do isolamento físico), e o isolamento enquanto estratégia adaptativa utilizada para conservar recursos ocupacionais escassos, uma vez, que protege o

tempo e a energia que são requeridos para satisfazer exigências imediatas ligadas à instrução. Neste caso o isolamento é algo que é auto-imposto, a necessidade de tempo para apoiar a instrução é sentida de modo particularmente urgente, dada a natureza aberta e infinita do ensino e os constrangimentos associados a turmas grandes, exigências de avaliação e outros fatores semelhantes. De acordo com esta perspectiva, Hargreaves (1998), considera que o isolamento é uma estratégia sensata de adaptação ao ambiente de trabalho de ensino.

Segundo McTaggart (1989) existe um conjunto de condições de trabalho que explicam a persistência daquilo a que chama “privatismo”. Os desincentivos à colaboração têm as suas raízes num sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática, que sufocam as iniciativas dos docentes e oferecem pouca coisa acerca da qual colaborar.

Pode-se concluir, que apesar das diferentes perspectivas sobre o individualismo até aqui apresentadas, existe claramente um ponto em comum, nomeadamente, que o individualismo é visto como nocivo, não respeitado e que necessita de ser eliminado. É visto como uma fraqueza e não uma força, um problema e não uma possibilidade. A heresia do individualismo permanece, em grande medida, intacta.

No entanto, é de referir que o individualismo tem outros sentidos e conotações que não apresentam uma natureza tão negativa, evocam-se as suas virtualidades sobretudo as que se reportam à valorização da individualidade, tão bem sintetizada por Hargreaves (1998:205) “as culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando simultaneamente o potencial criativo da individualidade”. Quando se fala em individualismo refere-se um fenómeno social e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos. Lukes (1973) identificou onze significados do termo, incluindo alguns associados à dignidade humana, à autonomia, à privacidade, ao desenvolvimento pessoal, ao individualismo possessivo, económico, religioso e ético. Hargreaves (1998) considera a existência de três factores gerais do individualismo, que vão ao encontro da tipologia de isolamento proposta por Flinders (1988). São eles:

- o individualismo constrangido, designado por Flinders (1988) como condição ecológica, ou seja, os professores trabalham sós devido a constrangimentos

administrativos ou de outro tipo que apresentam barreiras ou que desencorajem significativamente a possibilidade de procederem de outro modo;

- o individualismo estratégico, a estratégia adaptativa de Flinders (1998), refere-se às maneiras através das quais os professores constroem e criam activamente padrões de trabalho individualistas, em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho;

- o individualismo electivo, em que o professor prefere o trabalho a sós, por uma questão de princípio, trata-se de uma escolha voluntária.

A colaboração

A colaboração e a colegialidade têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto com as suas competências.

É por isso necessário “pensar em reorganizar a estrutura celular do trabalho, oferecendo aos docentes lugares de colaboração, de trocas, de discussões com os seus pares e com outros agentes” (Formosinho, Machado e Mesquita (2015) citando Tardif, Lessard e Gauthier (2000)).

Mas será que se colocarmos um grupo de professores a realizarem uma atividade em conjunto com o intuito de se obter uma resposta, poderemos concluir que estão a colaborar?

O simples facto de diversas pessoas actuarem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na perspetiva de Boavida e Ponte (2002), a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem e não numa relação hierárquica. Segundo Alarcão e Canha (2013) colaborar exige vontade de realizar com os outros, implica confiar no outro, valorizar os seus saberes, valorizar as suas experiências, acreditar que é possível ir mais longe com o outro do que sozinho. Colaborar é assim uma atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação (Chioca e Martins, 2004). Segundo Tardif “Embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso

significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente.” (Tardif 2005: 187). Desta forma, ao falarmos de cultura escolar colaborativa, temos de falar no profissionalismo interativo que inclui a tomada de decisões conjuntas, a partilha de recursos e ideias e a reflexão crítica em grupo sobre as práticas desenvolvidas (Fullan e Hargreaves, 2000), ou seja, as interações entre professores promovem uma cultura profissional colaborativa, onde são partilhadas dúvidas e incertezas, e os professores crescem profissionalmente. No entanto, é de salientar que o trabalho individual deve sempre existir e complementar o trabalho colaborativo. Roldão (2007) considera que ao trabalhar colaborativamente o professor pode ensinar mais e melhor, embora, cada professor deva ter os seus momentos de trabalho individual, uma vez, que deve contribuir para o grupo.

No documento “The future of Learning: Preparing for Change, publicado pela Comissão Europeia” (Redecker 2011), são destacados três aspetos que caracterizarão a educação no futuro: pessoalização (aprendizagem centrada no indivíduo), colaboração (aprendizagem em contexto social) e informalização (aprendizagem ao longo da vida incluindo a informal), que analisando verifica-se que vai de encontro ao que defende Alarcão (1999) que considera que se aprende com base em três tipos de interação: interação consigo próprios (situada no saber individual, nos seus interesses e ambições), interação com a tarefa (refletindo sobre a profissão e exercendo a profissão) e interação com os outros (cruzando e combinando o conhecimento e a experiência individual com o conhecimento e a experiência do outro). É neste contexto que as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos da ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento (Alarcão e Canha 2013:51).

Segundo Hargreaves (1998) a colaboração e a colegialidade podem ter-se tornado importantes pontos de um crescente consenso administrativo e intelectual em torno do sentido desejado da mudança e do desenvolvimento. Segundo este autor (1998: 216,217), as culturas de colaboração nas relações de trabalho entre docentes caracterizam-se por ser:

- espontâneas: partem da vontade dos próprios professores como grupo social, embora possam ser apoiadas pela administração escolar, mas evoluem a partir da comunidade docente;

- voluntárias: resultam do reconhecimento que os docentes concedem ao trabalho em conjunto, enquanto experiência agradável e produtiva;

- orientadas para o desenvolvimento: o foco está nas iniciativas do grupo, o qual define as tarefas e as finalidades do trabalho conjunto;

- difundidas no tempo e no espaço: sem uma calendarização fixa, desenvolvem-se sobretudo em encontros informais que não são regulados administrativamente;

- imprevisíveis: os resultados são incertos e difíceis de prever, não estando sujeitos a um controlo rígido.

No entanto, este tipo de cultura não deixa de ter os seus pontos críticos, nomeadamente, as dificuldades de implementação, em particular, sobre questões relativas ao tempo durante o qual os professores têm a possibilidade de trabalhar juntos, bem como à falta de familiaridade de muitos deles com o papel colegial. Um segundo conjunto de críticas refere-se ao significado da colaboração e colegialidade, sendo frequentemente discutidas como se fossem amplamente compreendidas.

Little (1990 citada por Lima:2002), na sua investigação sobre colegialidade, considera a necessidade de uma conceção deste conceito que vá para além de um sentido construído tenuamente de se “dar bem” ou de se “trabalhar bem em conjunto” e, para isso, distingue formas “fortes” e “fracas” de interação entre colegas e estuda o modo como cada uma influencia o conteúdo das interações colegiais estabelecidas no ensino. As formas fortes de colegialidade docente diferem das fracas consoante “o grau em que induzem obrigações mútuas, expõem o trabalho de cada pessoa ao escrutínio das outras e exigem, toleram ou recompensam a tomada de iniciativa em questões ligadas ao currículo e à instrução.” (2002:52,53). Desta forma, Little (1990 citada por Lima:2002 e Fullan & Hargreaves:2001) considera que existem quatro tipos diferentes de relações colegiais entre professores, segundo a frequência e a intensidade das interações que promovem, assim como nas perspectivas de conflito que criam e nas probabilidades de influência mútua a que dão lugar. A autora descreve três formas relativamente fracas, designadamente:

- contar histórias e procurar ideias: é definido, em termos gerais, como um conjunto de trocas esporádicas e informais;

- ajuda e apoio: encontra-se associado ao pedido de conselhos e de apoio mútuo;

- partilha: inclui a troca de materiais e de métodos de ensino ou a troca aberta de ideias e opiniões.

Segundo esta autora, estas três formas não constituem ameaças graves à interdependência dos professores, ocorrem fora da sala de aula e deixam intactas as suas concepções sobre as suas práticas.

Little considera que a quarta forma – trabalho conjunto – é a forma mais forte de colaboração, representa a verdadeira colaboração ou colegialidade no ensino. O trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na revisão e crítica do trabalho efetuado. A autora acrescenta que reserva a expressão “trabalho de grupo para os encontros que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções colectivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional” (Little:1990 citada por Lima:2002)

Lima (2002:58) pormenoriza ainda mais a classificação de Little, apresentando seis possibilidades de interação docente de natureza profissional:

1. conversas sobre o comportamento dos alunos;
2. conversas sobre a prática docente;
3. troca de materiais de ensino;
4. desenvolvimento conjunto de materiais para os alunos;
5. planificação conjunta das aulas;
6. ensino conjunto ou a troca de turmas.

A colegialidade artificial

Na cultura docente designada por colegialidade artificial, “as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas,

voluntárias, orientadas para o desenvolvimento” (Hargreaves 1998:219), uma vez, que este tipo de cultura é:

- regulada administrativamente, não parte da livre iniciativa dos professores, mas é uma imposição administrativa, a qual obriga os professores a encontrarem-se e a trabalharem em conjunto;

- compulsiva: o trabalho em grupo apresenta-se como uma obrigação;

- orientada para a implementação, o trabalho de equipa tem por objetivo implementar ordens do diretor da escola ou do ministério, como por exemplo programas, estratégias, aplicação de um currículo nacional;

- fixa no tempo e no espaço, uma vez que acontece em locais e nos horários estabelecidos pela administração;

- previsível, embora não garanta resultados, é concebida para os produzir, tendo assim um grau de previsibilidade elevado.

Como exemplo da colegialidade artificial, Hargreaves (1998) refere o treino com pares, um processo estruturado em que os professores trabalham geralmente aos pares, com o objetivo de aperfeiçoarem a sua prática pedagógica. Contudo, quando estes grupos não são voluntários, corre-se o risco de juntar professores com crenças educativas e abordagens de ensino muito diferentes, o que dificilmente pode resultar em algo produtivo e satisfatório para os intervenientes.

Este tipo de cultura é resultado de “soluções organizacionais, formalizadas, às quais os professores não têm como dizer que não” (Neto-Mendes 2005:89).

Thurler (2004:75) apresenta três reservas face à colegialidade artificial, que designa de “colegiatura forçada”, nomeadamente:

- que não pode ser substituída por uma cultura de cooperação, cuja génese demora tempo;

- pode ser sentida como uma afronta pelos professores, por ignorar completamente a cooperação espontânea já em vigor;

- pode levar à proliferação de encontros não desejados, trazendo não apenas uma sobrecarga para os professores, mas destruindo também os escassos espaços de vida informal numa escola.

A balcanização

Conforme tinha referido anteriormente, Hargreaves (1998), considera um tipo de colaboração que divide e separa os professores em grupos pequenos, muitas vezes adversários uns dos outros e por vezes muito fechados, designada por cultura balcanizada, a que Thurler designa como “cooperação contra o resto do mundo”. Esta cultura limita e dificulta acordos e objetivos comuns, desencadeando conflitos e competição pelo poder e o status, que decorrem do diferente prestígio das várias disciplinas académicas.

Os professores trabalham não em isolamento, mas em subgrupos mais pequenos, como por exemplo em departamentos ou grupos de recrutamento. A este respeito, Lima (2002:183) defende “a dissolução ou flexibilização das fronteiras departamentais”, considerando-as um obstáculo à visão transdisciplinar do currículo, que limita a colaboração entre os docentes dos vários departamentos.

Para além das dimensões referidas, a balcanização incorpora também o conceito de hierarquia de grupos e conhecimentos académicos (Goodson, 1997). A balcanização não se limita ao trabalho em pequenos grupos, apresenta outras características sublinhadas por Hargreaves (1998), nomeadamente:

- a permeabilidade baixa, em que os professores pertencem exclusivamente a um só subgrupo e é no seio deste que ocorre a aprendizagem profissional e a partilha de conhecimentos. Desta forma, a comunicação entre grupos fica comprometida pelas “fronteiras claras” que entretanto se criam;

- a permanência elevada consiste no facto de os grupos e subgrupos quase se eternizarem, ou seja, os professores mantêm-se ao longo do tempo no mesmo subgrupo não havendo transferências entre grupos;

- a identificação pessoal em que a convivência profissional de cada professor processa-se no grupo com que se identifica e evita o entendimento e a colaboração com os outros grupos;

- a compleição política em que cada grupo possui a sua compleição política, as promoções, o status e os recursos são frequentemente distribuídos, de modo não equitativo, e concretizados por via da pertença a estas subculturas.

Na opinião de Thurler (2004:70), os professores das escolas balcanizadas “têm o sentimento de pertencerem muito pouco ao conjunto do corpo docente” e que as

escolas balcanizadas justificam “o apego prioritário de cada um ao grupo de colegas com os quais trabalha mais estreitamente e do qual se sente mais próximo. É de um grupo assim que ele obtém a sua identidade principal e é a ele que deve a sua lealdade.” A colaboração entre pares acaba por conduzir a uma divisão em pequenos grupos de professores organizados, essencialmente, por referência às áreas curriculares, fracturando-os em pequenas ilhas onde o interesse e as afinidades profissionais específicas de cada grupo se isolam e guerreiam por mais estatuto.

A “grande família”

Conforme tinha referido anteriormente, Thurler (2004:72) acrescentou às tipologias de cultura apresentadas por Hargreaves, a cultura da “grande família” que a autora assume como um tipo de “solidariedade como cooperação aparente”. A cultura da grande família, segundo Staessens (1991) e Nias (1994), citados em Thurler (2004), é uma forma de cultura entre o individualismo e a colaboração. É uma forma racional que os professores encontraram para coexistirem pacificamente.

Nas escolas do tipo grande família, o estilo de direção é “paternal”. “O diretor adota o papel de pastor ou de avô: preocupa-se com o bem estar dos professores e alunos”. Domina a condescendência e o consenso face aos objetivos, evitando os conflitos. O modo relacional que lhe subjaz baseia-se na coexistência pacífica entre os diferentes atores. Enfatizam-se as relações informais de tal modo que “pode-se comparar tais estabelecimentos a uma fanfarra da aldeia” (2004:73). Nas escolas onde esta modalidade de cultura domina, cultivam-se o bem-estar, a sociabilidade e as soluções pragmáticas, em detrimento de uma reflexão crítica e sistemática das práticas e dos problemas pedagógicos. Os professores mantêm boas relações pessoais, conversam sobre assuntos da sua vida pessoal, sobre problemas com que a generalidade dos professores se confrontam na relação com os alunos mas nunca aprofundam a relação ao nível profissional, nunca põem em causa o trabalho dos outros cara-a-cara, repugna-lhes mesmo a possibilidade de se estabelecerem distinções entre professores. Existe, como afirma a autora, “uma espécie de código não escrito e tácito, segundo o qual é preferível evitar a incómoda tendência (...) de fazer distinções subtis a cada instante.” (2004:73). Esta modalidade de cultura docente situa-se, numa lógica burocrática onde a solidariedade não passa de cooperação aparente. Não se questio-

nam as práticas dos pares, não se assiste à aula do outro colega e não se interfere nas práticas pedagógicas adotadas pelo outro.

Relativamente ao seu desenvolvimento profissional, os professores são profissionais mais reativos do que proativos, na medida em que tentam preservar a paz que encontram neste tipo de relacionamento e identidade profissional. Cabe ao líder, diretor, a tarefa de proteger a organização escolar do exterior.

Estas cinco formas de cultura apresentadas, não se excluem mutuamente, uma vez, que poderá haver contextos escolares, nomeadamente aqueles que se encontram em processo de mudança, em que elas poderão coexistir de forma pacífica.

A forma como os docentes interagem profissionalmente é, certamente, um dos fatores mais poderosos que condicionam o modo como as propostas de reforma educativa são interpretadas e aplicadas nas escolas. A elucidação desta realidade relacional é, pois essencial para a compreensão da maneira como os professores traduzem, na sua própria linguagem e nos seus comportamentos profissionais, os objetivos oficiais da reestruturação escolar. (Lima 2002)

“São os indivíduos e os pequenos grupos de professores e diretores que terão de criar as escolas e as culturas profissionais que desejam”. Fullan e Hargreves (2001:180)

Parte II – Investigação Empírica

Capítulo 3 – Opções Metodológicas

3.1. Plano da investigação

Os estudos em educação (...) constituem uma “ciência prática”, na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e agir “melhor” do que anteriormente. (Langeveld 1965 citado em Bell 2002:32)

Na conceção de um plano de investigação a definição de um problema de investigação marca a primeira etapa e deve, segundo Quivy e Campenhoudt (2005), obedecer a três critérios fundamentais: a clareza, a exequibilidade e a pertinência. As qualidades de clareza dizem essencialmente respeito à precisão e à concisão do modo de formular a pergunta de partida. As qualidades de pertinência dizem respeito ao registo em que se enquadra a pergunta de partida. As qualidades de exequibilidade estão essencialmente ligadas ao carácter realista ou irrealista do trabalho que a pergunta deixa entrever. (Quivy e Campenhoudt, 2005)

Tendo como base estas três características formulei o meu problema de investigação **“Que relações é possível identificar entre o modo como os professores e líderes encaram o trabalho colaborativo de professores e o modo como orientam as suas práticas docentes?”**. Consequentemente foram estabelecidas as seguintes subquestões:

- I) Quais as perceções que os professores têm acerca do trabalho colaborativo?
- II) Quais os elementos identificáveis nas escolas, facilitadores e/ou dificultadores do trabalho colaborativo entre professores, com base no ponto de vista dos líderes e professores?
- III) Quais os elementos identificáveis na escola, facilitadores e/ou dificultadores do trabalho colaborativo entre professores, com base na análise da organização?
- IV) Quais as perceções que os professores têm acerca da influência do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional?

De forma a produzir conhecimento sobre o meu problema de investigação, recorri a um agrupamento de uma escola pública, da cidade de Braga, centrando-me

apenas na escola de 3º ciclo e secundário, obtendo desta forma um grupo de docentes mais homogéneo, com culturas profissionais semelhantes. Desenvolvi desta forma uma investigação centrada na modalidade da investigação qualitativa, ou seja, dirigida à “compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados” (Almeida e Freire 2003:28) que permite apreender a riqueza e a especificidade do tema em estudo e compreender as perspetivas dos participantes da investigação com a sua própria visão dos factos e o contexto em que se movem, privilegiando a interpretação das suas próprias experiências. Neste mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994) salientam que “o objetivo principal do investigador qualitativo é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo qualitativo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão”. (1994:67).

Sabendo que metodologia é um conjunto de técnicas e métodos com o pressuposto de chegar aos objetivos planeados, neste capítulo aborda-se o percurso que orientou o desenvolvimento da pesquisa empírica, ou seja, procura-se clarificar o plano de ação que orientou este estudo.

A forma e os meios de recolha dos dados empíricos desta investigação foram:

- inquéritos por questionário;
- inquéritos por entrevista semiestruturada;
- levantamento de documentos organizadores das escolas;

Estas técnicas de recolha de informação são utilizadas nas ciências sociais como instrumentos característicos da investigação qualitativa e agrupando estas técnicas, poder-se-á permitir o cruzamento dos dados e a confrontação das informações recolhidas, essencial para este tipo de investigação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) as opções de métodos para a recolha de dados são os mais variados e cabe ao investigador selecionar os que respondam melhor aos objetivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise. Neste caso, optei por uma observação indireta, utilizando como instrumentos de recolha de informação, inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista semiestruturada. Neste tipo de observação o investigador dirige-se aos sujeitos para obter a informação procurada e os sujeitos intervêm na produção da informação. Uma vez, que a informação não é recolhida diretamente, torna-se por

isso menos objetiva, na medida em que há dois intermediários entre a informação procurada e a informação obtida, os sujeitos, a quem o investigador pede que responda, e o instrumento, constituído pelas perguntas a colocar. Estas são duas fontes de deformação e de erros que será preciso controlar para que a informação obtida não seja falseada, voluntariamente ou não.

Os instrumentos de recolha de informação usados nesta investigação, inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista semiestruturada, foram previamente testados antes de serem aplicados. Para me assegurar de que as perguntas dos inquéritos por questionário seriam bem compreendidas e as respostas corresponderiam, de facto, às informações procuradas foi imperioso testar as perguntas. (Quivy e Campenhoudt:2005). Os principais objetivos foram descobrir os problemas apresentados por este instrumento de recolha, nomeadamente saber quanto tempo demorariam os recetores a realizá-los, reformular e/ou eliminar questões que não conduzissem a dados relevantes e que os inquiridos não encontrassem no estudo real dificuldades em responder (Bell:2002). No caso dos inquéritos por entrevista, as exigências são diferentes. É a forma de conduzir a entrevista que deve ser experimentada, tanto ou mais do que as próprias perguntas contidas no guião, nomeadamente numa entrevista semiestruturada como é o caso. O sucesso de uma entrevista deste tipo depende da composição das perguntas, mas também e sobretudo, da capacidade de concentração e da habilidade de quem conduz a entrevista. Desta forma, os inquéritos foram testados com um grupo semelhante ao que constitui a população deste estudo, no caso dos questionários foram aplicados a quatro professores e foram entrevistados dois professores sendo um deles coordenador de departamento.

Com base neste teste prévio analisei preliminarmente os dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantavam ou não problemas na altura de analisar os dados reais.

3.2. Sujeitos do Estudo e sua Caracterização

O que caracteriza os sociólogos é estudarem os conjuntos sociais enquanto totalidades diferentes da soma das suas partes. São os comportamentos de conjunto

que interessam em primeiro lugar e não os comportamentos por si próprios, ou seja, das unidades que o constituem. No entanto, as informações úteis, muitas vezes só podem ser obtidas junto dos elementos que constituem o conjunto.

Este estudo foi levado a cabo numa escola sede de um agrupamento do distrito de Braga, que se destaca pela sua heterogeneidade cultural e económica. O agrupamento onde foi realizada esta pesquisa é composto na sua estrutura organizacional por 14 estabelecimentos de ensino que vão do pré-escolar ao ensino secundário. Seis são os Jardins de Infância, para o ensino básico existem seis escolas, uma escola do 2.º ciclo e 3.º ciclo e uma escola onde funcionam o 3.º ciclo de estudos, ensino secundário diurno e noturno e educação de adultos, onde se realizou o presente estudo empírico.

No ano letivo 2015-2016, o Agrupamento é frequentado por 3453 crianças e alunos. Destes, 207 (nove grupos) frequentam a educação pré-escolar, 489 (25 turmas) o 1.º ciclo, 289 (13 turmas) o 2.º ciclo, 599 (25 turmas) o 3.º ciclo, 18 (uma turma) o curso vocacional de ensino básico (3.º ciclo), 1461 (55 turmas) os cursos científico-humanísticos, 161 (12 turmas) os cursos profissionais, 24 (uma turma) o curso de educação e formação de adultos e 205 os cursos científico-humanísticos na modalidade de ensino recorrente.

As funções docentes do agrupamento são asseguradas por um quadro estável e experiente de profissionais em todos os níveis de educação e ensino, característico do contexto urbano em que se insere a maior parte dos estabelecimentos de educação e ensino. A educação e o ensino são assegurados por 319 docentes, dos quais 89% pertencem aos quadros. A experiência profissional é significativa, pois 95,9% lecionam há 10 anos ou mais.

3.3 Inquéritos por Questionário

Conceção e Elaboração do Questionário

Ao conceber o questionário dos professores (anexo III), pretendi através dele, obter a informação necessária para ir de encontro aos seguintes objetivos gerais:

- analisar as perceções que os professores têm relativamente ao trabalho colaborativo;

- compreender na perspectiva dos professores, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender as percepções que os professores têm acerca da influência do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional.

Os autores Quivy e Campenhoudt (2005) consideram que o questionário consiste em colocar a um determinado grupo de inquiridos, um conjunto de questões para a recolha de informações. Sendo assim, com base neste instrumento, fico a saber o que pensam os professores relativamente às temáticas referidas anteriormente. No ponto de vista de Bell (2002:25), “o objetivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”, no entanto, esta autora considera que inicialmente se deve desenvolver todo o trabalho preliminar, nomeadamente, o planeamento, consulta e definição exata da informação, que se necessita de obter antes da conceção de um inquérito.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), as vantagens encontradas no método do questionário prendem-se com a possibilidade de quantificar dados e proceder a relações entre eles bem como satisfazer a exigência de representatividade do conjunto dos inquiridos e, ainda, a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação. Por estas razões opto pelo questionário, por considerar que é um instrumento adequado no sentido de permitir o acesso global da informação. Desta forma, obtenho a percepção de um conjunto de sujeitos significativamente grande, neste caso os professores, conseguindo obter tendências. Nesta perspectiva “o objetivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las, relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (Bell, 2002: 26). O questionário, ao permitir o emergir de um conjunto de informações individuais sobre uma realidade que se pretende estudar torna-se, segundo Ghiglione e Matalon (2001), um recurso necessário para a compreensão de fenómenos como opiniões, em que os inquiridos respondem em função das representações que construíram acerca da situação e dos próprios objetivos.

Com a aplicação do questionário pretendo saber de maneira precisa o que investigo, para isso, tentei garantir o seu rigor, uma vez que dele depende a medição da maioria das variáveis de investigação, assegurando que as perguntas têm sentido e

que todos os aspetos da temática foram abordados. Deste modo, tive o cuidado de formular perguntas utilizando uma linguagem clara e adequada ao contexto e que pretendem recolher informações respeitantes aos objetivos do estudo. Antes de construir o questionário defini os tipos de pergunta a fazer, os tipos de resposta adequados, as escalas de medida a utilizar e os métodos para análise de dados, para que por um lado fosse aceite pelos indivíduos inquiridos e, por outro, que não levantasse problemas na altura de os analisar e interpretar (Bell: 2002).

Os objetivos gerais referidos anteriormente, foram depois subdivididos em objetivos específicos, de acordo com os blocos de questionamento diretamente relacionados com os temas deste estudo. No caso do bloco I, relativo à informação pessoal e profissional dos inquiridos, esta interdependência não se verifica. No quadro 1 apresenta-se estes elementos e o guião integral de questionário aos professores encontram-se em anexo (anexo II)

Quadro 1 – Questionário aos Professores

<i>Designação dos Blocos</i>	<i>Objetivos Específicos</i>
I. Informação pessoal e profissional	- obtenção de dados concretos e objetivos que permitam caracterizar a população.
II. Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional	- identificar quais as práticas ou não, de colaboração entre professores. - compreender a adesão dos professores sobre o trabalho colaborativo entre professores.
III. Lideranças e trabalho colaborativo entre docentes	- analisar se as lideranças das escolas promovem ou não, o trabalho colaborativo entre professores, sob o ponto de vista dos atores.

Desta forma, optou-se pela elaboração de questões fechadas, utilizando escalas do formato Likert, com os seguintes graus de posicionamento:

- quatro graus para questões de natureza semântica (Discordo totalmente; Discordo parcialmente; Concordo parcialmente; Concordo totalmente);
- seis graus para questões de frequência (Nunca; Raramente; Poucas Vezes; Muitas Vezes; A Maioria das Vezes; Sempre).

A escolha deste formato deveu-se ao facto de permitir uma maior facilidade no tratamento das respostas e à clareza da interpretação dos dados. Todavia, no modo interpretativo e crítico, as questões fechadas fornecem dados menos profundos e precisos em relação às respostas das questões abertas que os inquiridos possam revelar.

O questionário depois de concluído foi criado através do Google Forms, de forma a ser enviado e respondido pelos inquiridos via online.

Aplicação do Questionário

A aplicação do questionário foi precedida de uma reunião com o(a) diretor(a) da escola, em que foi apresentado o presente estudo e solicitada autorização para a realização do mesmo (anexo I). A direção autorizou a secretaria a fornecer os endereço eletrónicos dos docentes, e o questionário foi enviado por email a todos os professores da escola, correspondendo a 98 professores.

Os questionários foram enviados durante o mês de Junho de 2016, por três vezes aos professores, uma vez, que após o primeiro reenvio o número de respostas foi muito reduzido, apenas foram obtidas onze respostas, o que levou a fazer um segundo e terceiro pedido, onde se obtiveram 57 respostas. Segundo feedback dado por professores entrevistados este resultado talvez se deva, ao facto de os professores desta escola estarem constantemente a serem solicitados para este tipo de colaboração.

Análise do Questionário

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) a análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que a técnica de recolha de dados é o inquérito por questionário. Sendo assim, o tratamento dos dados obtidos será feito através de análise estatística, que apresenta como vantagens:

- a precisão e o rigor do dispositivo metodológico, que permite satisfazer o critério de intersubjetividade;
- a capacidade dos meios informáticos, que permitem manipular muito rapidamente um grande número de variáveis;

- a clareza dos resultados e dos relatórios de investigação, nomeadamente quando o investigador aproveita os recursos da apresentação gráfica das informações.

3.4 Entrevistas

Conceção e Elaboração das Entrevistas

De forma a investigar quais os elementos identificáveis nas escolas, facilitadores e/ou dificultadores do trabalho colaborativo entre professores, com base na percepção dos líderes (questão II), decidi aplicar entrevistas semiestruturadas ao diretor da escola referida anteriormente, a partir de um guião previamente preparado (anexo IV), servindo de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, assim como, a três coordenadores de departamentos diferentes.

Este instrumento de recolha foi também aplicado a seis professores, com o objetivo de produzir mais conhecimento sobre as questões:

- Quais as percepções que os professores têm acerca do trabalho colaborativo? (questão I)
- Quais as percepções que os professores têm acerca da influência do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional? (questão IV)

A entrevista semiestruturada, é um dos principais instrumentos de pesquisa qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discursar sobre o tema proposto respeitando os seus quadros de referência, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (Amado e Ferreira, 2013:209). Este instrumento de recolha “caracteriza-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele” (Quivy e Campenhoudt, 2005:192).

Esta técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe, pois permite-nos encontrar respostas a questões relacionadas com conceções, intenções e valores (Bogdan e Biklen, 1994), principalmente, quando “o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não

encontra na documentação disponível ou tendo-a encontrado, seja necessário comprová-la.” (Carmo e Ferreira, 1998:128). Esta metodologia de investigação é entendida como um método de “recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biken, 1994:134). Segundo Estrela (1994:354), a recolha de dados de opinião permitem “não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo. Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo”.

No ponto de vista de Quivy e Campenhoudt (2005) a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do “discurso” e o seu desenvolvimento são fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento.

Entrevista diretor(a):

Com a aplicação da entrevista ao diretor(a) da escola, pretendi:

- analisar as perceções que o líder tem relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva do líder, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;

Estes objetivos gerais referidos foram depois subdivididos em objetivos específicos, de acordo com os blocos de questionamento diretamente relacionados com os temas deste estudo. No caso do bloco I e II, legitimação da entrevista e caracterização profissional do entrevistado, esta interdependência não se verifica. No quadro 2 apresenta-se estes elementos e o guião integral da entrevista aos diretores encontra-se em anexo (anexo IV)

Quadro 2 – Entrevista ao diretor(a)

<i>Designação dos Blocos</i>	<i>Objetivos Específicos</i>
I. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	- legitimar a entrevista; - informar o entrevistado sobre a investigação; - motivar o entrevistado; - reforçar o protocolo de investigação.
II. Caracterização profissional do entrevistado	- recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado.
III. Papel das lideranças no trabalho colaborativo entre docentes	- compreender a perceção que o líder tem sobre o trabalho colaborativo entre professores. - analisar a visão da direção sobre a promoção ou não, do trabalho colaborativo entre professores. - identificar factores desencadeadores e/ou inibidores da colaboração entre professores.
IV. Validação da entrevista	- verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões.

Entrevista coordenadores de departamento:

Ao conceber a entrevista aos coordenadores de departamento (três coordenadores), pretendi através deste instrumento de recolha de informação, obter o conhecimento necessário para ir de encontro aos seguintes objetivos gerais:

- analisar as perceções que as lideranças intermédias têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;

- compreender na perspetiva dos líderes intermédios, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;

Estes objetivos gerais referidos foram depois subdivididos em objetivos específicos, de acordo com os blocos de questionamento diretamente relacionados com os temas deste estudo. No caso do bloco I e II, legitimação da entrevista e caracterização profissional do entrevistado, esta interdependência não se verifica. No

quadro 3 apresenta-se estes elementos e o guião integral da entrevista aos coordenadores encontra-se em anexo (anexo IV)

Quadro 3 – Entrevista aos coordenadores de departamento

<i>Designação dos Blocos</i>	<i>Objetivos Específicos</i>
I. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	- legitimar a entrevista; - informar o entrevistado sobre a investigação; - motivar o entrevistado; - reforçar o protocolo de investigação.
II. Caracterização profissional do entrevistado	- recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado.
III. Papel das lideranças intermédias no trabalho colaborativo entre docentes	- compreender a perceção que as lideranças intermédias têm sobre o trabalho colaborativo entre professores. - analisar a visão das lideranças intermédias sobre a promoção ou não, do trabalho colaborativo entre professores. - identificar factores desencadeadores e/ou inibidores da colaboração entre professores.
IV. Validação da entrevista	- verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões.

Entrevista professores:

Com a aplicação desta entrevista a seis professores da escola, pretendi:

- analisar as perceções que os professores têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva dos professores, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender as perceções que os professores têm acerca da influência do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional.

Estes objetivos gerais referidos foram depois subdivididos em objetivos específicos, de acordo com os blocos de questionamento diretamente relacionados com os temas deste estudo. No caso do bloco I e II, legitimação da entrevista e

caracterização profissional do entrevistado, esta interdependência não se verifica. No quadro 4 apresenta-se estes elementos e o guião integral da entrevista aos professores encontra-se em anexo (anexo IV)

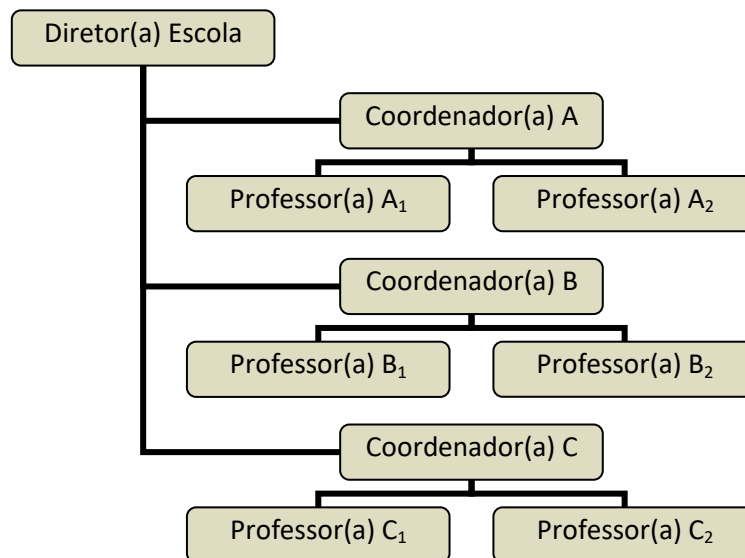
Quadro 4 – Entrevista aos professores

<i>Designação dos Blocos</i>	<i>Objetivos Específicos</i>
I. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	- legitimar a entrevista; - informar o entrevistado sobre a investigação; - motivar o entrevistado; - reforçar o protocolo de investigação.
II. Caracterização profissional do entrevistado	- recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado.
III. Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional	- compreender a visão dos professores sobre o trabalho colaborativo entre professores. - analisar se as lideranças das escolas promovem ou não, o trabalho colaborativo entre professores, sob o ponto de vista dos atores. - identificar fatores desencadeadores e/ou inibidores da colaboração entre professores.
IV. Validação da entrevista	- verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões.

Realização das Entrevistas

A realização das entrevistas foi precedida, conforme referi anteriormente, de uma reunião com o(a) diretor(a) da escola, em que foi apresentado o presente estudo e solicitada autorização para a realização do mesmo (Anexo I).

Segue um organigrama, com as entrevistas realizadas:



O(A) diretor(a) da escola foi contactado pessoalmente e foi solicitada a realização da entrevista, o qual se mostrou totalmente disponível para colaborar e marcou-se nesse momento a entrevista.

Relativamente aos coordenadores de departamento foram contactados por email a solicitar a entrevista, sendo que no caso de dois coordenadores fui pessoalmente à escola solicitar a realização da entrevista, uma vez, que não obtive resposta ao email enviado.

No processo de escolha dos professores foi solicitado a cada um dos coordenadores a indicação de dois professores do seu departamento, utilizando como critério de diferenciação o tempo de serviço em cada uma das escolas estudadas. Sendo assim, em cada departamento entrevistei dois professores, sendo que um apresentava bastante tempo de serviço na escola em estudo (A_1 , B_1 e C_1) e o outro docente apresentava menos tempo de serviço (A_2 , B_2 e C_2). Os professores referidos foram todos contactados via email e desta forma foi combinado a hora e o dia da entrevista.

Nem todos os entrevistados contactados se prontificaram a colaborar na realização da investigação, alguns professores não responderam ao email enviado. As entrevistas foram realizadas durante os meses de Junho, Julho e Setembro de 2016. A escola foi o local de realização de todas as entrevistas, uma vez, que era um local de fácil encontro entre a investigadora e os docentes participantes. Tendo as atividades

letivas terminado durante os meses de Junho e Julho e ainda não terem iniciado em Setembro, foi sempre fácil encontrar uma sala disponível para a realização das entrevistas, que garantisse a privacidade necessária à sua realização.

Todos os entrevistados tiveram conhecimento dos objetivos e propósitos da investigação, assim como, que a entrevista seria gravada em suporte áudio e posteriormente seria citada, na íntegra ou excertos (anexo V). Foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos a estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes, nem ao bom nome das escolas.

Análise das Entrevistas

A partir da gravação áudio das entrevistas realizei, posteriormente, a sua transcrição integral. Segundo Bogdan e Biklen (1994:225) “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

De forma a analisar as entrevistas dos diversos sujeitos, recorri à técnica de análise de conteúdo por ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados apresentada e por ser uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez, desmembrados em categorias, com vista à explicação e compreensão dos mesmos.

A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Tem sido aplicada em muitos campos das ciências humanas, tais como linguística (análise do discurso), antropologia (exame de mitos e lendas), psicanálise e psicologia clínica (análises temáticas dos discursos dos doentes mentais), história (análise sistemática de documentos), etc.

No ponto de vista de Amado (2013) o conceito de análise de conteúdo tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em

fases posteriores. Esta evolução é verificada quando se compara as definições de Berelson (1952) que definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” com a definição dada por Krippendorff (1980) que trinta anos depois, define análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. Amado (2013) considera a definição de análise de conteúdo de Robert e Bouillaguet uma das mais abrangentes, englobando diferentes perspetivas. “A análise de conteúdo define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”. (Amado, 2013:304)

Guerra (2010) considera que a análise de conteúdo assume uma “dimensão descritiva” tornando possível ao investigador desenvolver uma “dimensão interpretativa” como resultado da entrevista aplicada, tendo em linha de conta o objeto de estudo pretendido. A dimensão interpretativa é a mais crítica, na medida em que incorre no perigo de se cair em “inferências ingénuas ou selvagens” (Vala, 1986:103). No entanto, sem a inferência a investigação ficaria a meio caminho já que registar a quantidade de informações e fazer, em torno delas, os mais variados tipos de cálculos, não é fazer, ainda, um trabalho interpretativo e, muito menos, no quadro das metodologias qualitativas.

Esta técnica permite a sistematização e explicitação de dados qualitativos, com o objetivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual. Bardin (1995) salienta que a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, como é o caso das entrevistas semidiretivas.

Após uma leitura flutuante (Bardin:1995) dos discursos dos entrevistados, procedeu-se a uma análise categorial definida por Bardin (1995:37) como “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Nesta análise não foram definidas categorias à partida, foram sim delineadas a partir dos discursos

dos entrevistados. Procedeu-se, deste modo, a uma categorização emergente (Bardin, 1995:119) em que “o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. (...) O título conceptual de cada categoria somente é definido no final da operação”.

Uma vez, que o guião da entrevista obedeceu a objetivos gerais e específicos, conforme tinha referido anteriormente, de certo modo, ajudaram a delinear algumas categorias mais gerais. O procedimento que se seguiu permitiu classificar os diferentes elementos provenientes dos entrevistados “segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 1995: 37). Desta forma, no processo de categorização teve-se como base as características apontadas por Bardin (1995): homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes. Foi também seguido o critério semântico (Bardin:1995) que se baseia no recurso a categorias temáticas. Uma análise temática não é mais que o reconhecimento de temas num discurso. Inicialmente procedeu-se a uma análise vertical, ou seja, “aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que ele abordou” (Ghiglione & Matalon, 2001:223) e, posteriormente, a uma análise horizontal tratando “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (Ghiglione & Matalon, 2001:223).

3.5 Levantamento de documentos organizadores

Embora as metodologias qualitativas recorram frequentemente, apenas, às entrevistas como instrumento de recolha de dados (Bogdan e Biklen, 1994; Ruquoy, 2005), é importante atender à chamada de atenção que Ruquoy (2005) faz relativamente aos dados proporcionados pela aplicação deste instrumento: a autora alerta para o facto de, através da realização de entrevistas os investigadores acederem, em primeiro lugar, ao pensamento, às conceções dos sujeitos e só depois à realidade que é objeto do seu discurso. Desta forma, deve complementar-se os dados recolhidos a partir do discurso dos sujeitos com outros instrumentos de recolha de dados. Neste caso, optou-se por proceder também à análise documental, com o objetivo de produzir mais conhecimento sobre a questão III, que consiste em

identificar os elementos nas escolas, facilitadores e/ou dificultadores quanto ao trabalho colaborativo entre professores, com base na organização da escola. Esta análise documental foi feita no sentido de obter fundamentação teórica que pudesse servir de base para contextualizar, apoiar e sustentar o projeto de investigação. Desta forma, analisou-se o projeto educativo, regulamento interno, critérios para a participação em actividades, relatório de avaliação externa da escola, de Março de 2016, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, plano de melhoria da escola e horários dos professores entrevistados.

Capítulo 4 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

4.1 Inquéritos por questionário

Este subcapítulo encontra-se organizado em três partes.

Na primeira parte, é apresentada a caracterização dos participantes, na segunda parte apresenta-se os resultados obtidos a nível das perceções dos professores acerca do trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional e na terceira parte demonstra-se as perceções que os docentes têm, sobre se as lideranças da escola promovem, ou não, o trabalho colaborativo entre professores.

Após a recolha dos inquéritos por questionário, deu-se início ao tratamento dos dados. Uma vez, que a recolha das respostas dos inquéritos por questionário, foi feita através da aplicação Google Forms, o tratamento dos dados, através de análise estatística simples, tornou-se bastante facilitado, pois as respostas foram tratadas automaticamente pelo programa. No entanto, de forma a complementar o tratamento dos dados pelo Google Forms, recorreu-se a um programa informático, Excel, para a elaboração dos presentes gráficos.

A análise dos resultados apresentada procura sugerir tendências apenas num determinado local, o que não se poderá refletir nas restantes escolas.

4.1.1 Caracterização dos participantes

Para o desenvolvimento deste estudo aplicou-se o inquérito por questionário, que se encontra em anexo, a todos os professores do 3º ciclo e secundário da escola referida anteriormente, perfazendo um total de 98 inquiridos. Destes 98 professores, a quem foi enviado o inquérito por questionário, apenas 57 responderam, correspondendo a 58,2% do total de inquiridos.

Com o objetivo de caracterizar a população deste estudo, desenvolveu-se no questionário variáveis que possibilitassem melhor conhecer os inquiridos, nomeadamente: género, idade, habilitações académicas e profissionais, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço na escola, departamento a que pertence assim como o seu grupo disciplinar, nível de ensino que leciona e cargos que desempenha ou já desempenhou.

Analisando a tabela 1 verifica-se que relativamente ao género a maioria dos inquiridos, 66,7%, pertencem ao sexo feminino. Cerca de 25 professores que foram sujeitos ao inquérito pertencem à faixa etária compreendida entre os 46 anos e os 55 anos, 16 professores apresentam mais de 56 anos, 15 professores têm idades entre os 36 e os 45 anos e apenas 1 professor situa-se entre os 26 e os 35 anos de idade.

Tabela 1 – Género e idade dos inquiridos

		N	%
Género	Feminino	38	66,7
	Masculino	19	33,3
Grupo Etário	< 25	0	0
	26/35	1	1,8
	36/45	15	26,3
	46/55	25	43,9
	56	16	28,1

Quanto à formação académica, verifica-se através da tabela 2, que dos 98 professores, 31 possuem licenciatura, 15 apresentam mestrado pré bolonha, 6 possuem uma pós-graduação, 3 detêm doutoramento e 2 professores apresentam o bacharelato como habilitações académicas.

Tabela 2 – Formação académica dos inquiridos

		N	%
Habilitações Académicas	Bacharelato	2	3,6
	Licenciatura	31	52,7
	Pós-graduação	6	10,9
	Mestrado Pré Bolonha	15	27,3
	Doutoramento	3	5,5

Relativamente à habilitação profissional 55 dos 57 professores inquiridos, são professores profissionalizados, e apenas 2 encontram-se a fazer a profissionalização/estágio.

78,6% dos docentes inquiridos fazem parte do quadro de nomeação definitiva; 14,3% são contratados e 7,1% pertence ao quadro de zona pedagógica.

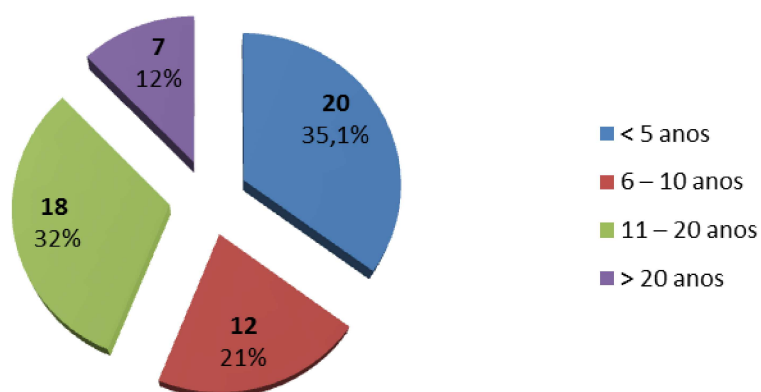
Quanto ao tempo de serviço, observa-se na tabela 3, que a maior parte dos docentes inquiridos, 75,4%, apresentam mais de 20 anos de serviço e apenas 1 professor apresenta tempo de serviço inferior a 5 anos.

Tabela 3 – Tempo de serviço dos inquiridos

		N	%
Tempo de Serviço	< 5 anos	1	1,8
	6 – 10 anos	3	5,3
	11 – 20 anos	10	17,5
	> 20 anos	43	75,4

Através do gráfico 1 observa-se o tempo de serviço que os docentes apresentam na escola investigada. Atesta-se que 20 dos 57 professores auscultados encontra-se a lecionar há menos de 5 anos; 18 docentes encontram-se nesta escola por um período compreendido entre 11 a 20 anos; 12 professores apresentam como tempo de serviço 6 a 10 anos e 7 professores lecionam nesta escola há mais de 20 anos.

Gráfico 1 - Tempo de serviço na escola



Na tabela 4 encontram-se os departamentos a que os docentes pertencem:

Tabela 4 – Departamento a que pertencem os inquiridos

		N	%
Departamento	Ciências Experimentais	16	28,1
	Matemática e Ciências da Natureza	9	15,8
	Línguas Estrangeiras	9	15,8
	Filosofia e Expressões Artísticas	8	14
	Ciências Sociais e Humanas	6	10,5
	Línguas Clássicas e Românicas	5	8,8
	Economia, Informática e Eletrónica	3	5,3
	Educação Física e Desporto	1	1,8

Dos 16 docentes do departamento de Ciências Experimentais:

- 10 pertencem ao grupo disciplinar de física e química (510);
- 6 pertencem ao grupo disciplinar de biologia e geologia (520).

Dos 9 docentes do departamento de Matemática e Ciências da Natureza a totalidade pertence ao grupo de Matemática (500).

Dos 9 docentes do departamento de Línguas Estrangeiras:

- 8 pertencem ao grupo disciplinar de inglês (330);
- 1 pertence ao grupo disciplinar de francês (320).

Dos 8 docentes do departamento de Filosofia e Expressões Artísticas:

- 6 pertencem ao grupo disciplinar de artes visuais (600);
- 2 pertencem ao grupo disciplinar de filosofia (410).

Dos 6 docentes do departamento de Ciências Sociais e Humanas:

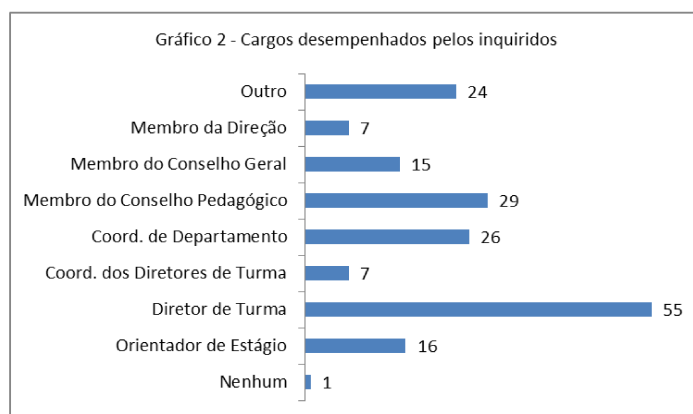
- 3 pertencem ao grupo disciplinar de história (400);
- 3 pertencem ao grupo disciplinar de geografia (410).

Dos 5 docentes do departamento de Línguas Clássicas e Românicas, a totalidade pertence ao grupo de Português (300).

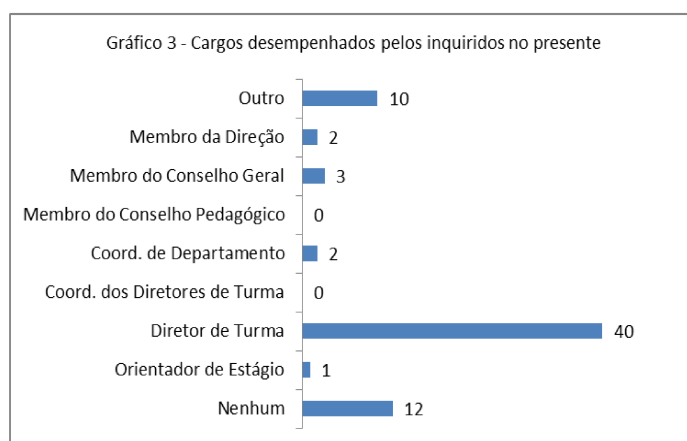
Dos 3 docentes do departamento de Economia, Informática e Eletrónica:

- 2 pertencem ao grupo disciplinar de informática (550);
- 1 pertence ao grupo disciplinar de economia e contabilidade (430).

A partir do gráfico 2 observa-se quais os cargos desempenhados pelos professores questionados. Pode-se aferir que apenas um dos docentes nunca desempenhou qualquer tipo de cargo na sua atividade profissional, enquanto que os restantes demonstram já ter tido experiência em cargos nas escolas. A maioria dos docentes, 96,5%, exerceu o cargo de diretor de turma.



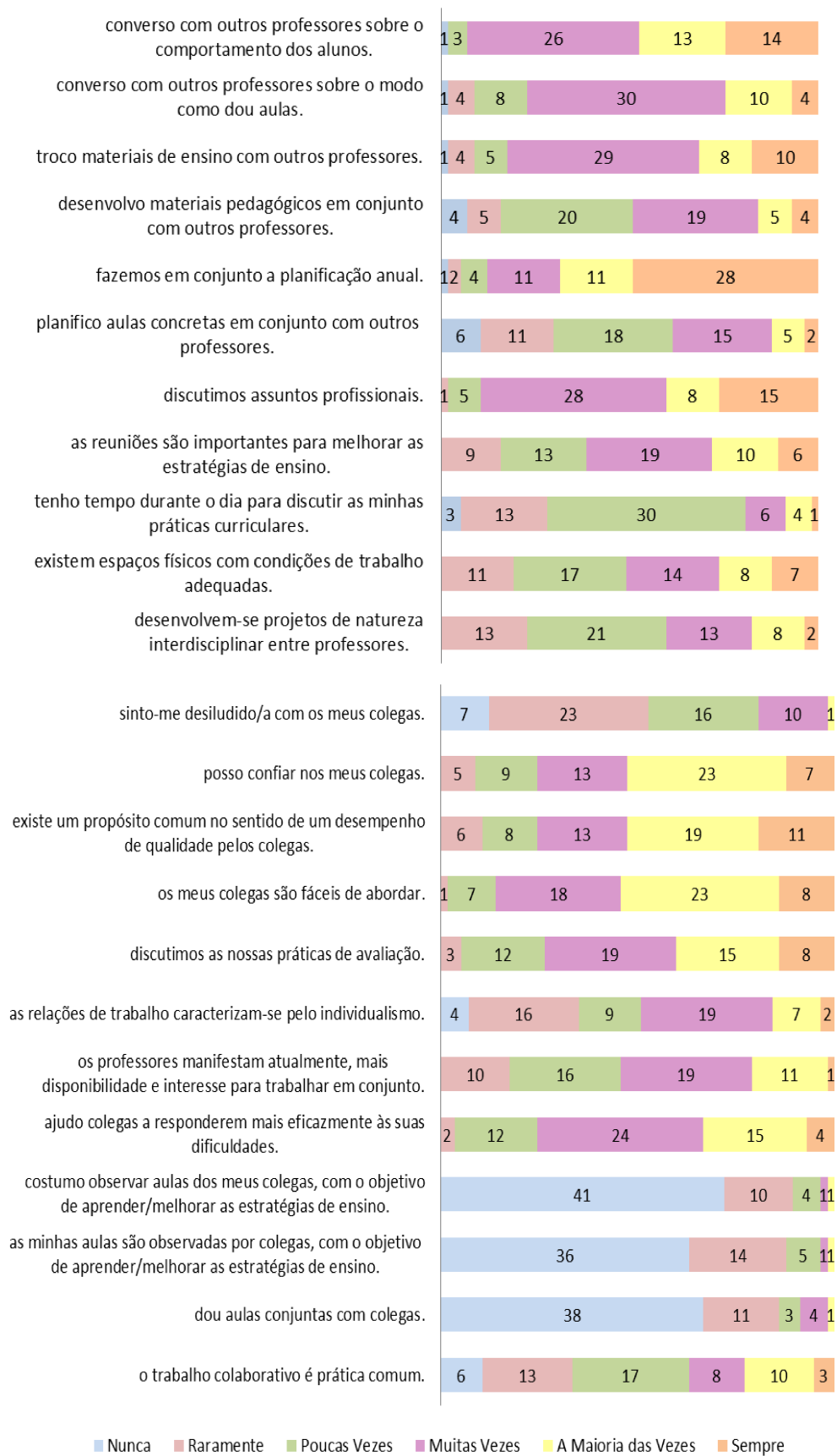
Relativamente ao presente ano letivo observa-se a partir do gráfico 3, que 40 dos professores respondentes são diretores de turma, 12 docentes não desempenham qualquer tipo de cargo, 10 professores desempenham outros cargos além dos referidos e nenhum dos respondentes é coordenador dos diretores de turma nem membro do conselho pedagógico.



4.1.2 Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional

Esta segunda fase do questionário tem como objetivos identificar quais as práticas existentes ou não, de colaboração entre professores, e compreender a adesão dos professores ao trabalho colaborativo entre professores. Neste âmbito pretende-se identificar a natureza do trabalho docente, ou seja, o modo como os professores se situam em relação ao seu trabalho no contexto em que exercem a sua atividade, nomeadamente no que diz respeito às orientações profissionais individuais e ou coletivas. O gráfico 4 traduz desta forma os resultados obtidos.

Gráfico 4 - Na minha escola ...



Analisando o gráfico 4 e examinando cada um dos itens anteriores, verifica-se que:

- relativamente a diálogo entre professores, conclui-se que a maioria dos docentes inquiridos, o faz com frequências bastante elevadas, nomeadamente sobre,

- o *comportamento dos seus alunos*, 45,6% dos professores conversam muitas vezes com outros colegas; 22,8% conversam a maioria das vezes e 24,6% fazem-no sempre; apenas 1 professor afirma nunca o ter feito e 3 professores, ou seja, 5,3% troca poucas vezes impressões com os colegas.
- o *modo de dar aulas*, 52,6% dos professores inquiridos afirmam que o fazem muitas vezes, 17,5% fazem-no a maioria das vezes e apenas 7% conversa sempre; tal como no item anterior apenas 1 professor nunca conversa com os colegas e os restantes 4 professores, 7%, raramente o fazem.
- *assuntos profissionais*, praticamente metade dos professores inquiridos, 49,1%, discute com os seus colegas muitas vezes, 14% a maioria das vezes e 26,3% sempre, apenas 1 dos professores raramente o faz e 8,8% fazem-no poucas vezes.
- *as práticas de avaliação*, cerca de 73,7% dos inquiridos discutem com os colegas as práticas de avaliação, sendo que 33,3% fazem-no muitas vezes, 26,3% a maioria das vezes e 14% sempre; apenas 5,3% raramente as discute e 21% admitem que o fazem poucas vezes.

- relativamente às relações interpessoais entre os professores destaca-se o sentimento de confiança e facilidade de relacionamento entre os professores. Como se pode verificar, apenas:

- 1 docente inquirido sente-se quase sempre *desiludido com os colegas*, 17,5% dos professores muitas vezes, no entanto a desilusão não ocorre com a maioria dos docentes, uma vez, que 28,1% desilude-se poucas vezes, 47,4% raramente e 12,3% afirma nunca se ter desiludido com os seus colegas.
- 8,8% dos professores referem que raramente *podem confiar nos seus colegas*, 15,8% confiam poucas vezes, sendo que a maioria dos docentes

sente que pode confiar nos colegas, 22,8% muitas vezes, 40,4% quase sempre e 12,3% a maioria das vezes.

- 1 professor considera que os colegas raramente são fáceis de abordar e 12,3% consideram poucas vezes; a maioria dos docentes considera que os colegas são fáceis de abordar, 31,6% consideram-no muitas vezes, 40,4% a maioria das vezes e 14% sempre.
- 3,5% dos docentes raramente *ajuda colegas a responderem mais eficazmente às suas dificuldades* e 21% afirma ajudar poucas vezes. Em contrapartida, verifica-se que a maioria dos professores, 75,4%, ajuda os colegas nas suas dificuldades, sendo que 42,1% muitas vezes, 26,3% a maioria das vezes e 7% sempre.

- relativamente a trabalho conjunto entre professores, pode-se aferir que este apenas é realizado, com frequências bastante elevadas, na elaboração da planificação anual. No que diz respeito a desenvolvimento de materiais pedagógicos, troca de materiais, planificação de aulas, projetos de natureza interdisciplinar, não se verifica esta elevada tendência, uma vez, que cerca de metade ou mais dos docentes inquiridos não o faz. Contudo a maioria dos professores considera a existência de um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade pelos colegas.

- 87,7% dos docentes respondentes *faz em conjunto a planificação anual*, sendo que 49,1% faz sempre, 19,3% a maioria das vezes e 19,3% muitas vezes. 1,8% dos professores nunca a faz em conjunto, 3,5% raramente e 7% poucas vezes.
- 50,9% dos professores *troca materiais de ensino com outros colegas* segundo as frequências seguintes, 14% troca a maioria das vezes e 17,5% troca sempre. 1 dos docentes nunca partilha os materiais, 7% raramente o faz e 8,8% dos professores partilham poucas vezes.
- no que respeita ao *desenvolvimento de materiais pedagógicos em conjunto*, praticamente metade dos docentes fá-lo e outra metade não. 7% dos docentes nunca desenvolve materiais pedagógicos em conjunto enquanto que 7% desenvolvem sempre. 8,8% dos professores raramente desenvolve materiais pedagógicos em conjunto e a mesma percentagem

desenvolve a maioria das vezes. 35,1% desenvolve poucas vezes e 33,3% muitas vezes.

- 31,6% dos respondentes *planifica aulas concretas em conjunto com outros professores* poucas vezes, 19,3% raramente e 10,5% nunca o faz. Apenas 3,5% dos professores planifica sempre em conjunto as aulas com outros colegas, 8,8% a maioria das vezes e 26,3% muitas vezes.

- 59,6% dos docentes *desenvolvem projetos de natureza interdisciplinar entre professores* com baixas frequências, 22,8% raramente o faz e 36,8% desenvolve poucas vezes. Apenas 3,5% dos docentes trabalha interdisciplinarmente sempre, 14% a maioria das vezes e 22,8% muitas vezes.

- na perspetiva da maioria dos professores existe um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade pelos colegas, para 22,8% dos professores muitas vezes, 33,3% a maioria das vezes e 19,3% sempre, 10,5% raramente e 14% poucas vezes.

- a maioria dos docentes, 61,4%, valoriza as interações que decorrem a nível formal considerando *as reuniões importantes para melhorar as estratégias de ensino*, sendo que desta percentagem 33,3% afirma a importância das reuniões muitas vezes, 17,5% a maioria das vezes e 10,5% sempre; do lado oposto temos 38,6% dos docentes que não atribui grande importância às reuniões na melhoria das estratégias de ensino, 15,8% raramente e 22,8% poucas vezes.

- relativamente a trabalho conjunto em sala de aula verifica-se claramente que este não é desenvolvido pela maioria dos docentes, uma vez, que:

- 71,9% dos docentes nunca *observa aulas dos colegas, com o objetivo de aprender/melhorar as estratégias de ensino*, 17,5% raramente observa, 7% poucas vezes o faz; apenas 1,8% dos docentes observa muitas vezes e 1,8% a maioria das vezes.

- 63,2 dos professores nunca teve as suas *aulas observadas por colegas, com o objetivo de aprender/melhorar as estratégias de ensino*, 24,6% raramente, 8,8% poucas vezes, apenas 2 docentes têm aulas observadas com elevada frequência, muitas vezes e a maioria das vezes respetivamente.

- 66,7% dos professores nunca deu *aulas conjuntas com colegas*, 19,3% raramente o fazem e 5,3% dão poucas vezes; apenas 7% dos docentes dá aulas conjuntas muitas vezes e 1 docente a maioria das vezes.

- a leitura dos dados permite depreender que a maioria dos docentes aponta a *falta de tempo* como fator importante para não *discutir as práticas curriculares*; 5,3% dos docentes nunca tem tempo disponível durante o dia para discutir com os seus colegas, 22,8% raramente o têm e 52,6% poucas vezes; somente 10,5% dos respondentes têm tempo disponível muitas vezes, 7% a maioria das vezes e um só professor tem sempre disponibilidade.

- a existência de espaços físicos na escola com condições de trabalho adequadas divide a opinião dos professores; cerca de 50,9% consideram que este é um problema, uma vez, que na opinião de 19,3% dos docentes a escola raramente possui estes espaços e 29,8% dos docentes afirma poucas vezes; com opinião contrária encontram-se 49,1% dos docentes; 24,6% considera a existência destes espaços muitas vezes, 14% a maioria das vezes e 12,3% sempre.

Destaca-se assim a ideia, de que poderá ser necessário promover na escola momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz.

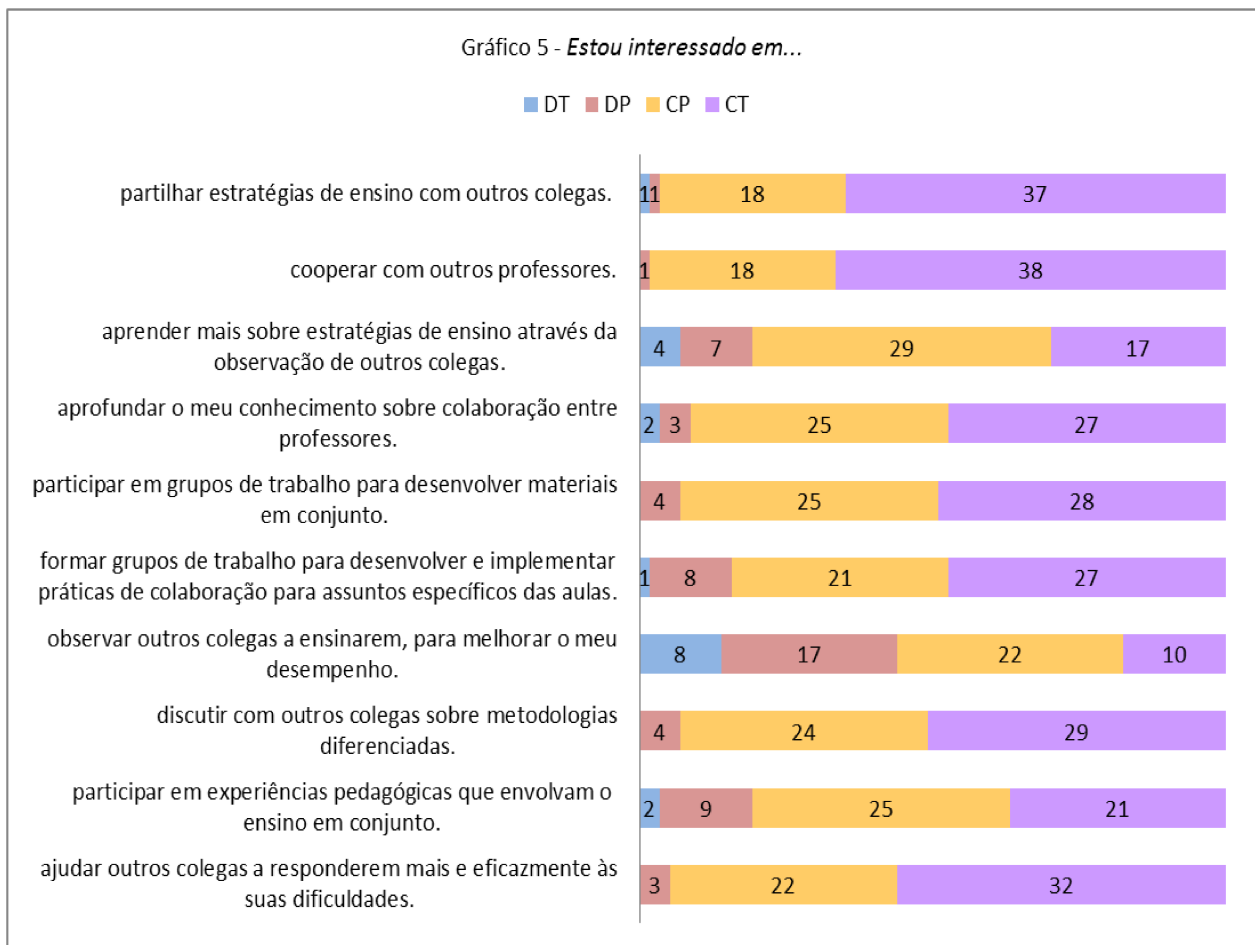
- relativamente à tipologia de cultura docente predominante nesta escola, segundo o ponto de vista dos atores, verifica-se que

- 63,2% dos professores inquiridos consideram que o *trabalho colaborativo não é prática comum* na presente escola. Apenas 5,3% assumem trabalhar sempre colaborativamente com outros professores, 17,5% trabalham a maioria das vezes e 14% trabalha muitas vezes. 10,5% dos docentes não trabalham de forma colaborativa.
- no entanto, a partir da leitura dos dados, observa-se uma indefinição relativamente ao facto das *relações de trabalho se caracterizarem pelo individualismo*, os professores dividem-se nesta questão; 33,3% dos docentes considera que as relações caracterizam-se pelo individualismo muitas vezes, 12,3% quase sempre e 3,5% sempre, o que perfaz um total

de 49,1%. 50,9% dos respondentes não partilha a mesma opinião, sendo que 7% dos docentes não considera que o individualismo prevaleça nas relações, 28% considera raramente e 15,8% poucas vezes.

- esta divisão de opiniões mantém-se no item *os professores manifestam atualmente, mais disponibilidade e interesse para trabalhar em conjunto*; 54,4% dos inquiridos considera que sim (1,8% sempre; 19,3% quase sempre e 33,3% muitas vezes) e os restantes 45,6% têm opinião contrária. (28,1% poucas vezes, 17,5% raramente), contudo, ao analisarmos o gráfico 5, veremos que uma grande percentagem de docentes afirma estar interessado em trabalhar colaborativamente.

O gráfico 5 traduz os resultados referentes à disponibilidade ou não, dos docentes inquiridos, em participar em diversos aspetos ligados à colaboração.



DT – discordo totalmente DP – discordo parcialmente CP – concordo parcialmente CT – concordo totalmente

Analisando o gráfico anterior de uma forma muito geral, ressalta imediatamente à vista que maioritariamente as respostas recaem nos graus de concordância “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”. Mais de 80% dos docentes inquiridos revelam interesse e predisposição para participar em processos de colaboração com outros professores, com exceção da observação de aulas em que os graus de concordância “concordo parcialmente” e “concordo totalmente” diminuem para 56,1%.

Examinando cada um dos itens anteriores, verifica-se que:

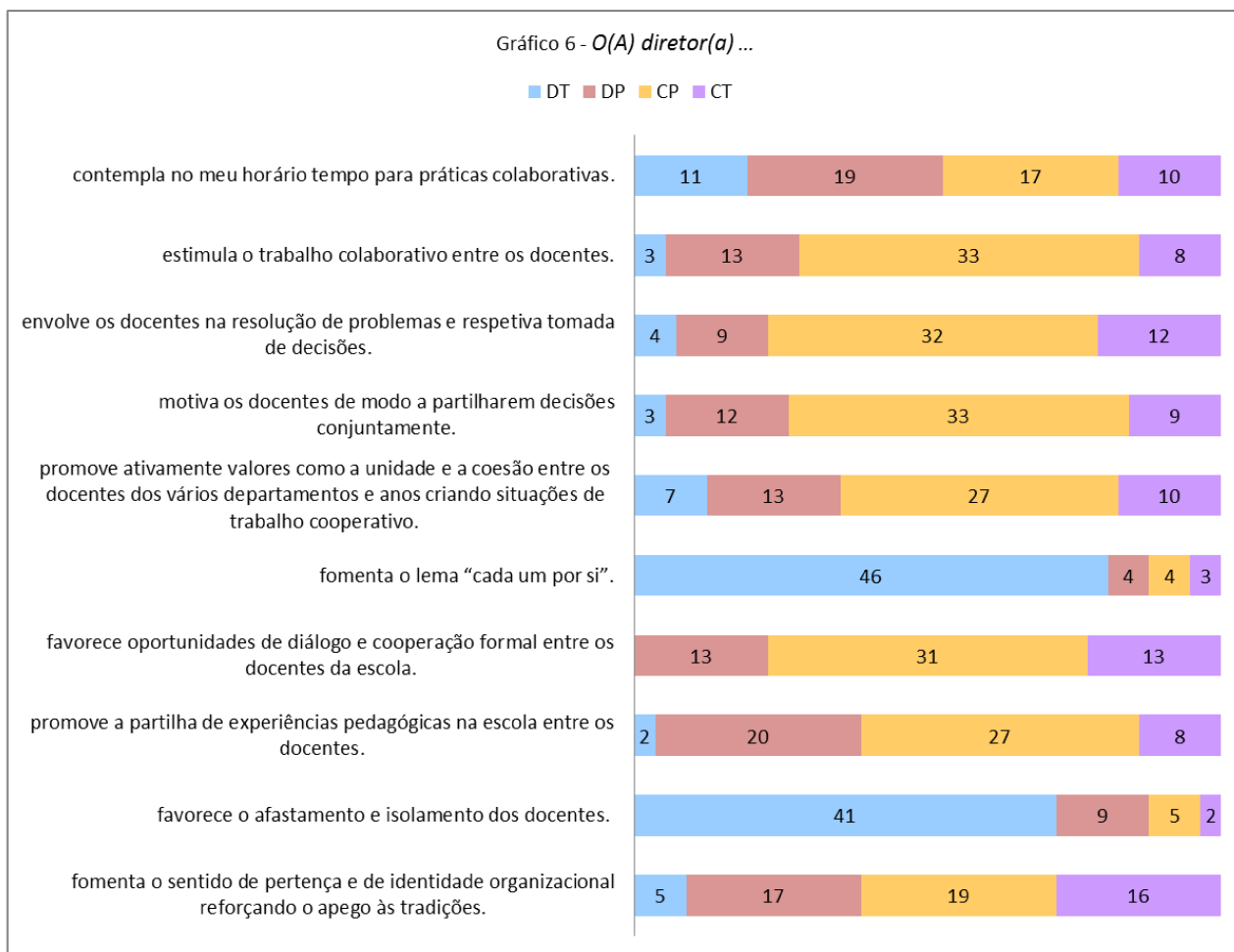
- relativamente à *partilha de estratégias de ensino com outros colegas* apenas 2 dos respondentes discordam, sendo que 1 na totalidade e outro parcialmente, os restantes professores apresentam interesse na referida partilha, 18 professores parcialmente e os restantes 37 totalmente.
- apenas 1 respondente discorda parcialmente estar interessado na *cooperação entre professores*, os restantes 98,2% concordam, sendo que 18 parcialmente e 38 totalmente.
- 80,7% dos professores concordam em *aprender mais sobre estratégias de ensino através da observação de outros colegas*, assim como, em *participar em experiências pedagógicas que envolvam o ensino em conjunto*. 29 docentes concordam parcialmente com a aprendizagem de *estratégias de ensino através da observação de outros colegas* e 17 concordam totalmente; 11 respondentes discordam desta afirmação, dos quais 4 totalmente. No que concerne à participação em *experiências pedagógicas que envolvam o ensino em conjunto*, 21 professores concorda totalmente e 25 parcialmente, da mesma forma que 11 respondentes discordaram da aprendizagem sobre *estratégias de ensino através da observação de outros colegas*, também 11 professores discordam da participação em *experiências pedagógicas que envolvam o ensino em conjunto*. Quando a afirmação passa por *observar outros colegas a ensinarem, para melhorar o meu desempenho* a percentagem de concordância diminui significativamente, cerca de 56,1% dos professores concordam com esta afirmação, dos quais apenas 17,5% concordam totalmente; 14% dos docentes discordam da afirmação totalmente e 29,8% discorda parcialmente. Conclui-se

que 43,8% dos docentes discorda da relação entre a observação de outros colegas a dar aulas e a melhoria do seu desempenho.

- dos 57 professores, 27 concordam totalmente com a afirmação *estou interessado em aprofundar o meu conhecimento sobre colaboração entre professores*, 25 concordam parcialmente, 5 discordam desta afirmação dos quais 2 totalmente e 3 parcialmente.
- 93% dos docentes inquiridos estão interessados em *participar em grupos de trabalho para desenvolver materiais em conjunto*, dos quais 49,1% revelam interesse total; os restantes 7% discordam parcialmente desta afirmação. No que concerne a *participar em grupos de trabalho para desenvolver e implementar práticas de colaboração para assuntos específicos das aulas*, 80,7% dos professores concorda, dos quais 47,4% totalmente e os restantes parcialmente. Neste caso a discordância aumenta para 15,8% (1 professor discorda totalmente e 8 parcialmente).
- apenas 4 dos 57 professores auscultados, discordam parcialmente de *discutir com outros colegas sobre metodologias diferenciadas*, os restantes concordam, 24 parcialmente e 29 totalmente.
- praticamente a totalidade dos professores, 94,7%, encontra-se disponível para *ajudar outros colegas a responderem mais e eficazmente às suas dificuldades*, apenas 3 professores discordam parcialmente desta afirmação.

4.1.3 Lideranças e trabalho colaborativo entre docentes

Apresentam-se de seguida (gráfico 6), os resultados obtidos relativos às percepções que os docentes têm, sobre se as lideranças da escola promovem ou não, o trabalho colaborativo entre professores. O(A) diretor(a) deverá ter um papel crucial a desempenhar na formação e no desenvolvimento da cultura da escola, sem nunca esquecer que não detém o monopólio da sabedoria.



DT – discordo totalmente DP – discordo parcialmente CP – concordo parcialmente CT – concordo totalmente

Observando o gráfico 6 verifica-se que:

- a maioria dos docentes inquiridos, mais de 70%, concorda que a direção desperta e encoraja o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores, uma vez, que:

- 71,9% dos docentes concorda que a *direção estimula o trabalho colaborativo entre os docentes*, 57,9% parcialmente e 14% totalmente; cerca de 28% discorda da afirmação, 22,8% parcialmente e 5,3% totalmente.
- 73,7% dos docentes concorda que a *direção motiva os docentes de modo a partilharem decisões conjuntamente*, 57,9% parcialmente e 15,8% totalmente; 5,26% dos professores discorda parcialmente da afirmação e 21% totalmente.
- 77,1% dos docentes concorda que a *direção envolve os docentes na resolução de problemas e respetiva tomada de decisões*, 56,1% parcial-

mente e 21% totalmente, 7% discorda da afirmação totalmente e 15,8% parcialmente.

- 77,2% dos docentes concorda que a *direção* favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes da escola, 54,4% parcialmente e 22,8% totalmente; 22,8% discordam da afirmação parcialmente e nenhum dos professores inquiridos discordam totalmente.

Verifica-se assim que o diretor(a) é visto pelos inquiridos como alguém que apoia e promove o profissionalismo interativo.

- grande parte dos docentes, 61,4%, concorda que o(a) *diretor(a) fomenta o sentido de pertença e de identidade organizacional reforçando o apego às tradições*, sendo que 33,3% concorda parcialmente e 28,1% totalmente; 8,8% dos docentes discordam totalmente desta afirmação e os restantes 29,8% discordam parcialmente.

- relativamente à dinamização de situações de trabalho colaborativo entre professores, verifica-se que cerca de 61% dos inquiridos concorda que a direção o faz, nomeadamente:

- 64,9% dos docentes concordam que a direção *promove ativamente valores como a unidade e a coesão entre os docentes dos vários departamentos e anos criando situações de trabalho cooperativo*, 47,4% concorda parcialmente e 17,5% totalmente; 35,1% dos professores discorda da afirmação, 12,3% totalmente e 22,8% parcialmente.
- 61,4% dos docentes concordam que a direção *promove a partilha de experiências pedagógicas na escola entre os docentes*, 47,4% concorda parcialmente e 14% totalmente; 35% dos professores discorda da afirmação parcialmente e 3,5% totalmente.

- como seria de esperar consoante os resultados obtidos nas afirmações anteriores, a maioria dos docentes inquiridos, 87,7%, discorda que a liderança da escola promova o trabalho individualista diretamente, uma vez, que:

- 80,7% dos professores discorda totalmente que o(a) diretor(a) *fomente o lema "cada um por si"*, e 7% discorda parcialmente, no entanto, existem professores que concordam com a afirmação, cerca de 12,3%, sendo que 4 professores concordam parcialmente e 3 totalmente.

- quando se afirma que o(a) diretor(a) *favorece o afastamento e isolamento dos docentes*, 71,9% dos professores discorda totalmente e 15,8% parcialmente; apenas 12,3% concordam com a afirmação, 5 professores concordam parcialmente e 2 totalmente.

- relativamente a *tempos no horário destinados a práticas colaborativas*, não se consegue concluir com exatidão se estes existem ou não, uma vez, que 52,6% dos docentes discordam da afirmação (19,3% totalmente e 33,3% parcialmente) e 47,4% dos docentes concordam (29,8% parcialmente e 17,5% totalmente), no entanto, comparando com os resultados obtidos na afirmação *“tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares”* (gráfico 4) concluímos que cerca de 80% dos docentes alegavam não ter esse tempo ou então o que tinham era reduzido, o que leva a concluir que provavelmente esses tempos não existirão.

4.2 Inquéritos por entrevistados

Conforme referido anteriormente foram entrevistados sujeitos variados, nomeadamente:

- diretor(a) da escola;
- três coordenadores de departamentos diferentes (designados por A, B e C);
 - A – Coordenador(a) de Ciências Experimentais;
 - B – Coordenador(a) de Filosofia e Expressões Artísticas;
 - C – Coordenador(a) de Línguas Clássicas e Românicas.

- seis professores, sendo que dois pertencem a cada um dos departamentos curriculares referidos anteriormente (surgem designados como A₁, A₂, B₁, B₂, C₁ e C₂), sendo que o critério de diversidade conforme referi anteriormente assentou no tempo de serviço na escola.

A análise categorial encontra-se dividida por diferentes perfis de sujeitos, líderes de topo e intermédios (onde se inclui o diretor(a) e os coordenadores de departamento), e professores. Desta forma, procura-se compreender se os distintos papéis desempenhados pelos sujeitos geram perspetivas diferentes sobre as mesmas temáticas.

4.2.1 Caracterização dos entrevistados

A formação académica de todos os docentes entrevistados é a licenciatura, sendo que três deles são detentores do grau de mestre. Um dos professores entrevistados possui doutoramento e outro apresenta uma pós graduação.

A maioria dos entrevistados pertence ao quadro da escola em estudo, dois professores pertencem ao quadro da zona pedagógica, um deles pertence ao quadro de outra escola e apenas um dos professores entrevistados é contratado. Conclui-se desta forma que a grande maioria dos entrevistados apresentam uma posição estável na carreira.

Relativamente ao tempo de serviço na escola, dois dos coordenadores apresentam um número de anos de serviço assinalável e cuja permanência na escola se estende por mais de quinze anos. O(A) diretor(a) encontra-se em funções nesta escola há três anos, no entanto, apresenta quinze anos de experiência como diretor(a) numa escola do agrupamento em estudo. Dos restantes entrevistados apenas dois têm dois ou menos anos de serviço e os restantes cinco professores apresentam como tempo de serviço na escola entre 5 a 8 anos.

O quadro 5 apresenta uma síntese desta informação.

Quadro 5 – Caracterização Profissional dos Entrevistados

	Formação Académica	Tempo de Exercício de Funções na Escola	Situação Profissional
Diretor (a)	Licenciatura Mestrado	3 anos	Quadro de escola
Coordenadores			
A	Licenciatura Mestrado	16 anos	Quadro de escola
B	Licenciatura	6 anos	Quadro de escola
C	Licenciatura	23 anos	Quadro de escola
Professores			
A₁	Licenciatura Mestrado	6 anos	Quadro de escola
A₂	Licenciatura Doutoramento	primeiro ano	Quadro de escola
B₁	Licenciatura	5 anos	Quadro de zona pedagógica

B ₂	Licenciatura Mestrado	2 anos	Quadro de outra escola
C ₁	Licenciatura Pós Graduação	8 anos	Quadro de zona pedagógica
C ₂	Licenciatura	2 anos	Contratado(a)

4.2.2 Papel das lideranças no trabalho colaborativo entre docentes

A apresentação, discussão e análise dos resultados obtidos parte sempre das questões de investigação que foram definidas inicialmente, de forma a tornar evidente a relação estabelecida entre os dados recolhidos e a resposta às questões enunciadas. Nesta fase pretende-se analisar e compreender quais os elementos identificáveis nas escolas, facilitadores e/ou dificultadores do trabalho colaborativo entre professores, com base no ponto de vista dos líderes. Foi para isso necessário:

- compreender a perceção que as lideranças (de topo e intermédias) têm sobre o trabalho colaborativo entre professores.
- analisar a visão das lideranças (de topo e intermédias) sobre a promoção ou não, do trabalho colaborativo entre professores.
- identificar fatores desencadeadores e/ou inibidores da colaboração entre professores.

Quadro 6 – Categorias e Sub-categorias “Papel das lideranças no trabalho colaborativo entre docentes”

Bloco de Análise	Categoria	Sub-categoria	Indicadores (Entrevistado)
	Conceção sobre o trabalho colaborativo	Espaço de trabalho;	C, D
		Compreensão;	D
		Reflexão;	A, B, C, D
		Produção de materiais;	A, B, C, D
		Colaboração informal;	B, D

Papel das lideranças no trabalho colaborativo entre docentes	Experiências vividas no âmbito da colaboração		A, B, C
	Vantagens do trabalho colaborativo	Sucesso educativo dos alunos;	D
		Motivação dos alunos;	C
		Produção de instrumentos;	B, C, D
		Reflexão sobre as práticas educativas;	A, C, D
		Melhorar as suas práticas;	C, D
		Resolução de problemas;	C, D
		Funcionamento dos grupos;	A, B
	Fatores desencadeadores da colaboração entre professores.	Introdução de um tempo no horário;	B, D
		Corpo docente estável;	B, C
		Bom relacionamento entre os docentes;	A, C
		Estímulo por parte da liderança intermédia;	C
	Fatores inibidores da colaboração entre professores	Razões administrativas;	D
		Falta de tempo;	B, D
		Cultura docente individualista;	A, D
		Relacionamento entre os professores;	A, B, C
		Excesso de trabalho;	B
		Condições de espaço;	B
		Elevada distância da escola à residência;	C
		Incompatibilidade de horários;	A, B
Exposição dos conhecimentos		A	
Não incentivo da liderança intermédia		C	

Papel das lideranças no trabalho colaborativo entre docentes	Fatores inibidores da colaboração entre professores	Sistema de avaliação;	A
	Promoção do trabalho colaborativo	Liderança de topo;	A, D
		Lideranças intermédias;	A, B, C, D
		Espaços físicos;	A, B
	Observação de aulas	Vantagem para os professores;	A, B, C
		Vantagem para os alunos;	B, C
		Experiências passadas;	A
		Disponibilidade temporal;	B
		Avaliação externa;	A, B
	Desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo	Troca de experiências;	A, C
		Formação;	D

Relativamente às conceções apresentadas pelos entrevistados sobre o trabalho colaborativo entre os professores verifica-se que:

- no ponto de vista do líder de topo, os professores ao desenvolverem um trabalho colaborativo vão “produzindo instrumentos, ... refletindo sobre as práticas... produzir trabalhos, fichas, testes ou seja o que for, ou simplesmente refletir”. Esta colaboração acaba por ser informal “... de uma forma informal os professores vão fazendo.”
- relativamente às lideranças intermédias:
 - o(a) coordenador(a) A considera que o trabalho colaborativo consiste na “...elaboração dos elementos de avaliação...fazer perguntas para avaliação....fazer testes iguais ... na planificação, na discussão dos assuntos é muito importante que as pessoas troquem ideias... o trabalho colaborativo é muito importante a nível da

preparação das aulas, da esquematização, o que é que vamos dar, quando ou vamos alterar isto... estar disponível para...”

- segundo o(a) coordenador(a) B o trabalho colaborativo consiste “na produção daquelas linhas de força que são comuns, como a planificação do trabalho de uma determinada disciplina para aquele ano, a produção dos critérios de avaliação para aquele ano também, as atividades que vamos desenvolver ao longo do ano, este conjunto de tarefas que nós vamos produzindo em conjunto revelam isso”. Para este coordenador existe muita colaboração informal, nomeadamente “o dia-a-dia é que diz quando é que precisamos de chamar alguém à colaboração ... talvez não o formalizemos tantas vezes quantas aquelas que o fazemos, nós fazemos muitas muitas vezes ... sentimos necessidade de dizer como estamos a fazer e de pedir colaboração para uma determinada área... porque as pessoas procuram-se umas às outras para o fazerem.”

- o(a) coordenador(a) C considera que o trabalho colaborativo consiste em “uma fazer um teste e depois todos analisam e dão opinião, da vez seguinte já é outra a fazer e todos analisam e mudam e alteram e quem diz testes diz material de trabalho, não é, fichas de trabalho ou atividades para realizar na escola, na sala de aula ... trocar desde materiais a experiências pedagógicas.”

No que concerne a experiências vividas no âmbito da colaboração, estas foram evidenciadas pelas lideranças intermédias, sempre como experiências positivas, nomeadamente:

- o(a) coordenador(a) A relata algumas das suas experiências, para além da troca e produção de materiais pedagógicos, nomeadamente que “uma colega que vinha de Monção, 100 km para cá, 100 km para lá, acontece que ela à 5ª feira não tinha horas letivas, tinha outras horas ... o dia da escola calhou ... a uma 5ª, e então tomei a iniciativa de falar com ela, vamos fazer assim como nós vamos distribuir, é o dia da escola, tu já participaste, já colaboraste, tu estás cá no dia antes, ajudas a montar os laboratórios, amanhã não vens...”; “o ano passado quando fui buscar provas de exame, eu tinha uma colega que me disse ... eu agora já estou melhor e vinha aqui para ver se tu me deixavas levar as tuas provas, ... ela tomou a iniciativa ... e isto também é colaboração”; “os colegas vêm ter comigo e quando é a minha disciplina sentámo-nos e falámos.”; “é preciso pessoas para no dia 6 de Janeiro virem vigiar, vamos lá ver “quem é que está disponível”, mas

indiquei-me logo também para uma sala ... e quando cheguei disseram-me “a gente tirou-te, tu não estás, não é preciso que venhas”, e isto são coisas que sabem bem, são gestos, pronto é ... colaborar”. Verifica-se através deste discurso, que este coordenador(a), entende a colaboração como sinónimo de ajuda ou solidariedade pessoal, em vez de colaboração profissional.

- o(a) coordenador(a) B descreve que há um “conjunto de tarefas que nós vamos produzindo em conjunto ... sentimos necessidade de dizer como estamos a fazer e de pedir colaboração para uma determinada área, produção, por exemplo, de materiais de aula...”

- o(a) coordenador(a) C revela ter “uma boa experiência, porque tenho um grupo de colegas, que desde há muitos anos estamos juntas e trabalhamos muito em comum ... desde uma fazer um teste e depois todas analisam e dão opinião, da vez seguinte já é outra a fazer e todas analisam e mudam e alteram e quem diz testes diz material de trabalho, não é, fichas de trabalho ou atividades para realizar na escola, na sala de aula também, mesmo atividades letivas, nesse aspeto eu tenho mesmo boa experiência...”.

Quer a liderança de topo, quer as lideranças intermédias, são unânimes em considerar a existência de vantagens do trabalho colaborativo entre os professores.

- Segundo a apreciação do(a) diretor(a) “as pessoas foram produzindo instrumentos, foram refletindo sobre as práticas ... conseguiam quase fazer uma catarse às vezes dos problemas que iam tendo ao longo das suas aulas era um momento que podiam com a ajuda dos professores mais experientes, melhorar as suas práticas ... a qualidade das aprendizagens possa e devam melhorar.”
- Para as lideranças intermédias:
 - o(a) coordenador(a) A considera “fundamental” o trabalho colaborativo, “a unidade que pode funcionar, porque percebem mesmo do que estão a falar, são mesmo os grupos, e não há grupo nenhum que funcione bem se não houver colaboração, isso é fundamental.”; “...é muito importante que as pessoas troquem ideias...”.
 - segundo o ponto de vista do(a) coordenador(a) B “nós trabalhamos dentro de uma rede, portanto aqui o trabalho que nós efetuamos numa turma, numa disciplina, é um trabalho que tem de estar conectado com as outras turmas, as

outras disciplinas, os outros professores, portanto tem que estar tudo pensado deste modo e é crucial que assim seja...”; “...produção, por exemplo, de materiais de aula...”

- o(a) coordenador(a) C refere “Muitas vantagens. Primeiro uma pessoa está constantemente a aprender, uma diz “eu fiz isto e não correu bem” nós “e porque é que não correu bem” e então vamos modificar, outra diz “ai eu fiz, olha correu bem os alunos adoraram” então partilha connosco, como é que fizeste, como é que não fizeste, desde experiências pedagógicas até à produção de materiais e mesmo instrumentos de avaliação e grelhas de análise, etc, etc.”

Na categoria dos fatores desencadeadores da colaboração entre professores, observa-se pelo discurso dos entrevistados que:

- o líder de topo considera que “só com um tempo obrigatório atendendo às culturas existentes é que podemos construir aí um espaço de trabalho, de compreensão e reflexão sobre a prática educativa ... se eu não tenho tempo obrigatório até evito, até é uma boa justificação para eu não trabalhar...”.
- as lideranças intermédias, designadamente,
 - o(a) coordenador(a) A, considera que as boas relações entre os professores são fundamentais para que o trabalho colaborativo aconteça, “...convém que os professores se dêem bem, pelo menos profissionalmente bem ... é aquele colega que está aflito não ter nada que o aflija mais ainda, é ele sentir-se à vontade para dizer assim “eu aqui acho que não andei muito bem”, quer dizer, ... espera aí vamos ver, quer dizer tudo se resolve ... a vivência, o estar ao lado de, vamos nesta caminhada e somos vários e se alguém tropeçar estamos aqui para o levantar ... há amizades que se fazem que são muito valiosas, que são estímulos...”.
 - para o(a) coordenador(a) B deverá haver uma diminuição de trabalho para os professores, “as pessoas terem um trabalho imenso paralelo a um trabalho que se quer colaborativo, não é possível, eu não posso tratar daquilo que é meu e daquilo que é dos conjuntos em simultâneo, com a mesma eficácia.”
 - o(a) coordenador(a) C sugere o facto de o corpo docente ser estável e, portanto, com um bom conhecimento dos docentes, o que facilita as relações interpessoais, “o facto de ser um corpo docente já estável, isso à partida, fomenta logo o trabalho colaborativo ... desde que haja uma boa relação”.

Outro fator que poderá estimular é o “coordenador organizar as reuniões por seções, os professores desta área ou daquela ou deste ano, vão trabalhar juntos, em vez das reuniões estarem ali só a ser conversas ... se o próprio coordenador dividir em grupos ... vão preparar esta unidade ... vão preparar aquela unidade ... vocês vão fazer um teste, as reuniões tornam-se muito mais rentáveis...”

No que concerne aos fatores que poderão ser inibidores quanto ao trabalho colaborativo entre professores, são evidenciados pelos entrevistados os seguintes:

- para o(a) diretor(a) existem dois aspetos relevantes para esta inibição “primeiro é a falta de tempo e a segunda é uma questão cultural ... Há um trabalho muito individual, um trabalho em que as pessoas vão quase reproduzindo aquilo que era feito quando eram ou quando foram estudantes.” Lima (2002) refere também a falta de competências de colaboração e o facto de terem vivenciado uma socialização profissional individualista de que resulta a dificuldade em realizar um trabalho colaborativo por falta de hábito e de conhecimento neste domínio.

Segundo a opinião do líder esta cultura mantém-se independentemente da geração dos professores “acho que isto é tudo socializado muito para o trabalho individual ... vai-se vivendo nesta prática, aprendida pelos mais novos e não há um salto qualitativo por estarmos com professores mais jovens.” Nias, Southworth e Yeomans (citado em Lima 2002), corroboravam esta ideia, referindo que os novatos “mostram-se recetivos às pistas contidas nesse comportamento e aprendem rapidamente o que significa ser um membro do corpo docente, utilizando a conduta dos seus colegas como modelo.” (Lima 2002:132) As “razões administrativas” também são apontadas pelo líder como um fator inibidor.

- para as lideranças intermédias, nomeadamente:
 - o(a) coordenador(a) A considera que a desmotivação profissional devida à avaliação dos professores é um aspeto muito dificultador “a experiência que houve de avaliação dos professores em alguns casos correram muito mal, porque elas foram mal desenhadas, mal aplicadas ... os professores andam muito magoados com muita coisa, muito frustrados, sofrem muito, é uma solidão muito

grande...” outro item salientado é o professor poder ser posto em causa pelo facto de não saber “não ter receio de por uma dúvida, a ignorância não é crime, só seria crime se nós não a quiséssemos colmatar...”, indo de encontro a Lima (2002) quando refere que os professores sentem que podem perder muito ao colaborar com os colegas, uma vez, que a exposição das suas práticas e competências ao olhar crítico dos seus pares comporta sérios riscos para a sua auto-estima pessoal e profissional.

- o(a) coordenador(a) B considera que os grandes fatores que podem dificultar é o tempo e o espaço, “tempo, temos muitas tarefas em simultâneo, temos muita sobrecarga de alunos ... não temos condições temporais para o fazer, nós não temos tempo para ... encontrarmos o tempo para que eu possa estar com outro colega, outro colega e outro colega, que de facto era extremamente interessante, era ótimo que isto se pudesse fazer, eu teria que ter o mesmo horário que mais dois ou três colegas ... condições de espaço”. Outro aspeto salientado é a “fragmentação das pessoas... esse é o grande obstáculo...”.

- na opinião do(a) coordenador(a) C “...quando existe algum elemento um bocadinho mais conflituoso no grupo provoca um bocado de desunião ... se houver alguma relação de antipatia, de mau relacionamento aí as coisas tornam-se mais difíceis.”, outro fator que poderá também dificultar é “as pessoas estarem deslocadas da sua própria terra ou terem que fazer muitos quilómetros para regressar a casa...estão sempre na espetativa de ir embora, porque têm filhos, têm família, isso dificulta muito mais...”, assim como, o “facto de não haver um coordenador que procure estimular precisamente esse trabalho ... se o coordenador, por sua vez, também não incentivar ou não fomentar, e não pedir às pessoas resultados o trabalho colaborativo também não acontece.”

De uma forma geral e a partir da análise destes dados conclui-se, como sustenta Lima (2002), que “Os docentes não podem, efetivamente, ser acusados em exclusivo pela ausência de colegialidade nas escolas. É necessário ter-se em consideração as condições organizacionais (por exemplo, os horários, a carga de trabalho, a rigidez dos currícula) e estruturais (a organização departamental, as limitações espaciais e a divisões institucionais entre campos de conhecimento) em que o seu trabalho se desenvolve” (Lima, 2002:182).

No que diz respeito à promoção do trabalho colaborativo entre os professores:

- o(a) diretor(a) da escola referiu que enquanto diretor(a) da escola anterior, pertencente ao mesmo agrupamento, nas disciplinas de português e matemática criou no horário dos professores um tempo exclusivo destinado à colaboração entre professores, “português e matemática conseguimos isso, conseguimos ter um tempo não letivo, um tempo de 90 minutos, onde reuniam todos os professores de português e outro tempo de 90 minutos onde reuniam os professores de matemática” e pretende implementar no próximo ano letivo, essa mesma experiência abrangendo, no entanto, a todas as disciplinas, “um dos objetivos do plano que estamos a desenhar para o próximo ano é ver se nos vai ser possível criar um tempo comum para todas as disciplinas, um tempo de 90 minutos, a ser possível será de 15 em 15 dias, porque a hipótese eram 45 minutos por semana, mas esses 45 minutos entendemos que não produz grande efeito...”. Outra forma de promover o trabalho colaborativo, segundo o líder, é envolver os docentes e não docentes nas tomadas de decisão “esse é sempre um objetivo, envolver os docentes, não docentes, seja quem for, que possa trabalhar nos diferentes projetos ... as estruturas intermédias têm um papel fundamental no envolvimento dos docentes nos diferentes projetos...”

- as lideranças intermédias, nomeadamente:

- o(a) coordenador(a) A, refere que “esta escola ... deve ser das que tem melhores condições, porque também tem uma liderança e tem uma direção que dá liberdade ... é um clima de liberdade e nunca vi a direção a usar do autoritarismo”. Ficou também evidenciado por este(a) coordenador(a) que a escola está realmente a avançar neste sentido, conforme já tinha sido referido pelo(a) diretor(a) “estamos aqui a tentar agora avançar mais no sentido de um trabalho também colaborativo, alguém que me vai ajudar e eu ajudar alguém...”. No entanto, o entrevistado refere que “nenhuma escola tem as condições ideais por condicionalismos de base ... a avaliação como foi metida ... um certo tradicionalismo entre nós ... há a nossa maneira de ser, há a nossa cultura ...”. No papel de líder intermédio, o(a) coordenador(a) estimula no sentido de “pedir aos colegas que os que estão a dar a mesma disciplina, o mesmo nível, têm que estar sempre muito próximos, muito, muito, a comunicarem entre si “como é que é isto?”, “como é que é esta” e se possível também na elaboração dos

elementos de avaliação ... uma coisa que lhes tenho pedido sempre e que eles fazem, e às vezes até vêm ter comigo e quando é a minha disciplina sentámo-nos e falámos, quando não é a minha peço-lhes que façam com os que estão na mesma disciplina... as pessoas vêm ter comigo porque eu não sou coordenador para ser coordenador, eu sou coordenador para servir os meus colegas e a minha escola...”.

- o(a) coordenador(a) B, considera que a escola tem condições humanas e profissionais que promovem o trabalho colaborativo, mas, “não há-de ter condições de tempo e condições de espaço ... não estou a ver condições físicas da escola, que possam conciliar-se com as exigências de horários...”. Enquanto coordenador(a) “é suposto que o coordenador seja este fomentador de energias de colaboração, isso sim, pronto e nessa medida naturalmente que procuro fazê-lo e se não for através de reuniões, se for através de conversas com as pessoas, presenciais ou através de emails, naturalmente que fomentamos isto e este é o espírito, este é o espírito...”

- o(a) coordenador(a) C, considera que a escola promove e tem condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo “pelo menos no meu departamento...”, no papel de coordenador(a) relata que “estimulo muito o trabalho colaborativo ... um coordenador ou um líder, seja qual for, tem sempre que submeter uma proposta à apreciação dos colegas e adaptá-la e moldá-la consoante a opinião dos próprios colegas, estar sempre a ouvir os outros e ter a capacidade de se adaptar às sugestões ... o grupo que eu estou a liderar, digamos assim, ou coordenar estamos a trabalhar muito muito bem, trocamos desde materiais a experiências pedagógicas, eu sempre procurei como coordenadora incentivar a troca de experiências, uma faz isto resulta bem porque não a outra experimentar.”

Em relação à observação de aulas, os líderes intermédios, são de opinião que seria de extrema importância que a mesma fosse feita, quer para os professores, quer para os alunos, no entanto, foram levantadas algumas questões pelos coordenadores consoante se pode verificar pelos seus discursos.

- Na opinião do(a) coordenador(a) A “pode ser muito bom, se, imaginarmos que eu vou dar uma aula, se houver um colega que vai comigo, e ele está ali para me ajudar ... às vezes temos boas ideias que na prática não resultam ...agora isso tem aspetos

melindrosos ... a experiência que houve de avaliação dos professores em alguns casos correram muito mal, porque elas foram mal desenhadas, mal aplicadas e também há ambientes que não são favoráveis ... não se pode chegar ao pé de alguém e assim com uma superioridade que o outro não lhe reconhece ... se a pessoa sente que o outro vai numa posição de olhar para detetar o erro e não lhe reconhece nenhum tipo de super ... de competências digamos específicas, isso pode correr muito mal...”.

- O(A) coordenador(a) B considera “que até seria interessante, porque se as pessoas produzem os materiais em conjunto, porque não depois beneficiarem da presença umas das outras e beneficiarem da introdução de um elemento que o outro tem em consideração e que nós não temos e penso que isso que iria enriquecer ... todos ficámos a ganhar, nós colegas e alunos, todos ficámos a ganhar...”. No entanto, segundo este(a) líder intermédio é uma utopia a observação de aulas acontecer “não estou a ver como é que vão pôr isso em prática, ... não tem possibilidade de ser posta em prática ... não temos condições temporais para o fazer ... encontrarmos o tempo para que eu possa estar com outro colega, outro colega e outro colega, que de facto era extremamente interessante, era óptimo que isto se pudesse fazer, eu teria que ter o mesmo horário que mais dois ou três colegas e eles teriam que ter a mesma disponibilidade, eles teriam que ter a disponibilidade para puder assistir às minhas aulas e eu para assistir às deles senão não haverá verdadeira coadjuvância, senão isto vai ser uma farsa outra vez.”

- Na visão do(a) coordenador(a) C apenas há aspetos positivos “a minha opinião é bastante positiva, acho que é muito benéfico para todos, as pessoas podem comentar as aulas, trocar impressões, o professor deve observar e ser observado.”

- dois dos coordenadores, A e B, focaram que um dos aspetos salientados pela inspeção foi precisamente a colaboração/coadjuvação, “... recomendaram o trabalho colaborativo mais no sentido da coadjuvação, das pessoas irem mesmo à sala de aula ajudar-se...”.

Relativamente à relação entre o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional, todos os líderes, de topo e intermédios, consideram que há uma ligação fortíssima.

- Para o(a) diretor(a) da escola essa relação existe, no sentido em que normalmente os professores que estão mais sensibilizados para esta temática,

colaboração entre professores, são normalmente docentes que “...vão melhorando a sua formação, que se vão atualizando, que vão portanto fazendo formações ao longo da sua carreira, vão estando mais sensibilizados para estas problemáticas ... as pessoas a refletirem sobre as suas práticas...” Em contrapartida o(a) líder reconhece que há uma falha na oferta formativa, uma vez, que “a administração não a disponibiliza de forma a que possa chegar a todos os professores, e quando chega é ... para um número muito residual ... e portanto vai-se sentido realmente esse défice, na sua consistência profissional”. Também a inconstância da obrigatoriedade da formação não reforça, “a formação ela é obrigatória, não é obrigatória, porque existe a progressão que precisa de créditos, mas a progressão está parada e as pessoas ... profissionalmente não sentem, por lei também não são empurradas...”.

- Para as lideranças intermédias, designadamente:

- o(a) coordenador(a) A, é de opinião que “o professor sozinho não é nada, é a negação do que é um professor, quer dizer, o professor sozinho, mesmo que estude muito ... ele precisa de haver uma espécie de osmose ... é importante a partilha... a partilha é muito importante para o percurso que o professor vai fazer... os professores mais velhos podem ter vícios e têm, mas têm experiências, a experiência ensina muito, os mais jovens têm normalmente idealismo, energia, disponibilidade, podem ter menos experiência ... mas isso o tempo resolverá ... é importante sempre a perspectiva de crescer na profissão...”

- o(a) coordenador(a) B relata que “nós trabalhamos dentro de uma rede ... se pensarmos ... numa educação global, não é possível pensar que não interfere profissionalmente.”

- o(a) coordenador(a) C considera que “...está em íntima relação ... uma profissional que tem 1 ou 2 anos de experiência ao contactar com outra que já tenha 10 ou 15 há ali sempre uma troca, primeiro ela também pode aprender contigo novos métodos, estás a chegar da universidade muitas vezes trazes coisas novas que as pessoas podem experimentar e a pessoa que chega de novo também aprende com os mais velhos tudo o que diz respeito a uma escola ... se houver um trabalho colaborativo...as pessoas trocaram experiências...as pessoas trabalharem em conjunto ... em termos de desenvolvimento profissional isso vai-se refletir”.

É assim notório que as lideranças reconhecem a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, sendo por isso necessário investir positivamente os saberes de que o professor é portador, devendo assumir o próprio o comando do seu desenvolvimento profissional.

Com base no discurso dos líderes, de topo e intermédios, os resultados apontam para a existência de práticas colaborativas na escola, no entanto, verifica-se que as concepções e experiências que aqui foram relatadas, vão ao encontro da caracterização feita por Hargreaves (1998), considerando-as como espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis.

É notório que as lideranças têm conhecimento sobre como se desenvolve ou se deve desenvolver a verdadeira colaboração, no entanto, esta ainda não é uma prática comum na escola, situando-se ainda no âmbito do desejo.

As práticas colaborativas evidenciadas assentam nas três formas fracas descritas por Little (1990 citada por Lima:2002 e Fullan & Hargreaves:2001), contar histórias e procurar ideias, ajuda e apoio, e partilha. A quarta forma, trabalho conjunto, forma mais forte de colaboração, e que representa a verdadeira colaboração ou colegialidade no ensino, neste momento ainda não está presente nesta escola, havendo, no entanto, a vontade de a atingir.

4.2.3 Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional

Nesta etapa do estudo pretende-se analisar e compreender as perceções que os professores têm acerca do trabalho colaborativo e da sua influência no seu desenvolvimento profissional. Foi para isso necessário:

- analisar as perceções que os professores têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva dos professores, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender as perceções que os professores têm acerca da influência do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional.

Quadro 7 – Categorias e Sub-categorias “Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional”

Bloco de Análise	Categoria	Sub-categoria	Indicadores (Entrevistado)
Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional	Formação inicial e desenvolvimento da atividade profissional	Estágio	B ₂
		Experiência	B ₁ , C ₂
		Formação contínua	A ₁ , C ₂
		Trabalho colaborativo	A ₂
	Conceção sobre o trabalho colaborativo	Trabalho conjunto (planificação, critérios de avaliação, testes);	A ₁ , A ₂ , B ₁ , B ₂ , C ₂
		Troca de ideias;	A ₁ , A ₂
		Partilha;	B ₁ , C ₂
		Ajuda;	B ₂ , C ₁
	Trabalho individual versus trabalho colaborativo	Reflexão;	A ₁ , B ₁ , B ₂
		Produção de materiais;	A ₁ , A ₂ , B ₁ , C ₁ , C ₂
	Experiências vividas no âmbito da colaboração	Colaboração informal;	A ₁ , A ₂ , B ₁ , B ₂ , C ₂
		Elaboração dos critérios de avaliação;	B ₁ ,
		Troca de impressões;	A ₁ , A ₂
		Elaboração de testes;	A ₂
		Partilha de materiais;	B ₁ , C ₁ ,
		Produção de materiais de carácter experimental;	A ₁
	Vantagens do trabalho colaborativo	União dos docentes;	A ₁
		Adaptação à atualidade;	A ₁
		Alunos;	A ₂ , B ₁ , C ₁
		Professores;	A ₂ , B ₁ , C ₁ , C ₂
		Reflexão sobre as práticas educativas;	A ₂

Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional	Vantagens do trabalho colaborativo	Trabalho eficaz/produtivo;	C ₁
		Gestão de tempo;	C ₂
		Necessidade de formação;	A ₂
	Forma de ultrapassar dificuldades	Colegas;	A ₁ , B ₁ , B ₂ , C ₁
		Colegas fora da escola;	A ₂ , B ₂ , C ₁ , C ₂
		Manuais;	B ₁
		Internet;	B ₁
	Observação de aulas	Vantagem para os professores;	A ₂ , B ₁ , C ₁ , C ₂
		Vantagem para os alunos;	A ₂ , C ₂
		Confiança nos docentes;	A ₂ ,
		Competitividade;	A ₁ ,
		Fragmentação dos professores;	A ₁ ,
	Fatores desencadeadores da colaboração entre professores.	Introdução de tempos no horário;	A ₁ , A ₂ , B ₁ , C ₁ , C ₂
		Compatibilidade de horários no mesmo ano/disciplina;	A ₁ , A ₂
		Direção sensibilizada;	A ₂
		Corpo docente estável;	B ₂ ,
		Bom relacionamento entre os docentes;	A ₁ , B ₂ ,
		Humildade profissional;	A ₁
		Professores sensibilizados;	C ₁ , C ₂

Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional	Fatores inibidores da colaboração entre professores	Competitividade;	A ₁ ,
		Exposição;	A ₁ , A ₂ , C ₂
		Cultura docente individualista;	C ₁ , C ₂
		Excesso de trabalho;	B ₁
		Condições de espaço;	B ₂
		Elevada distância da escola à residência;	B ₂
		Disponibilidade;	B ₁ , C ₁
		Falta de tempo;	B ₁ , B ₂ , C ₁ , C ₂
	Promoção do trabalho colaborativo	Liderança;	A ₁ , A ₂ , B ₁ , B ₂ , C ₁ , C ₂
		Espaços físicos;	A ₁ , A ₂ , B ₁ , B ₂ , C ₁ , C ₂
	Desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo	Troca de experiências/ conhecimentos;	A ₁ , A ₂ , B ₁ , B ₂ , C ₁ , C ₂

Dos seis professores entrevistados, apenas um considera que a formação acadêmica inicial, nomeadamente o ano de estágio, lhe deu a preparação necessária para desenvolver a sua atividade profissional adequadamente, “...O estágio... O estágio sim, com duas boas orientadoras, quer da parte científica, quer da parte pedagógica prepararam-me para o futuro... no ano seguinte eu estive a dar aulas na escola... em que eu estava sozinha não tinha ninguém da área ... e eu tive que fazer todos os procedimentos da minha área, quer da área burocrática quer pedagógica.” (B₂)

Os restantes professores são unânimes em considerar que à formação inicial é necessário adicionar a experiência que se vai adquirindo ao longo dos anos, assim como a formação. Estas perceções vão ao encontro da linha de pensamento de Ponte (1994), a ideia da formação inicial sólida e suficiente não é válida, o professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, uma vez, que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira.

“...Foi a base não é! Depois temos sempre que nos ir adaptando às novas necessidades, temos que nos ir atualizando ... eu quando estive na escola superior de

tecnologia e gestão ... tive de desenvolver outras competências... fiz uma pós graduação ... que me deu algum suporte...”(A₁)

“Não claro! Nem pensar, nem de longe nem de perto... o trabalho colaborativo é essencial para me preparar para esta árdua tarefa de lecionar.” (A₂)

“...a faculdade dá-nos muitas ferramentas, mas é a prática que nos dá mais...” (B₁)

“Não, eu acho que não! Há muitas coisas que não aprendi na universidade... certos conteúdos que depois tive que lecionar no estágio, que os sabia porque durante o meu percurso a nível secundário abordei esses temas e não propriamente depois na universidade...” (C₁)

“Penso que não, penso que, acho que com a nossa experiência, sem dúvida nós vamos evoluindo e vamo-nos formando e é necessário também formação constante...”(C₂)

Quanto às conceções apresentadas pelos docentes entrevistados relativamente ao conceito de colaboração, as ideias mais emergentes é de que a colaboração implica trabalho conjunto, associada à noção de aprendizagem em colaboração na tentativa de resolver situações e aumentar a qualidade do trabalho que desenvolvem com os alunos, troca de ideias, partilha (materiais e/ou experiências) e ajuda.

“...o trabalho colaborativo é essencial para me preparar para esta árdua tarefa de lecionar...” (A₂)

“...se planificássemos as aulas, se planificássemos testes, se planificássemos fichas formativas ... reunir para trabalhar ... arranjam materiais ...” (B₁)

“ajudarmo-nos uns aos outros em decidir materiais ... preparar o dia a dia ...” (B₂)

“... um trabalho colaborativo é quando os professores se ajudam mutuamente, pensam em estratégias específicas para um determinado aluno, fazem as fichas de acordo quer com os alunos, quer com os próprios conteúdos e não apenas só uma partilha, não apenas uma partilha de fichas ou de conteúdos...” (C₁)

“... para pudermos lecionar as aulas existem uma série de materiais que deverão ser produzidos, em que os podíamos fazer de uma forma colaborativa, com diversas opiniões, as dos colegas, ahhh experiências, já na prática com os alunos, ahhh

mesmo não só a realização de materiais, mas mesmo um trabalho de diálogo, como é que correm as aulas, planificando em conjunto, decidindo qual o melhor caminho pela experiência dos colegas...” (C₂)

No que diz respeito à preferência por desenvolver trabalho individual versus colaborativo, três dos docentes revelam preferir o trabalho em grupo, um docente elege claramente o trabalho individual, e dois dos professores entrevistados consideram que os dois trabalhos são fundamentais e complementam-se, indo ao encontro do que defende Roldão (2007) que apesar de considerar que ao trabalhar colaborativamente o professor pode ensinar mais e melhor, também cada professor deve ter os seus momentos de trabalho individual, contribuindo desta forma para o grupo.

As práticas colaborativas existentes na escola, segundo a perspetiva dos docentes entrevistados e contrariamente ao discurso das lideranças, revelam-se muito reduzidas ou praticamente inexistentes, situando-se mais ao nível das conversas entre colegas, troca de impressões, em momentos informais e troca de materiais, ou com carácter mais formal, que se concretiza em reuniões institucionais obrigatórias e previstas no âmbito da organização escolar, nomeadamente a planificação conjunta e critérios de avaliação. É de sublinhar que os docentes praticamente não referem a existência de práticas colaborativas ao nível da sala de aula, do ensino-aprendizagem ou de carácter mais pedagógico.

“... temos por norma preparar os trabalhos práticos ... também fazemos essas planificações no início de cada ano letivo ... trocamos impressões sim, ao longo do ano, ... mas penso que ainda haverá muita coisa a fazer nesse âmbito. (A₁)

“... Ummm Não. Infelizmente não ... Não significa que, com uma professora eu faça isso. Isso, mas, só a nível de planificação, a nível de testes, que isso nem se pode chamar trabalho colaborativo, não é, a nível de testes e tirar uma ou outra dúvida ... é um trabalho colaborativo desvirtual ... Os professores aqui trabalham isoladamente, não trabalham em pares...” (A₂)

“Aqui não sinto muito isso ... Não sinto isso. Claro que há determinadas alturas que eu peço aos colegas ... nunca me dizem não, nunca, inclusive arranjam materiais para trabalhar... agora reunir para trabalhar, é um bocado difícil...” (B₁)

“...não há trabalho colaborativo em termos da parte pedagógica, nem pedagógica nem científica, onde há é para tratar daquelas partes mais burocráticas ... só colaborávamos realmente naquilo que nos é exigido e que superiormente era-nos exigido que fosse feito em grupo ... planificações ... fazem-se as reuniões ao longo do ano, reuniões de grupo, para aferir alguma coisa, definimos os critérios também, mas são tudo questões pontuais...” (B₂)

“... entre professores acho que não! Entre os professores há mais uma partilha de trabalho, de materiais, isso sim, não é, mas o trabalho colaborativo propriamente dito, acho que não!” (C₁)

“Não, não existe. As pessoas são individualistas e cada um faz o seu trabalho, ahhh, não existe, por aquilo que eu vejo, apenas planificamos em conjunto, alguma coisa, mas, para mim isso não é trabalho colaborativo.” (C₂)

Estas práticas colaborativas desenvolvidas na escola em estudo corroboram os resultados de outras investigações (Little, 1990; Lima, 2002; Day, 2001) ao salientarem que a maioria dos docentes desenvolvia a sua prática profissional de forma isolada, e em que as relações entre colegas eram essencialmente verbais. É também de frisar, como se depreende das palavras dos entrevistados, que os docentes têm a perfeita noção de que o que fazem não é trabalho colaborativo.

Relativamente às vantagens que o trabalho colaborativo possa trazer, os professores, com exceção de um, consideram que há vantagens principalmente para os alunos, nas suas aprendizagens, e para os próprios professores. Também são referidos outros aspetos, como se pode verificar pelos discursos dos entrevistados, como a união dos docentes, a adaptação aos novos tempos e a gestão do tempo.

“... reforçar mais os laços ... que nos unem ... trocar mais impressões ... adaptar aos novos, aos jovens de hoje, aos novos desafios ... acho que sim, que o trabalho em grupo é muito importante...” (A₁)

“... toda a vantagem, tinha mil e uma vantagens, para que esse trabalho ajudasse os professores, ajuda-se os alunos, essencialmente os alunos, eles é que ficavam a ganhar...quanto mais visões e visões diferentes, da mesma matéria...eles pudessem ter, muito mais fácil...seria eles aprenderem ... a ajudar-nos a nós a percebermos defeitos que nós não percebemos ... vemos necessidades que às vezes nem nos apercebemos que as temos, vemos necessidades que temos de formação...” (A₂)

“... toda a vantagem, porque eu considero que se houvesse de facto essa articulação entre todos, se calhar era benéfico para todos nós e para os alunos...” (B₁)

“ ... muitas vantagens quer para o professor quer para os alunos, não é, para os dois ... partilha de saberes... tentar chegar ao aluno e tentar abordar os conteúdos de forma mais acessível para eles e que fizesse com que eles compreendessem melhor a matéria ... um trabalho eficaz e produtivo...” (C₁)

“... nós aprendemos muito com os outros, não é, na troca de experiências ... ajuda na gestão de tempo ... em vez de demorarmos o dobro, demorarmos menos, e aproveitarmos aquilo que os colegas fazem e pensam e duas pessoas a pensar, devia se perder muito menos tempo do que apenas uma pessoa...” (C₂)

O docente que discorda fundamenta a sua opinião pela especificidade da disciplina que leciona “...pelo facto da especificidade da nossa disciplina também não dá para nós estarmos a decidir materiais, porque além de nós trabalharmos com alunos diferentes, nós somos diferentes de personalidade e se é uma disciplina onde se exige a reflexão, onde se exige o espírito crítico, eu não posso definir com os meus colegas nós temos esta linha, nós temos de dar abertura de pensamento, senão estamos ser anti-filosóficos.” (B₂)

Os docentes entrevistados ultrapassam as dificuldades que possam surgir no decorrer do seu trabalho, nomeadamente na planificação de aulas e nas estratégias utilizadas, recorrendo normalmente a colegas da escola e/ou de fora da escola. Apenas um dos entrevistados referiu manuais ou internet.

“...pergunto a colegas ... tiro uma dúvida ... discuto uma estratégia em geral com outro colega...” (A₁)

“...infelizmente não tenho ninguém com que possa assim trabalhar em conjunto, aqui na escola não ... estou só, aqui na escola não tenho ninguém ... recorro a umas ex-

alunas minhas...que são autoras de manuais escolares, pronto, e sempre recorro a elas..." (A₂)

"...consultando os manuais, vou à net tentando encontrar respostas e também recorro aos colegas..." (B₁)

"Falo com a minha irmã ou muito pontualmente com um colega." (B₂)

"o trabalho colaborativo também depende dos colegas com quem nós trabalhamos, não é, e existe muitas vezes colegas que são mais acessíveis ... que nos ajudam a tirar certas dúvidas, a esclarecer, outros nem tanto, há muitos que são mais individualistas e que querem é fazer prevalecer a sua opinião e não propriamente ajudar o colega. Portanto depende das situações, nalgumas consigo tirar essas dúvidas noutras tenho outros colegas noutros sítios, não propriamente na escola onde trabalho. (C₁)

"...normalmente tento falar com colegas da mesma área ... por norma as pessoas não se negam, não é, a falar, ahhh mas coisas pontuais ... mas muitas vezes até pode não ser só com os colegas que trabalham comigo na escola, até pode ser com outras pessoas noutra âmbito de relações que estejam na mesma área, porque por vezes os colegas que estão connosco estão mais ocupados nas suas aulas, no seu trabalho e de facto não existe esse tempo ou essa disponibilidade para a partilha..."(C₂)

Relativamente à observação de aulas, constata-se pelo discurso dos entrevistados, que três dos docentes concordam em pleno com a observação de aulas, nomeadamente os docentes A₂, B₁ e C₂. Estes docentes consideram que as vantagens assentam nos próprios professores, tanto no docente observado como no que está a observar, uma vez, que poderá haver uma melhoria nas práticas pedagógicas e nos conhecimentos científicos e também nos alunos.

"...acho que isso só traz vantagens, traz vantagens para o professor, traz vantagens para os alunos ... até para os pais se sentirem, hoje os pais têm muito medo dos professores, não sei porquê, porque acham que os professores hoje só erram, erram, erram, erram, erram, tratam muito mal as matérias etc, etc, então, assim até é mais um motivo de confiança, não é, porque sabendo que a sala está aberta entram outros professores, então é mais um motivo de confiança até para os pais ... para mim abrir a porta da sala de aula, para mim é sempre uma mais valia, é porque é ter um espelho, é ter o espelho." (A₂)

“...não vejo problema nenhum, até porque seria se calhar, uma vantagem, porque é assim nós trabalhamos de uma maneira que às vezes pode não ser a totalmente certa, se outros colegas nos tiverem a observar, concerteza nessa observação poderão dizer “olha tu aqui podias, se calhar, ter referido isto e não aquilo”, é uma mais valia...” (B₁)

“... nós aprendemos e há coisas que às vezes nós estamos do outro lado a dar as aulas, e não estamos a pôr-nos no papel do aprendiz, não é, e aí é que nós ao ver a outra pessoa a lecionar, acho que estamos atentos a alguns pormenores, que nós quando estamos a dar as aulas não temos essa noção ... também conseguimos observar duas coisas, os alunos e o professor, a ver se realmente a estratégia funciona ou se não funciona ... outras formas de lecionar a mesma matéria ... outra perspetiva ... aprendemos uns com os outros ... devemos receber críticas de uma forma construtiva para melhorarmos, não é, ninguém é perfeito e nós estamos em constante melhoria, não é, portanto eu acho que é vantajoso para ambas as partes.” (C₂)

Os outros três docentes, apesar de teoricamente afirmarem que concordam com a observação de aulas levantam sempre um obstáculo, conforme se pode verificar através do seu discurso.

“... acho que isso devia ser implementado, ahhh, mas, não sei se estaremos preparados para isso ... existe implicitamente um ambiente competitivo entre os professores ... portanto não estamos totalmente à vontade ... neste momento há muita fragmentação, digamos assim, ou quase, mas é uma fragmentação que não é, não é sentida percebida, portanto, há aqui fatores externos que nos fragmentam, nos expõem, portanto ficamos quase reduzidos a unidades, não é, bastante vulneráveis, não é, ao meio exterior... portanto neste sentido acho que vai ser um pouco difícil ... mas vai ser necessário fazermos isso...” (A₁)

“Nós aprendemos sempre com os outros. Mas depende das aulas que eu fosse observar, pq sinceramente nós sabemos que há pessoas que nós queremos seguir como modelo e se calhar ir às aulas dela eu ia aprender alguma coisa, com outros de todo, era uma perda de tempo, e com tanta burocracia que nos é exigida, com tanto trabalho que nós temos ainda ter que andar a assistir aulas dos meus colegas ou ter os meus colegas a assistir às minhas aulas, então nós vínhamos para aqui de manhã e saímos daqui de madrugada. Observar as aulas dos meus colegas, efetivamente nós aprendemos uns dos outros, mas com certeza que eu não ia aprender com todos, portanto se calhar era uma perda de tempo.” (B₂)

“... se fosse no sentido de haver uma interajuda, ia ser muito benéfico, agora se for só no sentido crítico e de haver uma crítica que não seja construtiva ... se for alguém que viesse assistir às nossas aulas, de uma forma para nos dar algumas críticas construtivas, para nos ajudar em determinados aspetos, acho que sim ... muitas vezes, mesmo a nível da supervisão é o contrário ... a pessoa está ali, olha para as nossas aulas mas não é para nos ajudar, não é para nos dar críticas construtivas, é para criticar, muitas vezes só por criticar, isso também devido à nossa profissão, porque como somos todos um bocadinho mais individualistas acaba por acontecer muito isto e cada um acha que só ele é que sabe e que só a sua opinião e a sua maneira de ver as coisas é que está correta. (C₁)

Relativamente aos fatores que influenciam o trabalho colaborativo na escola, os docentes entrevistados apontam o grande fator promotor/desencadeador da colaboração entre professores a inclusão de tempos, no horário dos professores. No entanto, Hargreaves (1998) através da sua investigação com os professores da província de Ontário, no Canadá, e como utilizaram o tempo extra que lhes foi disponibilizado, verificou que os professores, mesmo dispondo de mais tempo, podem não se envolver em relações colegiais. Ora como argumenta Lima (2002:181), “mais tempo não significa, portanto, automaticamente, mais colaboração”.

Outros fatores como a sensibilização da direção e dos professores, compatibilidade de horários no mesmo ano/disciplina, corpo docente estável, o bom relacionamento entre os docentes, humildade profissional, são também mencionados pelos professores entrevistados, como podemos verificar pelos seus discursos.

“... a articulação curricular ... termos horários comuns ... depois o horário ter uma extensão de tempo suficiente, depois sermos mais ... sermos mais solidários e menos competitivos ... humildade profissional e depois esta convicção que nos deveríamos unir ...” (A₁)

“... contemplado no horário um tempo letivo ... comuns a esses professores todos ... todos os professores que tivessem o mesmo ano letivo, que tivessem à mesma hora, todos eles o mesmo ano...permitia que todos os professores pudessem dar o mesmo teste e aferia-se as turmas todas da mesma maneira, por exemplo, isso era só vantagens...podia haver até troca de professores ou então se não quiséssemos a essa hora, nas outras horas em que não havia sobreposição nós poderíamos ir, não é,

assistir às aulas dos outros colegas e eles às nossas ... a direção deveria estar sensibilizada para isto...” (A₂)

“...mais tempo no horário ... talvez tirar uma turma ... e se calhar era converter essas horas em trabalho mais colaborativo, seria o ideal ...” (B₁)

“Se as pessoas estiverem há alguns anos numa escola, se se identificarem com determinados colegas de grupo ... acredito que isto resulte...” (B₂)

“O que poderia facilitar era o facto de as pessoas pensarem que se sentassem, se colaborasse, se arranjassem estratégias o trabalho de todos iria ser beneficiado ... talvez se houvesse um tempo no horário, mas mesmo assim acho que seria difícil, porque muita gente iria usar esse tempo para outras atividades e não propriamente ...” (C₁)

“...nas escolas existir no horário, até fazer parte do horário dos professores um tempo para isso, semanalmente, ...as pessoas realmente podiam usar esse tempo ... haver formação sobre isto, ou seja, talvez as pessoas serem alertadas da importância para isso ...” (C₂)

No que concerne aos fatores que poderão ser inibidores quanto ao trabalho colaborativo entre professores, foram destacados fatores relacionados com a organização escolar, com o sistema educativo, com questões profissionais e outros de ordem pessoal. O factor tempo foi realçado por quatro dos docentes entrevistados, seguiu-se a exposição do docente, com o consenso de três professores, a cultura docente individualista referida por dois docentes. A competitividade, a sobrecarga com o excesso de trabalho a que têm de dar resposta, a disponibilidade, as condições de espaço para o desenvolverem, assim como, a elevada distância da escola à residência foram outros dos fatores apontados pelos docentes.

“Competitividade ... esta exposição, não é, estamos muito expostos (pausa) aos encarregados de educação, à gestão...” (A₁)

“O medo da exposição científica ... o professor tem medo de se expor cientificamente, pronto aqui é claramente isso...” (A₂)

“...a disponibilidade das pessoas, a falta de tempo, o já estar cá tantas horas ... nós temos tantas turmas, 5 turmas ... e ter mais horas para estar cá a fazer trabalho colaborativo, talvez o tempo, o factor tempo será o principal.” (B₁)

A dificuldade de gestão da vida pessoal (familiar) e profissional foi também destacada por este(a) docente, “...Todos nós temos família, temos cada vez um sistema mais exigente, temos alunos mais exigentes, portanto nós temos que estar bem preparados na nossa área e depois também somos seres humanos, somos um todo, não somos só professores e ... há a questão da deslocação, de as pessoas estarem deslocadas e fazer viagens de carro para ir para a família...temos colegas que vêm de longe para aqui dar aulas, claro que ele no final do dia depois de deixar aquilo que é essencial e que está estipulado, depois quer é ir para casa...”

“Passamos muito tempo na escola, mas o trabalho não é feito aqui ... se eu estou aqui 27 tempos, mas eu estou 27 tempos sempre ocupada, ou estou a dar aulas, ou estou a dar aulas de substituição ou estar a dar apoios ... o trabalho individual continua a ser feito em casa ... levo correção de testes, preparação de aulas, preparação de fichas, tudo isso é para casa ... com o atual horário que nós temos, não é possível! ... Muitas horas aqui, estarmos deslocados da nossa residência, fazer o jogo dos horários e ter espaços para o fazer.” (B₂)

“...tem a ver com a própria personalidade das pessoas e também tem a ver com uma característica que é muito de todos os docentes, que é este individualismo, cada um pensar que sabe mais do que o outro e que a sua opinião é que deverá prevalecer e não ter um bocadinho de humildade...isso dificulta ... o facto de não terem muito tempo também, porque o trabalho colaborativo pressupõe que as pessoas se dediquem mais um bocadinho, passem mais tempo na escola, conversem mais uns com os outros, e a própria, a nossa própria vida tanto familiar como profissional, muitas vezes também impede e dificulta esse aspeto ... As pessoas por uma razão ou por outra não podem ficar mais meia hora, não podem ficar mais dez minutos e muitas vezes não é propriamente porque não podem é porque não se disponibilizam para...” (C₁)

“...as pessoas são muito individualistas, cada vez mais as pessoas são individualistas, algumas são inseguras, portanto não querem partilhar porque têm receio do comentário das outras pessoas ... a correria da vida, não é, as pessoas muitas vezes

preocupam-se é chegar ao trabalho, executar, e não têm tempo para perder, para planificar as coisas com os colegas, para debater...” (C₂)

Analisando os fatores mencionados pelos professores, verifica-se que estes vão ao encontro dos fatores mencionados pelas lideranças, existindo desta forma um consenso entre os diferentes discursos.

Pode-se concluir pelo discurso dos docentes entrevistados, que a maioria considera que a direção não interfere nem estimula o trabalho colaborativo dos professores.

“Não, não, não.” (A₂)

“a direção da escola não se, de facto não se pronuncia relativamente a esse aspeto ... mas, de facto não intervém e não interfere.” (B₁)

“...a direção não intervém. A direção tenta que nós cumpramos os normativos, agora não nos exige. (B₂)

“Penso que não! Penso que a direção só se preocupa individualmente com o trabalho que cada um faz e com os resultados dos alunos, no fundo, agora como isso é feito acho que não. (C₂)

No entanto, estes discursos contrariam as respostas dadas pela maioria dos docentes inquiridos no questionário, em que mais de 70% concorda que a direção desperta e encoraja o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores. Apenas um dos docentes entrevistados considera que “a direção coloca e dá aos professores tudo aquilo que eles precisam para que esse trabalho colaborativo pudesse existir ... Temos todas as condições, depende muito é das pessoas. (C₁)

Relativamente a condições físicas da escola que promovam o trabalho colaborativo as opiniões dividem-se. Alguns dos docentes entrevistados consideram que os espaços físicos existentes na escola são adequados ao trabalho colaborativo,

“...como espaço físico acho que sim...” (C₂)

“condições tem ... há espaços que são muito bons e que sobretudo permite o trabalho colaborativo ... acabei de sair de uma reunião em que eu faço parte de um projeto ... em que estivemos exatamente a fazer isso ... tivemos a trabalhar numa sala, claro que

está desocupada porque não há exames, temos um computador à frente, as condições materiais são ótimas...” (B₁) Através deste discurso verifica-se no entanto, que o trabalho colaborativo desenvolveu-se numa sala de aula, uma vez, que as atividades letivas não se encontram a decorrer.

Já outros docentes consideram que essas condições não existem.

“Não, não, não.” (A₂)

“...Há uns gabinetes lá em cima, mas que não são utilizados. Esse trabalho colaborativo exigia que houvesse gabinetes para cada grupo, em locais que fossem acolhedores, esses não são, mesmo em reuniões nós nunca vamos para lá, vamos para salas de aula, portanto em termos físicos não é assim muito convidativo o espaço físico que existe...” (B₂)

Todos os docentes entrevistados percebem que existe uma relação entre o desenvolvimento profissional e o trabalho colaborativo. Segundo os atores a troca de saberes, experiências e conhecimentos promove a aprendizagem do próprio, conforme se verifica nos seus discursos:

“... quanto mais trabalho colaborativo houver, maior a probabilidade de termos bons profissionais ... é na troca de ideias, no esclarecimento de dúvidas, na troca de experiências de sala de aula ... que encontraremos melhores caminhos para a nossa profissão.” (A₁)

“... imenso é uma maneira de nós crescermos, porque é com...diferentes saberes que nós aprendemos, não é só com o saber académico ... aprendemos com a experiência, com a troca de experiências. ... aprendemos a falar, verbalizar alto as nossas dúvidas ... ouvir às vezes outros a falarem sobre as dúvidas deles ... é uma mais valia.” (A₂)

“...de facto o trabalho colaborativo poderia fazer com que nós ... permitisse ser melhor profissionais na área em que estamos integrados, exatamente porque essa troca de experiências, essa troca de conhecimentos entre nós, só iria ser benéfico para todos.” (B₁)

“... nós aprendemos sempre uns com os outros...” (B₂)

“...se fosse um trabalho colaborativo eficaz, onde houvesse partilha de saberes, de conhecimentos, de críticas construtivas a pessoa desenvolve muito mais a nível profissionalmente.” (C₁)

“...nós desenvolvemos profissionalmente trabalhando de forma colaborativa, vamos aprendendo na partilha de ideias, vamos evoluindo, acho que sim, sim vamo-nos desenvolvendo com a prática e a partilha de ideias.” (C₂)

Conclui-se através dos discursos dos entrevistados, que estes docentes compreendem a importância da reflexão, da discussão conjunta, do “apoio profissional mútuo” (García:1999), apesar de poucas vezes o fazerem, e que a existência de uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus objetivos em conjunto é fundamental para o desenvolvimento profissional, tal como referem Fullan e Hargreaves (1992).

4.3 Documentos organizadores da escola

De forma a complementar os dados recolhidos a partir do discurso dos sujeitos e produzir mais conhecimento sobre a questão III, que consiste em identificar os elementos nas escolas, facilitadores e/ou dificultadores quanto ao trabalho colaborativo entre professores, com base na organização da escola, optou-se por proceder à análise de alguns documentos orientadores da escola, nomeadamente: regulamento interno, projeto educativo, critérios para a participação em atividades, relatório de avaliação externa da escola, plano de melhoria da escola e horários dos professores entrevistados.

- Regulamento interno

Analisando o regulamento interno da escola em estudo, verifica-se que constam algumas orientações para a prática do trabalho colaborativo, nomeadamente:

- Cooperar com todos os elementos e órgãos da comunidade em que se insere o agrupamento, no enquadramento e acompanhamento de todas as atividades do processo educativo, nomeadamente na formação humana, cultural, moral e cívica dos alunos.

- Propor anualmente para aprovação em conselho pedagógico, ouvidos os grupos disciplinares, os critérios e instrumentos de avaliação definidos para as diferentes disciplinas lecionadas pelo departamento;
- Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação de aprendizagens;
- Promover o trabalho colaborativo;
- Garantir a articulação vertical entre os anos do mesmo ciclo e, no caso dos departamentos dos 2º e 3º ciclos, entre os referidos ciclos;
- Promover a colaboração em ações e projetos de caráter interdisciplinar e multidisciplinar;

- Projeto educativo

Após a leitura do documento não se verifica qualquer alusão ao trabalho colaborativo entre professores.

- Critérios para a participação em atividades

O conselho geral do agrupamento define entre muitos critérios para a participação do agrupamento em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas, a “concordância com os objetivos e estratégias definidas no Plano Anual de Atividades, nomeadamente na aplicação dos princípios da adequabilidade, equidade, integração curricular, interdisciplinaridade e trabalho colaborativo”. Desta forma, consideram que a participação do agrupamento nas atividades implica que estas “Promovam a interdisciplinaridade, a articulação curricular e o trabalho colaborativo, incluindo a articulação departamental e interdepartamental”.

- Relatório da avaliação externa

O relatório da avaliação externa da escola em estudo, elaborado pela inspeção geral da educação e da ciência, de finais de Maio de 2016, aponta como um dos pontos fortes o “sistemático trabalho cooperativo entre docentes na planificação letiva, na realização de atividades e projetos de enriquecimento curricular, na partilha de materiais pedagógicos, na elaboração de provas de avaliação das aprendizagens e na implementação de

medidas de promoção do sucesso escolar contribui para o seu desenvolvimento profissional, para a aferição da coerência entre o ensino e a avaliação e para a resolução de problemas e/ou dificuldades identificadas.” No entanto, a equipa de avaliação entende que “A observação da prática letiva em sala de aula, enquanto dispositivo de autorregulação e de formação entre pares, com impacto no desenvolvimento profissional e na inovação de práticas pedagógicas, ainda não constitui um procedimento intencional e de carácter sistemático.”

- Plano de Melhoria

A escola assume que as experiências espontâneas assumem-se como um pilar do trabalho colaborativo e de regulação dos pares. As experiências ocorridas no âmbito destas ações deverão ser alvo de registo (sistematização) nas reuniões dos respetivos grupos e incluídas nos relatórios anuais das estruturas, propondo desta forma a “partilha de experiências em sala de aula (ou... “observação voluntária das aulas”), por pares” como ação de melhoria.

São também propostas “reuniões dos grupos com desvios dos referentes para fins de planificação, monitorização dos critérios de avaliação e gestão do programa”, assim como, “Acompanhamento (a definir pelo CP) nas turmas onde se verifica uma discrepância em relação ao referente aplicável (possibilidade de ser desenvolvida em regime de coadjuvação, temporária ou não)”.

- Horários dos docentes

Relativamente aos horários dos seis docentes entrevistados verifica-se que não constam tempos, letivos ou não letivos, destinados ao trabalho colaborativo entre os professores.

Capítulo 5 – Síntese Conclusiva

Neste capítulo apresentam-se as principais conclusões desta investigação, procurando dar resposta às questões inicialmente colocadas e fazer uma síntese da análise dos dados, bem como uma reflexão sobre o seu significado e as suas implicações.

Esta investigação procura compreender as relações entre o modo como os professores e líderes encaram o trabalho colaborativo de professores e o modo como orientam as suas práticas docentes. O estudo assentou primordialmente nas perceções dos professores e líderes, relembramos assim as questões norteadoras da investigação:

- I) Quais as perceções que os professores têm acerca do trabalho colaborativo?
- II) Quais os elementos identificáveis nas escolas, facilitadores e/ou dificultadores do trabalho colaborativo entre professores, com base no ponto de vista dos líderes e professores?
- III) Quais os elementos identificáveis na escola, facilitadores e/ou dificultadores do trabalho colaborativo entre professores, com base na análise da organização?
- IV) Quais as perceções que os professores têm acerca da influência do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional?

Através da análise global dos dados obtidos, quer através da aplicação do questionário (n=57), quer através da realização de entrevistas (n=10), quer ainda através da análise documental e com base nas questões e nos objetivos propostos, ressaltam os seguintes aspetos:

- relativamente às **perceções** que os **professores** participantes apresentam **acerca do trabalho colaborativo** verifica-se que os docentes compreendem o conceito de colaboração e são unânimes em considerar que o mesmo traz inúmeras vantagens, tendo a absoluta consciência que não o praticam na verdadeira acepção da palavra. Em termos teóricos os professores têm conhecimento sobre como se desenvolve ou se deve desenvolver a verdadeira colaboração, mas na realidade, esta ainda não é uma prática comum na escola, situando-se, por isso, no âmbito do desejo. Também Roldão (2007) defende

que o trabalho colaborativo no plano discursivo parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores. No entanto, no que se refere à sua promoção das práticas de trabalho propostas aos alunos, no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes, ainda não são muito numerosas, e muito menos fáceis as práticas que se constituam, de facto, como autêntico trabalho docente colaborativo, ou seja, desenvolvido de facto em colaboração.

As práticas colaborativas existentes revelam-se muito reduzidas ou praticamente inexistentes, a ideia mais emergente é de que a colaboração implica um trabalho conjunto e partilha, situando-se ao nível das conversas entre colegas, troca de impressões, em momentos informais e troca de materiais, ou com carácter mais formal, que se concretiza em reuniões institucionais obrigatórias e previstas no âmbito da organização escolar, nomeadamente a planificação conjunta e critérios de avaliação. A colaboração que existe resume-se, de facto, ao estabelecimento de relações que Hargreaves (1998) classificou como espontâneas, voluntárias, difundidas no tempo e no espaço, mas que se restringem às vivências do dia-a-dia na escola e imprevisíveis.

No entanto, os docentes inquiridos revelam interesse e predisposição para participar em processos de colaboração com outros professores, desde que essa colaboração não “entre” na sala de aula, o que permite concluir que para os docentes a sala de aula continua a ser o seu “espaço de liberdade”, onde cada professor ainda trabalha de modo isolado e individual, indo de encontro à linha de pensamento de Tardif (2005) que considera que o trabalho docente é realizado individualmente, mesmo quando estes colaboram uns com os outros, porque tal colaboração não ultrapassa a porta das salas de aulas. Os docentes praticamente não referem a existência de práticas colaborativas ao nível da sala de aula, do ensino-aprendizagem ou de carácter mais pedagógico. Em suma, apesar de os docentes considerarem a importância das práticas colaborativas podemos dizer que a colaboração não é uma prática comum e não se situa ao nível do ensino de sala de aula, conforme é corroborado pelo

relatório da avaliação externa, elaborado pela inspeção geral da educação e da ciência e admitido pela escola no seu plano de melhoria.

Apesar de o trabalho colaborativo não ser uma prática comum, os professores demonstram percepções positivas em relação à cultura colaborativa, reconhecendo a sua importância, nomeadamente para os alunos, nas suas aprendizagens, e para os próprios professores. Também são referidos outros aspetos, como a união dos docentes, a adaptação aos novos tempos e a gestão do tempo.

- quanto aos **elementos facilitadores do trabalho colaborativo entre professores**, destaca-se o grande fator promotor/desencadeador da colaboração entre professores, a inclusão de tempos no horário dos professores, no entanto, e relembrando novamente Lima (2002:181) “mais tempo não significa, portanto, automaticamente, mais colaboração”.

O bom relacionamento entre docentes e a humildade profissional são também evidenciados pelos respondentes, como fatores facilitadores de um trabalho colaborativo, indo ao encontro de Alarcão e Canha (2013), que referem que tem que existir um ambiente de confiança, de valorização pessoal e profissional, humildade acerca do nosso conhecimento e aceitação para promover a partilha de saberes.

Outros fatores como a compatibilidade de horários no mesmo ano/disciplina, um corpo docente estável, assim como, a sensibilização da direção e dos professores, são também evidenciados neste estudo.

Quanto à percepção do papel desempenhado pela liderança na promoção do trabalho colaborativo existe alguma ambivalência, na medida em que os docentes inquiridos consideram um factor que poderá ser facilitador pelo incentivo/estímulo ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores, em que a direção desperta e encoraja o desenvolvimento do mesmo. Contrariamente a este discurso, os professores entrevistados consideram que a direção não interfere nem estimula o trabalho colaborativo dos professores. Lima (2002) na sua investigação defende que as direções das escolas e líderes das equipas de professores têm uma responsabilidade particular na promoção destes processos, uma vez, que detêm o poder de

fomentar ou reduzir as oportunidades de interação no interior das suas organizações.

- quanto aos **elementos** identificáveis nas escolas, **dificultadores do trabalho colaborativo entre professores**, situam-se fatores relacionados com a organização escolar, com o sistema educativo, com questões profissionais e outros de ordem pessoal.

Também Lima (2002) salienta que os factores organizacionais inerentes à forma como a escola está organizada limitam muito as oportunidades de os professores interagirem profissionalmente, referindo que “têm razão muitos daqueles que sustentam que os professores não colaboram mais entre si simplesmente porque não têm tempo nem estímulo para tal” (Lima, 2002:181). Relativamente à organização escolar os docentes destacam o factor tempo, a sobrecarga com o excesso de trabalho pois sentem que, atualmente, estão sobrecarregados com muito trabalho passando mais horas na escola, e uma flexibilidade temporal que permita o trabalho colaborativo. Na verdade, os professores não podem ser responsabilizados, em exclusivo, pela ausência de uma cultura colaborativa nas escolas, pois temos de analisar em paralelo a questão das condições organizacionais (horários compartimentados, cumprimento do currículo, carga de trabalho, etc.) e estruturais (a organização por departamentos, limitações entre os campos do conhecimento, etc.) onde desenvolvem o seu trabalho (Mesquita, Formosinho e Machado (2009:5)). No entanto, estes “constrangimentos organizacionais e estruturais não devem ser encarados como fatalidades, nem como determinantes causais inevitáveis dos padrões de interação colegial” (Lima, 2002:182). Um exemplo disso é a falta de espaços físicos apontada pelos docentes entrevistados, como um obstáculo ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, mas que Lima (2002) sustenta que, apesar de a maioria das escolas não apresentar condições físicas propícias ao desenvolvimento da colegialidade, esse facto também não é motivo para que tal não aconteça. Aliás na sua investigação realizada em duas escolas, o autor, revela que numa escola, apesar de apresentar condições físicas propícias ao desenvolvimento da colegialidade, esta não acontecia. Por outro lado, “certos grupos de professores interagem de forma relativamente frequente e intensa,

apesar de não disporem de espaços específicos para o efeito” (Lima, 2002:181).

É assim necessário “fazer das escolas espaços que ofereçam mais oportunidades” para que a interação aconteça quando os “professores desejarem envolver-se neste tipo de relacionamento profissional” (Lima, 2002:183).

A tradição de uma cultura docente individualista que persiste devido à consolidação sócio-histórica do ensino dito tradicional continua a ser um obstáculo à colaboração, como referem Mesquita, Formosinho e Machado (2009) só quando os professores se dispuserem para a mudança é que se constrói uma cultura pedagógica sustentada na colaboração. O facto de os docentes serem formados para um trabalho individual e não colaborativo resulta na falta de competências de colaboração, assim como, terem vivenciado uma socialização profissional individualista de que resulta a dificuldade em realizar um trabalho colaborativo por falta de hábito e de conhecimento neste domínio. (Lima:2002).

A exposição do docente, nomeadamente defeitos e fracassos dos professores, e incertezas no trabalho dos mesmos, a competitividade, a disponibilidade, a dificuldade de gestão da vida pessoal (familiar) e profissional, assim como, a elevada distância da escola à residência foram fatores de ordem pessoal apontados pelos docentes que poderão inibir o trabalho colaborativo entre os professores.

- no que diz respeito à articulação existente entre o **trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional**, pode-se salientar que os professores são unânimes em considerar os benefícios da colaboração no seu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional docente deve-se prolongar ao longo da vida, uma vez, que é absolutamente fundamental que o professor adquira, compreenda e aprofunde os seus conhecimentos, num “processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais” Oliveira-Formosinho (2009:226).

Segundo a análise do conteúdo dos discursos dos docentes entrevistados as experiências de colaboração são enriquecedoras, na medida em que a troca de saberes, experiências e conhecimentos promove a aprendizagem do próprio, e simultaneamente pelo facto de resolver dificuldades e problemas em conjunto. No entanto, e apesar de o concordarem teoricamente, a realidade é que mesmo sabendo dessa relação linear o trabalho individual sobrepõe-se ao trabalho colaborativo.

É importante salientar que a colaboração não deve anular a pessoa, antes pelo contrário, “deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, criando idealmente a existência de comunidades”. (Alarcão & Canha, 2013:81). Nesse sentido, destaca-se a importância da formação, no seu processo de mudança, tanto inicial como contínua em e para a colaboração de forma a abandonar a lógica individualista e de isolamento que caracteriza a socialização e a cultura profissional dos docentes e simultaneamente clarificar e preparar para a verdadeira colaboração.

Através desta investigação procurou-se compreender melhor as percepções existentes sobre o trabalho colaborativo entre os professores, perceber se existe uma articulação entre este e o desenvolvimento profissional e perceber quais os fatores que poderão favorecer ou inibir este mesmo trabalho.

A partir da visão de um conjunto de docentes e líderes, reconhece-se as potencialidades da cultura colaborativa na melhoria do desenvolvimento profissional e quando os professores interiorizarem que a “colaboração constitui-se como instrumento de pensamento” (Roldão:2013), a probabilidade de ocorrer uma melhoria na qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos aumenta substancialmente.

Destaca-se assim a ideia, de que poderá ser necessário promover na escola momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Editora: Gradiva
- Benavente, A., Costa, A. F., Machado, M. L. & Neves, M. C. (1991). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Teorema.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Chioca, S. & Martins, N. (2004). *Comunidade de Aprendizagem Investigativa: um novo paradigma para a educação*. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. Volume 1 nº4 (pág. 89-92)
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Diogo J. ET AL, (2011). *Avaliação do Desempenho Docente: Um Guia para a Ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994, 1ª ed.1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Editor: Universidade Aberta

Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção doente*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (1999). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático* in Lafond M. A. C. et al., *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 99- 124.

Formosinho, J. & Machado, J. & Mesquita, E. (2015) – *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes*. Edições Sílabo

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *O desenvolvimento dos professores e mudança educacional*. Londres, Falmer Press.

García, C. M. *A formação de professores: novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. p. 51-76

García, C. M. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Guerra, I. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Cascais: Príncipia editora Lda.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gómez, A. P. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. p. 93-114

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Editora McGraw-Hill de Portugal, L.da

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016). *Avaliação Externa das Escolas 2013-2014 — Relatório*. http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2013-2014_RELATORIO.pdf

Leite, A. (1983). *Pombal e o ensino secundário*. In A. Leite, *Como Interpretar Pombal?* Lisboa: Edições Brotéria

Lima, J.A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.

Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. In Simpósio de Organização e Gestão Escolar, VII, Aveiro, Portugal, 26-27 Abril 2012. Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6929>.

Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget.

Monteiro, A. R. (2013). *Auto-regulação das profissões da educação: porquê?* Revista ELO 20. Gráfica Covense - Guimarães.

Monteiro, A. R. (2015). *Profissão docente. Profissionalidade e autorregulação*. S. Paulo: Cortez Editora.

Monk, M., & Dillon, J. (Eds). (1995). *Learning to teach science: activities for student teachers and mentors*. London: The Falmer Press.

Neto-Mendes, A. (2005). *Os professores e o trabalho colaborativo: das políticas educativas às práticas docentes*. In J. Janicas (Ed.), *O professor no séc. XXI. Formação e intervenção*, 79-97. Coimbra: Ágora.

Nias, J. & Southworth, G. W. & Yeomans R. (1989). *Staff Relationships in the Primary School: A Study of School Culture*. London: Cassell.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote

Nóvoa, A. (1996a). *Educação Nacional*. Rosas, F., Brito, J. (Dir.). *Dicionário de História do Estado Novo*. Vol. I. p. 286-288. Lisboa: Círculo de Leitores.

Nóvoa, A. (1996b). *Professores*. Rosas, F., Brito, J. (Dir.). *Dicionário de História do Estado Novo*. Vol. II. p. 803-806. Lisboa: Círculo de Leitores.

Nóvoa, A. (1999). *O passado e o presente dos professores*. In: Nóvoa, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, p. 13-34.

Nóvoa, A. (2000). *Os Professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Cruz Quebrada ISEF.

Nóvoa, A. (2012). *O regresso dos professores*. EccoS Revista Científica, núm. 28, maio-agosto, p. 225-230.

Oliveira-Formosinho, Júlia. (2009). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. In Formosinho, João (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora. p. 221-284.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

Ponte, J. P. (1994). *Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. Revista Educação e Matemática, Nº 31, p. 9-12 e 20.

Popkewitz, T. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College Press.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Redecker, C. (2011). *The future of Learning: Preparing for Change*. Comissão Europeia.

Roldão, M. C. (2005). *Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior*. Revista Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez., p. 105-126.

Roldão, M. C. (2007a). *A Formação de Professores como Objecto de Pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas*. Revista Eletrónica de Educação, v.1 n.1. pp. 50-118. <http://www.reveduc.ufscar.br>.

Roldão, M. C. (2007b). *Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação. 12 (34), p. 94-103.

Roldão, M. C. (2007c). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noesis nº71

Roldão, M C. (2009a). *Formação de Professores na Investigação Portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional*. Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. 1 (1), p. 57-70. <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

Roldão, M. C. (2012). *Supervisão, Conhecimento e Melhoria – Uma Triangulação Transformativa nas Escolas?* Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº 12. Universidade Católica Portuguesa.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Longman.

Ruquoy, D. (2005). «*Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador*». Al-barello, Luc; Digneffe, Françoise, Hiernaux, Jean-Pierre; Maroy, Christian; Ruquoy, Dan-ielle; Saint-Georges, Pierre. (2005) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. pp. 84-116. Lisboa: Gradiva.

- Sacristán, J. G. (1999). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: Nóvoa, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, p. 63-92.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto Editora.
- Schein, E. H. (1985). *Organisational Culture and Leadership: A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schön, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. p. 77-91
- Stoer, S. (2008). *A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal. Educação, Sociedade & Culturas*. <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-ARevolucao.pdf>
- Tardif, M. (2005). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2003). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Teodoro, A. (1999). *A Construção Social das Políticas Educativas. Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Tese de Doutoramento em Educação e Desenvolvimento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Thurler, M. G. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, p. 102-128.
- Westoby, A. (1988). *Culture and Power in Educational Organisations*. Milton Keynes: Open University Press.

Anexos

Anexo I

Autorização da escola para a realização da investigação

Exmo Sr. Diretor da Escola Secundária

Cristina Maria Vieira Lopes, professora de Física e Química, vem por este meio solicitar autorização para realizar um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **Trabalho colaborativo entre professores.**

O meu objetivo é analisar no atual momento, como é que os professores vêem e adotam ou não o trabalho colaborativo entre docentes. Para isso, desenvolverei a minha investigação, tomando como objeto um conjunto de professores do 3º ciclo e secundário e diretores, em diferentes agrupamentos de escolas públicas.

Sendo assim, o problema que me proponho investigar é o seguinte:

Que relações é possível identificar entre o modo como os professores e líderes encaram o trabalho colaborativo de professores e o modo como orientam as suas práticas docentes?

A metodologia a adotar para recolha de dados será uma metodologia qualitativa, com recurso às técnicas de inquéritos por questionário aos professores e por entrevistas semiestruturadas ao diretor da referida escola, coordenadores de departamento e professores.

É garantida a confidencialidade dos dados recolhidos através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos a estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes, nem ao bom nome da escola.

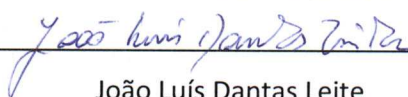
Agradeço a atenção dispensada e coloco-me ao dispor para prestar todos os esclarecimentos que V. Exa considere necessários.

Pede deferimento,

Braga, 14 de Junho de 2016

Cristina Maria Vieira Lopes

Autorizo o referido estudo



João Luís Dantas Leite

Diretor da Escola

Anexo II

Guião de Questionário aos Professores

Guião de Questionário aos Professores

Objetivos Gerais:

1. Analisar as perceções que os professores têm relativamente ao trabalho colaborativo;
2. Compreender na perspetiva dos professores, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;
3. Compreender as perceções que os professores têm acerca da influência do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas	Escala
<p>I. Informação pessoal e profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • obtenção de dados concretos e objetivos que permitam caracterizar a população. 	<ul style="list-style-type: none"> • Género; • Idade; • Habilitações Académicas; • Habilitação Profissional; • Situação Profissional; • Tempo de serviço; • Tempo de serviço nesta escola; • Departamento a que pertence; • Nível de ensino em que leciona; • Grupo disciplinar a que pertence; • Cargo (s) que já desempenhou; • Cargo (s) que desempenha no presente ano letivo. 	

Instrumento de Recolha de Dados – Questionário

<p align="center">II.</p> <p align="center">Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar quais as práticas ou não, de colaboração entre professores. 	<p>Na minha escola...</p> <ol style="list-style-type: none"> converso com outros professores sobre o comportamento dos alunos. converso com outros professores sobre o modo como dou aulas. troco materiais de ensino com outros professores. desenvolvo materiais pedagógicos em conjunto com outros professores. fazemos em conjunto a planificação anual. planifico aulas concretas em conjunto com outros professores. discutimos assuntos profissionais. as reuniões são importantes para melhorar as estratégias de ensino. tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares. existem espaços físicos com condições de trabalho adequadas. desenvolvem-se projetos de natureza interdisciplinar entre professores. sinto-me desiludido(a) com os meus colegas. 	<ol style="list-style-type: none"> Nunca Raramente Poucas vezes Muitas vezes A maioria das vezes Sempre
--	---	---	---

Instrumento de Recolha de Dados – Questionário

<p>II. Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional</p>		<p>13. posso confiar nos meus colegas. 14. existe um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade pelos colegas. 15. os meus colegas são fáceis de abordar. 16. discutimos as nossas práticas de avaliação. 17. as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo. 18. os professores manifestam atualmente, mais disponibilidade e interesse para trabalhar em conjunto. 19. ajudo colegas a responderem mais eficazmente às suas dificuldades. 20. costumo observar aulas dos meus colegas, com o objetivo de aprender/melhorar as estratégias de ensino. 21. as minhas aulas são observadas por colegas, com o objetivo de aprender/melhorar as estratégias de ensino. 22. dou aulas conjuntas com colegas. 23. o trabalho colaborativo é prática comum.</p>	
---	--	---	--

Instrumento de Recolha de Dados – Questionário

	<ul style="list-style-type: none">• Compreender a adesão dos professores sobre o trabalho colaborativo entre professores.	<p>Estou interessado(a) em ...</p> <ol style="list-style-type: none">1. partilhar estratégias de ensino com outros colegas.2. cooperar com outros professores.3. aprender mais sobre estratégias de ensino através da observação de outros colegas.4. aprofundar o meu conhecimento sobre colaboração entre professores.5. participar em grupos de trabalho para desenvolver materiais em conjunto.6. formar grupos de trabalho para desenvolver e implementar práticas de colaboração para assuntos específicos das aulas.7. observar outros colegas a ensinarem, para melhorar o meu desempenho.8. discutir com outros colegas sobre metodologias diferenciadas.9. participar em experiências pedagógicas que envolvam o ensino em conjunto.10. ajudar outros colegas a responderem mais e eficazmente às suas dificuldades.	<ol style="list-style-type: none">1. Discordo totalmente2. Discordo parcialmente3. Concordo parcialmente4. Concordo totalmente
--	---	---	---

Instrumento de Recolha de Dados – Questionário

<p>III. Lideranças e trabalho colaborativo entre docentes</p>	<ul style="list-style-type: none">• Analisar se as lideranças das escolas promovem ou não, o trabalho colaborativo entre professores, sob o ponto de vista dos atores.	<p>O(A) diretor(a) ...</p> <ol style="list-style-type: none">1. contempla no meu horário tempo para práticas colaborativas.2. estimula o trabalho colaborativo entre os docentes.3. envolve os docentes na resolução de problemas e respetiva tomada de decisões.4. motiva os docentes de modo a partilharem decisões conjuntamente.5. promove ativamente valores como a unidade e a coesão entre os docentes dos vários departamentos e anos criando situações de trabalho cooperativo.6. fomenta o lema “cada um por si”.7. favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes da escola.8. promove a partilha de experiências pedagógicas na escola entre os docentes.9. favorece o afastamento e isolamento dos docentes.10. fomenta o sentido de pertença e de identidade organizacional reforçando o apego às tradições.	<ol style="list-style-type: none">1. Discordo totalmente2. Discordo parcialmente3. Concordo parcialmente4. Concordo totalmente
---	--	--	---

Anexo III

Questionário aos Professores

Inquérito por Questionário

Trabalho colaborativo entre professores

Este questionário destina-se a recolher dados que serão posteriormente analisados no âmbito de uma dissertação de mestrado sobre o trabalho colaborativo entre professores. Desta forma, pretende-se recolher as opiniões dos docentes sobre o trabalho colaborativo entre professores.

O presente questionário é anónimo e confidencial, pelo que lhe solicitamos a máxima sinceridade nas respostas. Comprometemo-nos, por razões de ética e deontologia profissionais, a fazer uso dos dados recolhidos somente para fins da presente investigação educacional, não os divulgando para quaisquer outros fins.

A sua colaboração é muito importante.

Dados pessoais e profissionais

Faça uma cruz na opção que se aplica à sua situação.

1. Género:
Feminino Masculino

2. Idade:
< 25 26/35 36/45 46/55 > 56

3. Habilitações Académicas:
Bacharelato Licenciatura Pós-graduação
Mestrado Pré Bolonha Doutoramento

4. Habilitação Profissional:
Professor Profissionalizado Professor em Profissionalização/estágio
Professor não Profissionalizado

5. Situação Profissional:
Contratado Quadro de Zona Pedagógica
Quadro de Nomeação Definitiva

6. Tempo de serviço:
< 5 anos 6 – 10 anos 11 – 20 anos > 20 anos

7. Tempo de serviço nesta escola:
< 5 anos 6 – 10 anos >10 anos

8. Departamento a que pertence:

Línguas Clássicas e Românicas	<input type="checkbox"/>
Línguas Estrangeiras	<input type="checkbox"/>
Matemática e Ciências da Natureza	<input type="checkbox"/>
Educação Física e Desporto	<input type="checkbox"/>

Ciências Sociais e Humanas	<input type="checkbox"/>
Filosofia e Expressões Artísticas	<input type="checkbox"/>
Ciências Experimentais	<input type="checkbox"/>
Economia, Informática e Eletrónica	<input type="checkbox"/>

9. Nível de ensino em que leciona:
 2º ciclo 3º ciclo Secundário

10. Grupo disciplinar a que pertence: _____

11. Cargo (s) que já desempenhou:

Nenhum	
Orientador de Estágio	
Diretor de Turma	
Coord. dos Diretores de Turma	
Coord. de Departamento	

Membro do Conselho Pedagógico	
Membro do Conselho Geral	
Membro da Direção	
Outro. Qual? _____	

12. Cargo (s) que desempenha no presente ano letivo:

Nenhum	
Orientador de Estágio	
Diretor de Turma	
Coord. dos Diretores de Turma	
Outro. Qual? _____	

Coord. de Departamento	
Membro do Conselho Pedagógico	
Membro do Conselho Geral	
Membro da Direção	

Natureza do trabalho docente

13. Indique em que medida concorda ou discorda das afirmações que se seguem tendo em consideração o contexto em que trabalha.

Na minha escola...	Nunca	Raramente	Poucas vezes	Muitas vezes	A maioria das vezes	Sempre
1. converso com outros professores sobre o comportamento dos alunos.	1	2	3	4	5	6
2. converso com outros professores sobre o modo como dou aulas.	1	2	3	4	5	6
3. troco materiais de ensino com outros professores.	1	2	3	4	5	6
4. desenvolvo materiais pedagógicos em conjunto com outros professores.	1	2	3	4	5	6
5. fazemos em conjunto a planificação anual.	1	2	3	4	5	6
6. planifico aulas concretas em conjunto com outros professores.	1	2	3	4	5	6
7. discutimos assuntos profissionais.	1	2	3	4	5	6
8. as reuniões são importantes para melhorar as estratégias de ensino.	1	2	3	4	5	6

9. tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares.	1	2	3	4	5	6
10. existem espaços físicos com condições de trabalho adequadas.	1	2	3	4	5	6
11. desenvolvem-se projetos de natureza interdisciplinar entre professores.	1	2	3	4	5	6
12. sinto-me desiludido/a com os meus colegas.	1	2	3	4	5	6
13. posso confiar nos meus colegas.	1	2	3	4	5	6
14. existe um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade pelos colegas.	1	2	3	4	5	6
15. os meus colegas são fáceis de abordar.	1	2	3	4	5	6
16. discutimos as nossas práticas de avaliação.	1	2	3	4	5	6
17. as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo.	1	2	3	4	5	6
18. os professores manifestam atualmente, mais disponibilidade e interesse para trabalhar em conjunto.	1	2	3	4	5	6
19. ajudo colegas a responderem mais eficazmente às suas dificuldades.	1	2	3	4	5	6
20. costumo observar aulas dos meus colegas, com o objetivo de aprender/melhorar as estratégias de ensino.	1	2	3	4	5	6
21. as minhas aulas são observadas por colegas, com o objetivo de aprender/melhorar as estratégias de ensino.	1	2	3	4	5	6
22. dou aulas conjuntas com colegas.	1	2	3	4	5	6
23. o trabalho colaborativo é prática comum.	1	2	3	4	5	6

14. Indique em que medida está disponível em participar em vários aspetos ligados à colaboração, concordando ou discordando das afirmações que se seguem.

Estou interessado(a) em ...	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. partilhar estratégias de ensino com outros colegas.	1	2	3	4

2. cooperar com outros professores.	1	2	3	4
3. aprender mais sobre estratégias de ensino através da observação de outros colegas.	1	2	3	4
4. aprofundar o meu conhecimento sobre colaboração entre professores.	1	2	3	4
5. participar em grupos de trabalho para desenvolver materiais em conjunto.	1	2	3	4
6. formar grupos de trabalho para desenvolver e implementar práticas de colaboração para assuntos específicos das aulas.	1	2	3	4
7. observar outros colegas a ensinarem, para melhorar o meu desempenho.	1	2	3	4
8. discutir com outros colegas sobre metodologias diferenciadas.	1	2	3	4
9. participar em experiências pedagógicas que envolvam o ensino em conjunto.	1	2	3	4
10. ajudar outros colegas a responderem mais e eficazmente às suas dificuldades.	1	2	3	4

Percepções sobre liderança(s) e cultura(s) da escola

15. Apresentam-se, de seguida, alguns itens relativos à(s) cultura(s) e liderança(s) da escola. Indique em que medida concorda ou discorda dos itens enunciados tendo em conta a sua experiência pessoal na sua escola.

O(A) diretor(a) ...

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. contempla no meu horário tempo para práticas colaborativas.	1	2	3	4
2. estimula o trabalho colaborativo entre os docentes.	1	2	3	4
3. envolve os docentes na resolução de problemas e respetiva tomada de decisões.	1	2	3	4
4. motiva os docentes de modo a partilharem decisões conjuntamente.	1	2	3	4
5. promove ativamente valores como a unidade e a coesão entre	1	2	3	4

os docentes dos vários departamentos e anos criando situações de trabalho cooperativo.				
6. fomenta o lema “cada um por si”.	1	2	3	4
7. favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes da escola.	1	2	3	4
8. promove a partilha de experiências pedagógicas na escola entre os docentes.	1	2	3	4
9. favorece o afastamento e isolamento dos docentes.	1	2	3	4
10. fomenta o sentido de pertença e de identidade organizacional reforçando o apego às tradições.	1	2	3	4

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo IV

Guião das Entrevistas

Guião de Entrevista – Professores

Objetivos Gerais:

1. Analisar as perceções que os professores têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
2. Compreender na perspetiva dos professores, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;
3. Compreender as perceções que os professores têm acerca da influência do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
I. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Informar o entrevistado sobre a investigação; • Motivar o entrevistado; • Reforçar o protocolo de investigação. 	<p>1.1 Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).</p> <p>1.2 Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados).</p> <p>1.3 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</p> <p>1.4 Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação.</p> <p>1.5 Esclarecer que a entrevista, depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.</p>
II. Caracterização profissional do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado. 	<p>2.1 Qual a sua formação académica?</p> <p>2.2 Qual a sua situação profissional?</p> <p>2.3 Faça uma breve retrospectiva da sua carreira até hoje.</p> <p>2.4 Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?</p> <p>2.5 Considera que a sua formação académica inicial lhe deu a preparação necessária para desenvolver toda a sua atividade profissional adequadamente?</p>
		3.1 Em que se concretiza, a seu ver, o trabalho

Instrumento de Recolha de Dados – Entrevista

<p align="center">III. Trabalho colaborativo entre docentes e desenvolvimento profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a visão dos professores sobre o trabalho colaborativo entre professores. • Analisar se as lideranças das escolas promovem ou não, o trabalho colaborativo entre professores, sob o ponto de vista dos atores. • Identificar fatores desencadeadores e/ou inibidores da colaboração entre professores. 	<p>colaborativo entre professores? Exemplos?</p> <p>3.2 Em que se concretiza, a seu ver, o trabalho colaborativo entre professores nesta escola? Exemplos?</p> <p>3.3 Gosta mais de trabalhar em grupo ou individualmente?</p> <p>3.4 Costuma trabalhar colaborativamente com os seus colegas? Se sim, que tipo de trabalho realiza?</p> <p>3.5 Acha que tem alguma vantagem este tipo de trabalho?</p> <p>3.6 Como ultrapassa dificuldades que possam surgir no decorrer do trabalho docente, nomeadamente na planificação de aulas e nas estratégias utilizadas?</p> <p>3.7 Qual a sua opinião sobre os professores observarem as aulas de outros colegas?</p> <p>3.8 Considera que o trabalho colaborativo entre professores se relaciona com o desenvolvimento profissional? De que forma?</p> <p>3.9 Considera que esta escola promove e tem condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo? Por exemplo?</p> <p>3.10 Considera que a direção estimula o trabalho colaborativo entre os docentes? De que forma? Exemplos concretos.</p> <p>3.11 O que acha que facilita o trabalho colaborativo entre professores?</p> <p>3.12 O que acha que dificulta o trabalho colaborativo entre professores?</p>
<p align="center">IV. Validação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a reação do entrevistado(a) e recolher outras sugestões. 	<p>4.1 Que comentário faria a esta entrevista?</p> <p>4.2 Há aspetos pertinentes que não tenham sido referidos nesta entrevista e que gostaria de abordar?</p>

Guião de Entrevista – Diretor(a)		
Objetivos Gerais:		
1. Analisar as perceções que os líderes têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores; 2. Compreender na perspetiva dos líderes, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;		
Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
I. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Informar o entrevistado sobre a investigação; • Motivar o entrevistado; • Reforçar o protocolo de investigação. 	1.1 Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos). 1.2 Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados). 1.3 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios). 1.4 Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação. 1.5 Esclarecer que a entrevista, depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.
II. Caracterização profissional do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado. 	2.1 Qual a sua formação académica? 2.2 Faça uma breve retrospectiva da sua carreira até hoje. 2.3 Há quanto tempo desempenha funções nesta escola? 2.4 Qual foi o seu percurso enquanto elemento da equipa diretiva desta escola?
III. Papel das lideranças no trabalho colaborativo entre docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a perceção que o líder tem sobre o trabalho colaborativo entre professores. 	3.1 Em que se concretiza, a seu ver, o trabalho colaborativo entre professores? Exemplos? 3.2 Em que se concretiza, a seu ver, o trabalho colaborativo entre professores nesta escola? Exemplos? 3.3 Considera que a direção estimula o trabalho

Instrumento de Recolha de Dados – Entrevista

	<ul style="list-style-type: none">• Analisar a visão da direção sobre a promoção ou não, do trabalho colaborativo entre professores.• Identificar factores desencadeadores e/ou inibidores da colaboração entre professores.	<p>colaborativo entre os docentes? De que forma?</p> <p>3.4 Os horários dos professores contemplam momentos específicos para práticas colaborativas?</p> <p>3.5 O que é que pensa ter facilitado ou dificultado a colaboração entre professores?</p> <p>3.6 Considera que o trabalho colaborativo entre professores se relaciona com o desenvolvimento profissional? De que forma?</p> <p>3.7 Em relação aos projetos que aqui se desenvolvem quem é que os dinamiza? É um professor responsável que consegue envolver os outros, ou como é que isso se desenrola?</p> <p>3.8 Tenta envolver os docentes na resolução de problemas e respetiva tomada de decisões? Exemplos?</p>
IV. Validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões.	<p>4.1 Que comentário faria a esta entrevista?</p> <p>4.2 Há aspetos pertinentes que não tenham sido referidos nesta entrevista e que gostaria de abordar?</p>

Guião de Entrevista – Coordenadores de Departamento		
Objetivos Gerais:		
<p>1. Analisar as perceções que as lideranças intermédias têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;</p> <p>2. Compreender na perspetiva dos líderes intermédios, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;</p>		
Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
I. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Informar o entrevistado sobre a investigação; • Motivar o entrevistado; • Reforçar o protocolo de investigação. 	<p>1.1 Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).</p> <p>1.2 Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados).</p> <p>1.3 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</p> <p>1.4 Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação.</p> <p>1.5 Esclarecer que a entrevista, depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.</p>
II. Caracterização profissional do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado. 	<p>2.1 Qual a sua formação académica?</p> <p>2.2 Qual a sua situação profissional?</p> <p>2.3 Faça uma breve retrospectiva da sua carreira até hoje.</p> <p>2.4 Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?</p> <p>2.5 Considera que a sua formação académica inicial lhe deu a preparação necessária para desenvolver toda a sua atividade profissional adequadamente?</p>
III. Papel das lideranças intermédias no trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a perceção que as lideranças intermédias têm 	<p>3.1 Em que se concretiza, a seu ver, o trabalho colaborativo entre professores? Exemplos?</p> <p>3.2 Em que se concretiza, a seu ver, o trabalho colaborativo entre professores no seu</p>

Instrumento de Recolha de Dados – Entrevista

<p>entre docentes</p>	<p>sobre o trabalho colaborativo entre professores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a visão das lideranças intermédias sobre a promoção ou não, do trabalho colaborativo entre professores. • Identificar factores desencadeadores e/ou inibidores da colaboração entre professores. 	<p>departamento? Exemplos?</p> <p>3.3 Acha que tem alguma vantagem este tipo de trabalho?</p> <p>3.4 Qual a sua opinião sobre os professores observarem as aulas de outros colegas?</p> <p>3.5 Considera que estimula o trabalho colaborativo entre os docentes do seu departamento? De que forma?</p> <p>3.6 O que acha que facilita o trabalho colaborativo entre professores?</p> <p>3.7 O que acha que dificulta o trabalho colaborativo entre professores?</p> <p>3.8 Considera que o trabalho colaborativo entre professores se relaciona com o desenvolvimento profissional? De que forma?</p> <p>3.9 Em relação aos projetos desenvolvidos no departamento quem é que os dinamiza? É um professor responsável que consegue envolver os outros, ou como é que isso se desenrola?</p> <p>3.10 Tenta envolver os docentes na resolução de problemas e respetiva tomada de decisões? Exemplos?</p> <p>3.11 Considera que esta escola promove e tem condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo? Por exemplo?</p>
<p>IV. Validação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões. 	<p>4.1 Que comentário faria a esta entrevista?</p> <p>4.2 Há aspetos pertinentes que não tenham sido referidos nesta entrevista e que gostaria de abordar?</p>

Anexo V

Autorização das Entrevistas

Declaro ter conhecimento que Cristina Maria Vieira Lopes, professora de Física e Química, se encontra a realizar um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **Trabalho colaborativo entre professores.**

Autorizo a realização desta entrevista cujos objetivos são:

- analisar as perceções que os líderes têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva dos líderes, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;

É garantida a confidencialidade dos dados recolhidos através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos a estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes, nem ao bom nome da escola.

Tenho conhecimento que esta entrevista será gravada em suporte áudio e posteriormente será citada, na íntegra ou excertos. Depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.

Braga, 5 de Setembro de 2016

Patrícia Isabel Sousa Ferreira

(~~Director da Escola~~)

(~~Coordenador de departamento~~)

Docente

Declaro ter conhecimento que Cristina Maria Vieira Lopes, professora de Física e Química, se encontra a realizar um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **Trabalho colaborativo entre professores.**

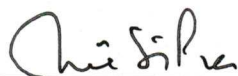
Autorizo a realização desta entrevista cujos objetivos são:

- analisar as perceções que os líderes têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva dos líderes, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;

É garantida a confidencialidade dos dados recolhidos através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos a estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes, nem ao bom nome da escola.

Tenho conhecimento que esta entrevista será gravada em suporte áudio e posteriormente será citada, na íntegra ou excertos. Depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.

Braga, 18 de Julho de 2016



~~(Diretor da Escola)~~

~~(Coordenador de departamento)~~

Docente

Declaro ter conhecimento que Cristina Maria Vieira Lopes, professora de Física e Química, se encontra a realizar um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **Trabalho colaborativo entre professores.**

Autorizo a realização desta entrevista cujos objetivos são:

- analisar as perceções que os líderes têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva dos líderes, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;

É garantida a confidencialidade dos dados recolhidos através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos a estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes, nem ao bom nome da escola.

Tenho conhecimento que esta entrevista será gravada em suporte áudio e posteriormente será citada, na íntegra ou excertos. Depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.

Braga, 5 de Setembro de 2016

Carla Sofia A. C. Florão

Diretor da Escola

~~Coordenador de departamento~~

Docente

Declaro ter conhecimento que Cristina Maria Vieira Lopes, professora de Física e Química, se encontra a realizar um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **Trabalho colaborativo entre professores.**

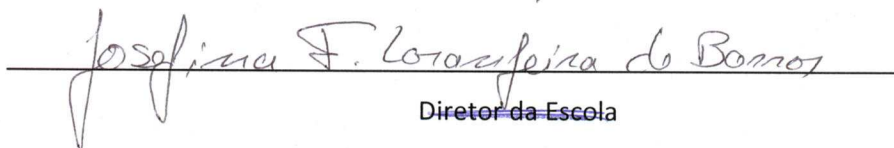
Autorizo a realização desta entrevista cujos objetivos são:

- analisar as perceções que os líderes têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva dos líderes, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;

É garantida a confidencialidade dos dados recolhidos através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos a estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes, nem ao bom nome da escola.

Tenho conhecimento que esta entrevista será gravada em suporte áudio e posteriormente será citada, na íntegra ou excertos. Depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.

Braga, 06 de Julho de 2016



~~Diretor da Escola~~

~~Coordenador de departamento~~

Docente

Declaro ter conhecimento que Cristina Maria Vieira Lopes, professora de Física e Química, se encontra a realizar um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **Trabalho colaborativo entre professores.**


Autorizo a realização desta entrevista cujos objetivos são:

- analisar as perceções que os líderes têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva dos líderes, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;

É garantida a confidencialidade dos dados recolhidos através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos a estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes, nem ao bom nome da escola.

Tenho conhecimento que esta entrevista será gravada em suporte áudio e posteriormente será citada, na íntegra ou excertos. Depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.

Braga, 19 de Junho de 2016



Diretor da Escola

~~Coordenador de departamento~~

Docente

Declaro ter conhecimento que Cristina Maria Vieira Lopes, professora de Física e Química, se encontra a realizar um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **Trabalho colaborativo entre professores.**

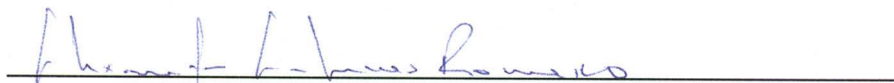
Autorizo a realização desta entrevista cujos objetivos são:

- analisar as perceções que os líderes têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva dos líderes, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;

É garantida a confidencialidade dos dados recolhidos através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos a estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes, nem ao bom nome da escola.

Tenho conhecimento que esta entrevista será gravada em suporte áudio e posteriormente será citada, na íntegra ou excertos. Depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.

Braga, 22 de junho de 2016



Diretor da Escola

~~Coordenador de departamento~~

Docente

Declaro ter conhecimento que Cristina Maria Vieira Lopes, professora de Física e Química, se encontra a realizar um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **Trabalho colaborativo entre professores.**


Autorizo a realização desta entrevista cujos objetivos são:

- analisar as perceções que os líderes têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva dos líderes, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;

É garantida a confidencialidade dos dados recolhidos através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos a estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes, nem ao bom nome da escola.

Tenho conhecimento que esta entrevista será gravada em suporte áudio e posteriormente será citada, na íntegra ou excertos. Depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.

Braga, 14 de Junho de 2016



Diretor da Escola

~~Coordenador de departamento~~

~~Docente~~

Declaro ter conhecimento que Cristina Maria Vieira Lopes, professora de Física e Química, se encontra a realizar um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **Trabalho colaborativo entre professores.**

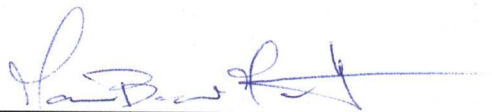
Autorizo a realização desta entrevista cujos objetivos são:

- analisar as perceções que os líderes têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva dos líderes, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;

É garantida a confidencialidade dos dados recolhidos através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos a estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes, nem ao bom nome da escola.

Tenho conhecimento que esta entrevista será gravada em suporte áudio e posteriormente será citada, na íntegra ou excertos. Depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.

Braga, 15 de Junho de 2016



(~~Diretor da Escola~~)

Coordenador de departamento

(~~Docente~~)

Declaro ter conhecimento que Cristina Maria Vieira Lopes, professora de Física e Química, se encontra a realizar um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **Trabalho colaborativo entre professores.**

Autorizo a realização desta entrevista cujos objetivos são:

- analisar as perceções que os líderes têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva dos líderes, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;

É garantida a confidencialidade dos dados recolhidos através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos a estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes, nem ao bom nome da escola.

Tenho conhecimento que esta entrevista será gravada em suporte áudio e posteriormente será citada, na íntegra ou excertos. Depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.

Braga, 15 de Junho de 2016



~~Diretor da Escola~~

Coordenador de departamento

~~Docente~~

Declaro ter conhecimento que Cristina Maria Vieira Lopes, professora de Física e Química, se encontra a realizar um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **Trabalho colaborativo entre professores.**

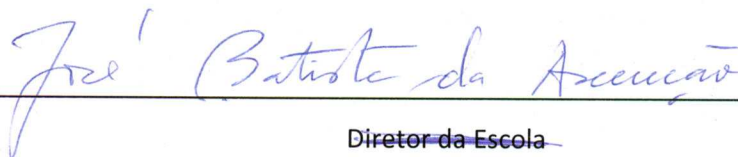
Autorizo a realização desta entrevista cujos objetivos são:

- analisar as perceções que os líderes têm relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores;
- compreender na perspetiva dos líderes, em que medida as escolas facilitam ou não, o trabalho colaborativo entre os professores;

É garantida a confidencialidade dos dados recolhidos através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos a estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes, nem ao bom nome da escola.

Tenho conhecimento que esta entrevista será gravada em suporte áudio e posteriormente será citada, na íntegra ou excertos. Depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.

Braga, 04 de Julho de 2016



~~Diretor da Escola~~

Coordenador de departamento

~~Docente~~