

LUÍSA MARIA CARNEIRO FERREIRA PEREIRA

**O TRABALHO COLABORATIVO
NO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS
DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA**

**Dissertação apresentada para a obtenção do
grau de Mestre em Supervisão Pedagógica e
Formação de Formadores, no Curso de Mestrado
de Ciências da Educação, conferido pela Escola
Superior de Educação Almeida Garrett**

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett
Mestrado em Supervisão pedagógica e Formação de Formadores**

**Lisboa
2012**

Agradecimentos

À professora doutora Ana Paula Silva que aceitou orientar esta dissertação, pelo seu apoio esclarecido, incentivo e disponibilidade que sempre revelou desde o primeiro momento.

Aos professores da parte curricular deste mestrado, com destaque para o professor Dr. Roque Antunes, que me abriram janelas para uma nova maneira de encarar a minha profissão e me ofereceram momentos muito ricos de partilha e reflexão.

Aos convidados professora Dra. Nilza Henriques, professora doutora Conceição Courela, professor Dr. Hugo Caldeira e professora Dra. Maria José Castro que gentilmente aceitaram participar no painel e que tão brilhantemente apresentaram as suas comunicações.

Aos colegas que participaram neste estudo e aceitaram trabalhar comigo e sem os quais esta investigação não teria sido possível.

À direção da escola pela disponibilidade sempre revelada e por ter permitido que os seus docentes colaborassem comigo.

Às minhas amigas Maria José Moreira, Isabel Vinhas e Conceição Courela que me apoiaram, quer com palavras de incentivo e boa disposição, quer com o seu sentido crítico.

Ao meu marido e às minhas filhas, pelo incentivo, pela paciência e compreensão que sempre manifestaram ao longo de todo o meu mestrado.

Resumo

Esta investigação permitiu identificar e analisar o trabalho colaborativo desenvolvido no departamento de línguas de uma escola secundária, avaliar o seu grau de importância para os professores deste departamento, conhecer as condições necessárias para a existência de um clima propício à colaboração e compreender o papel do coordenador enquanto agente propiciador de práticas colaborativas. O estudo permitiu ainda a consciencialização dos professores para a importância da adoção de práticas colaborativas e reflexivas.

Adotou-se uma metodologia de investigação-ação, projetada em três fases: Na primeira pretendeu-se saber se e de que modo os professores integram o trabalho colaborativo nas suas práticas. Na segunda fase evoluiu-se para uma intervenção de caráter teórico, em formato de painel, que teve como objetivos, estimular um processo de reflexão suscetível de influenciar as representações dos professores sobre colaboração e conduzir ao desenvolvimento de práticas colaborativas. Na terceira fase, delineou-se e executou-se um programa de intervenção com o objetivo de comprometer os professores num trabalho colaborativo que se torne numa prática diária no seu quotidiano.

A informação foi recolhida através de um inquérito por questionário, na primeira e segunda fase, de notas de campo registadas no diário de bordo da investigadora e de entrevistas estruturadas semi-diretivas, na terceira fase.

Depois de analisados todos os dados recolhidos, pode-se concluir que os professores reconhecem a importância do trabalho colaborativo, mas existe uma certa acomodação a práticas de ensino individualistas. Desenvolve-se algum trabalho colaborativo balcanizado, sobretudo com colegas da mesma disciplina e do mesmo nível de ensino que se resume, praticamente, à troca de materiais e à planificação conjunta de unidades didáticas. Identificaram-se como condições para a prática de trabalho colaborativo, formação adequada, compatibilidade de horários, tempo disponível nos horários e sobretudo vontade de colaborar. Ao coordenador compete propor pistas de trabalho e zelar para que estejam criadas as condições necessárias para o desenvolvimento de trabalho colaborativo.

A entrevista de avaliação no final do programa de intervenção revelou um impacto positivo na evolução das perceções das professoras que aderiram ao projeto, face ao trabalho colaborativo.

Palavras-chave: *cultura profissional docente – (individualismo, trabalho colaborativo); desenvolvimento profissional; lideranças, Investigação-ação e mudança cultural.*

Abstract

The purpose of this research was to identify and analyse the collaborative work within the language department of a High School, assessing its importance for the departments' teachers, finding the necessary conditions to achieve a prosper environment to collaborate and understanding the role of the coordinator as a conductor of collaborative practices. The research also allowed the teachers awareness for the importance of adopting collaborative and reflexive practices.

It was adopted an action-research methodology developed in three steps: on the first step, the aim was to find if teachers were integrating colaborative work in their practices and how they were doing that. During the second step was made a theoric intervention, which aimed to stimulate the reflexion process capable of influence faculty about colaboration conducting them to develop colaborative practices. The third step drew and executed an intervention program that aimed to commit teachers with the use of colaborative practices in their routine.

During both first and second steps the data was collected through an inquiry and a questionnaire. During the third step the researcher took notes on her logbook and later she produced structured and semi-directive interviews.

After analyzing all collected data, it can be concluded that teachers recognize the importance of collaborative work. However, there is some accommodation to keep their individualistic teaching practices. It is developed a balkanized collaborative work, particularly with colleagues teaching the same subject and level that can be resumed, practically, to the exchange of materials and joint planning of teaching units. There were identified as conditions for the practice of collaborative work: proper training, similar schedules, available time in their schedules and especially their willingness to cooperate. The coordinator is responsible for presenting proposed areas of study and ensure that all the necessary conditions for the development of collaborative work are gathered together.

The assessment interview at the end of the intervention program revealed a positive impact regarding an evolution on the teacher's perceptions, due to collaborative work.

Keywords: teaching professional culture - (individualism, collaborative work), professional development, leadership, research-action and cultural change.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice geral.	v
Índice de figuras.....	viii
Índice de quadros	ix
 Introdução	 1
 Parte I – Enquadramento teórico	 7
1. A cultura profissional docente.....	8
1.1. As culturas de separação.....	11
1.1.1. O Individualismo.....	11
1.2. As culturas de ligação	14
1.2.1. A colegialidade artificial	14
1.2.2. A balcanização do ensino	16
1.2.3. A colaboração confortável.....	18
1.3. As culturas de integração.....	19
1.3.1. Constrangimentos do trabalho colaborativo.....	22
2. Cultura colaborativa e o desenvolvimento profissional dos docentes.....	24
3. Cultura colaborativa e liderança	27
4. Cultura colaborativa e mudança.....	30
4.1. O professor como agente de mudança	32
5. A importância da investigação-ação na formação de uma cultura colaborativa entre os docentes.....	34
 Parte II – Estudo empírico	 37
1. O problema em estudo	38
1.1. Questão de partida.....	38
1.2. Questões parcelares.....	38
1.3. Objetivos do estudo.....	39
1.4. Identificação do objeto de estudo.....	39
2. Metodologias.....	40
2.1. Investigação-ação.....	40
2.2.1. Observação participante.....	41

2.1.2. Observação colaborativa de aulas.....	42
3. Recolha de dados.....	42
3.1. Os instrumentos de recolha de informação.....	42
3.1.1. O questionário.....	42
3.1.2. As notas de campo / diário de bordo.....	43
3.1.3. As entrevistas.....	44
4. Procedimentos.....	45
4.1. Primeira fase.....	45
4.1.1. Questionário inicial.....	45
4.2. Segunda fase.....	46
4.3. Terceira fase.....	46
5. Caracterização da população em estudo.....	47
5.1. Contexto geográfico, social e educativo da escola.....	47
5.2. Os professores do departamento de línguas.....	48
5.3. Atividades desenvolvidas.....	49
5.4. Formação contínua e práticas colaborativas.....	50
6. O trabalho colaborativo no departamento.....	50
6.1. Consistência interna do questionário.....	50
6.2. As perceções dos professores face ao trabalho colaborativo.....	51
6.3. A investigação-ação.....	59
6.4. Estudo comparativo entre os professores de língua portuguesa e de língua estrangeira.....	61
6.5. Discussão dos resultados.....	65
7. Painel sobre trabalho colaborativo.....	69
7.1. Objetivos.....	70
7.2. Metodologia adotada.....	70
7.3. Avaliação.....	72
7.4. Os resultados.....	73
7.5. Conclusões.....	76
8. Programa de intervenção – sessões de trabalho colaborativo.....	77
8.1. Objetivos	77
8.2. Descrição do programa.....	77
8.3. Estratégias de recolha de informação.....	78
8.3.1. O diário de bordo.....	78
8.3.2. A entrevista semi-estruturada	79
8.4. Análise dos dados.....	79

8.5. Síntese relevante	85
8.5.1. Sessões de sensibilização para o trabalho colaborativo.....	86
8.5.2. Sessões de trabalho colaborativo.....	88
8.5.3. Observação colaborativa de aulas.....	90
8.6. Avaliação do programa de intervenção.....	91
8.6.1. Considerações finais.....	93
Conclusão	95
Bibliografia	102
Apêndices	107
Apêndice 1 – Questionário de diagnóstico.....	108
Apêndice 2 – Questionário de avaliação do painel <i>Trabalho colaborativo entre professores como ferramenta de qualidade da escola</i>	113
Apêndice 3 – Análise de conteúdo da questão 2. <i>Observações Pertinentes</i>	115
Apêndice 4 – Diário de bordo	118
Apêndice 5 – Análise de conteúdo do diário de bordo – <i>Sessões de Sensibilização</i>	120
Apêndice 6 – Análise de conteúdo do diário de bordo – <i>Sessões de trabalho colaborativo</i>	126
Apêndice 7 – Guião da entrevista	136
Apêndice 8 – Análise do conteúdo das entrevistas	138
Anexos	145
Anexo 1 – Perfil dos oradores no painel <i>Trabalho colaborativo entre professores como ferramenta de qualidade da escola....</i>	146

Índice de figuras

Figura 1 – Género	48
Figura 2 – Escalões etários	48
Figura 3 – Tempo de serviço	49
Figura 4 – Situação profissional	49
Figura 5 – Interesse do tema	73
Figura 6 – Contributos do tema para a melhoria das práticas pedagógicas	74
Figura 7 – Motivação para a realização de trabalho colaborativo	74
Figura 8 – Satisfação das suas expetativas	74

Índice de quadros

Quadro1 – Consistência interna	50
Quadro 2 – Já teve oportunidade de refletir sobre trabalho colaborativo durante o seu percurso profissional?.....	52
Quadro 3 – O trabalho colaborativo.....	53
Quadro 4 – Realiza trabalho colaborativo?.....	54
Quadro 5 – Que trabalho colaborativo realiza?.....	55
Quadro 6 – Qual o clima vivido entre o grupo durante a concretização desse trabalho?.....	56
Quadro 7 – Que formas de atuação podem ser implementadas para se desenvolver trabalho colaborativo entre os professores do departamento?.....	57
Quadro 8 – Que condições são necessárias para que haja um clima propício à colaboração?.....	57
Quadro 9 – Qual deverá ser o papel do coordenador do departamento e /ou do coordenador do grupo disciplinar no que diz respeito ao trabalho colaborativo?.....	58
Quadro 10 – Trabalho colaborativo e Avaliação do Desempenho Docente (ADD)..	59
Quadro 11 – A metodologia investigação-ação.....	60
Quadro 12 – Em que medida estaria disponível para a colaborar num trabalho de investigação - ação onde, em conjunto, se investigasse, refletisse e desenvolvesse trabalho colaborativo?	61
Quadro 13 – Significância das diferenças.....	62
Quadro 14 – Significância das diferenças.....	62
Quadro 15 – Significância das diferenças.....	63
Quadro 16 – Significância das diferenças.....	63
Quadro 17 – Significância das diferenças.....	64
Quadro 18 – Significância das diferenças.....	64
Quadro 19 – Sessões de sensibilização sobre o trabalho colaborativo: temas, categorias e frequência.....	81
Quadro 20 – Sessões de trabalho colaborativo: temas, categorias e frequência....	83
Quadro 21 – Observação colaborativa de aulas: temas, categorias e frequência...	85
Quadro 22 – Avaliação do programa de intervenção: temas, categorias e frequências.....	93

Introdução

O que a sociedade espera de um professor é, segundo Caetano *et al* (2009), que ele aja na observância de um conjunto de princípios de natureza moral, que recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos. Como se vê, assume aqui particular relevância a função de educar, de formar alunos e, segundo a mesma autora “contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens” (p.50). Desempenho tão exigente reclama dos professores, características especiais e impõe-lhes posturas que se traduzem num ser e num estar em função de ideais e valores que colocam o ser humano no centro de toda a sua atividade profissional.

A juntar a toda esta complexidade, há que enfrentar o desafio da mudança vertiginosa do mundo e dos valores que invade a nossa “zona de conforto” e nos deixa sem saber como agir. De facto, na chamada era do conhecimento, a velocidade de produção e disseminação de conhecimentos deixa todos perplexos e confusos. Não fomos preparados para esse desconcertante ritmo hiperativo, fragmentado, disperso, que nos alcança em tempo real, nem estamos preparados para lidar com tanta informação. No que toca às escolas, tornou-se uma questão de sobrevivência redefinir estratégias, propor alternativas, novas abordagens, inovar práticas, enfim, mudar.

Já ninguém duvida da importância do professor nessa mudança e no aperfeiçoamento da escola. Reformas de currículos e de políticas de educação, nada disso terá valor se o professor não for tido em consideração.

Percebe-se portanto que o conceito de professor mudou. Day (2001) descreve um novo profissionalismo baseado num trabalho cada vez menos solitário e mais colaborativo do professor, em constante interação com os pares no contexto educativo, conducente a formas mais amplas de aprendizagem “por intermédio da investigação das suas práticas e dos contextos que as influenciam ao longo da sua carreira” (p. 76). Consequentemente, pode também o professor tornar-se professor-investigador, aprendendo, (re)construindo, transformando. Infelizmente, a promoção de culturas colegiais e práticas investigativas é ainda vista por muitos, como uma intrusão no seu espaço de trabalho e uma perda de tempo. A colaboração resume-se muitas vezes à planificação de atividades e raramente evolui para a reflexão crítica sobre as práticas educativas, no sentido de encontrar alternativas para a sua melhoria.

No entanto, é importante e urgente que os professores façam um esforço para atualizar e aperfeiçoar a sua própria formação enquanto pessoas e enquanto profissionais da educação. A qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho na sala de aula estão estreitamente ligadas ao seu crescimento profissional e à forma como se

desenvolvem enquanto pessoas. No modo como ensinam estão refletidas as suas vivências, as suas esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações ou as suas frustrações, as suas relações com os colegas pautadas, tanto pela colaboração como pelo individualismo e insegurança.

Por outro lado, o conceito de aprendizagem ao longo da vida passou também a ser uma realidade incontornável nos dias de hoje. Essa aprendizagem pressupõe processos de investigação e reflexão individual e colaborativa com vista à transformação das práticas e do conhecimento que as sustenta.

O artigo 10º, ponto 2, alínea c) do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário aprovado pelo Decreto-Lei nº139-A/90 de 28 de abril, de acordo com a última alteração de 21 de fevereiro de 2012, reafirma a necessidade de uma colaboração do professor “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes ”

De acordo com Simão (2007) “a aquisição do saber docente, baseada na prática, refletindo teoricamente, por meio da partilha de experiências individuais ou coletivas é uma via para a mudança” (p. 95). Esta mudança alicerçada na reflexão sobre a ação pode ser operacionalizada através da construção de formas de diálogo, com a partilha de experiências, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Tendo em consideração o que ficou referido, ressalta a importância renovada que o trabalho colaborativo se reveste, nas nossas escolas, na medida em que permite alcançar objetivos mais ricos, valoriza os conhecimentos de todos, tira partido das experiências de cada um e, sobretudo, encoraja a autorreflexão e aumenta a capacidade de responder às questões e desafios.

O Departamento Curricular é uma estrutura fundamental e com grande impacto na qualidade do trabalho realizado pelos professores. As competências deste órgão vão muito para além das funções meramente burocráticas e veículo de comunicação entre o Conselho Pedagógico e/ou direção e os professores do respetivo departamento. O coordenador do departamento assume um papel essencial de coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico didático, conducentes a uma melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem praticados (cf. Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril). É no seio do departamento que deverão existir as condições facilitadoras para a conceção e implementação de trabalho colaborativo e compete ao coordenador a promoção de mecanismos de planeamento conjunto das atividades letivas entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano, dos recursos didáticos a utilizar, dos instrumentos e critérios de avaliação. É de sua competência também, enquanto líder, promover e coordenar

a partilha das boas práticas colaborativas entre os docentes, bem como a análise de situações complexas que decorram da deteção de barreiras à aprendizagem.

Nesta dissertação, que tem como tema **O trabalho colaborativo no departamento de línguas de uma escola secundária**, pretende-se construir um conhecimento, tão aprofundado quanto possível da realidade e interpretá-la a partir das perceções dos diversos participantes; compreender a posição dos professores do departamento de línguas da escola em estudo face ao trabalho colaborativo; saber o que já se faz nesse sentido e o que falta fazer; identificar obstáculos a esse trabalho. Pretende-se ainda introduzir uma mudança qualitativa no sentido de consciencializar os professores deste departamento curricular da necessidade de alterarem as suas práticas individualistas e, de seguida, levá-los a efetivar um trabalho colegial e colaborativo.

O trabalho colaborativo é tido como o ponto de referência de toda a investigação, bem como a importância da adoção de uma atitude reflexiva propiciadora da mudança. Assumiu-se que o coordenador, pela competência que lhe é atribuída, surge como figura central do departamento, capaz de envolver os professores num trabalho colaborativo e reflexivo.

A problemática desta investigação poderá ser apresentada através da seguinte questão: Como otimizar o trabalho realizado neste departamento, levando os professores a adotar uma cultura colaborativa e cooperativa propiciadora do seu desenvolvimento profissional?

Do problema apresentado emergem seis questões de investigação:

1. Existe trabalho colaborativo no departamento de línguas?
2. Como se desenvolve o trabalho colaborativo no departamento de línguas?
3. Existe diferença entre os professores de português e os professores de língua estrangeira, ao nível do trabalho colaborativo praticado?
4. Que condições são necessárias para que haja um clima propício à colaboração?
5. Que formas de atuação podem ser implementadas para alcançar o objetivo perseguido?
6. Como deverá agir o coordenador de departamento no sentido de promover e potenciar o trabalho colaborativo?

Tendo por referência as questões de investigação, formularam-se os seguintes objetivos:

- I - Averiguar a existência de trabalho colaborativo no departamento de línguas;
- II - Conhecer o trabalho colaborativo que se pratica no departamento de línguas;
- III - Identificar os principais constrangimentos a este tipo de trabalho;

- IV - Identificar as condições necessárias para a existência de um clima propício à colaboração;
- V - Conhecer o papel do coordenador enquanto agente propiciador de práticas colaborativas no seu departamento;
- VI - Identificar as principais diferenças entre os professores de Português e os professores de língua estrangeira, a nível do trabalho colaborativo;
- VII - Envolver os professores do departamento num projeto de investigação-ação assente no trabalho colaborativo.

Os pressupostos anteriormente apresentados e a definição dos objetivos a alcançar permitem concluir que o objeto de estudo desta investigação são as práticas de trabalho existentes entre os professores do departamento de línguas, mais precisamente a posição destes face ao trabalho colaborativo e o papel desempenhado pelo coordenador do departamento na sua implementação e dinamização.

A motivação para a realização deste estudo está sobretudo na vontade de compreender e agir sobre um problema vivido pela investigadora, enquanto coordenadora do Departamento de Línguas e também no facto de, nesta investigação, ser possível trabalhar e interagir diretamente com professores interessados em mudar as suas práticas, refletir sobre elas e sobre os resultados obtidos.

Outro fator de motivação foi o caráter duradouro que esta investigação se reveste, pois pretende-se que o trabalho continue depois deste estudo, de um modo mais informado e, certamente, mais eficaz. Espera-se que seja possível, através das conclusões a que se chegar, motivar os professores do departamento de línguas para o desenvolvimento de trabalho colaborativo. E, mesmo tendo em atenção o âmbito restrito deste trabalho, ambiciona-se a possibilidade de conseguir, de alguma forma, influenciar a cultura da escola no sentido de evoluir progressivamente para práticas de ensino colaborativo. São inegáveis, e literatura prova isso, os benefícios que estas práticas trarão para os alunos, pois o ensino praticado pelos professores envolvidos em processos de colaboração é, sem dúvida, mais eficaz e produtivo.

Optou-se por um paradigma de investigação eminentemente qualitativo, que permita um estudo em profundidade dos aspetos julgados importantes para a compreensão do fenómeno do trabalho colaborativo no departamento de línguas. Trata-se de uma investigação-ação desenvolvida com recurso a técnicas combinadas de caráter quantitativo e qualitativo, com predominância desta última.

São utilizados vários instrumentos de recolha, através dos quais é feita uma triangulação de dados que permita chegar a conclusões credíveis. Assim, recorre-se ao

questionário, às notas de campo resultantes das observações e a uma entrevista semidiretiva.

Esta dissertação está estruturada em introdução; parte I – enquadramento teórico; parte II – o estudo empírico e conclusão.

Na introdução é apresentado o tema e justificada a pertinência da sua escolha, são traçados os objetivos e definido o objeto de estudo. É também delineado um enquadramento geral do trabalho colaborativo no departamento línguas, e é colocado em evidência o papel desempenhado pelo coordenador do departamento no desenvolvimento desse trabalho. É ainda apresentada a metodologia seguida.

Na parte I – enquadramento teórico, procede-se a uma revisão da literatura e são desenvolvidos os conceitos teóricos que contribuem para compreender melhor os contornos do trabalho colaborativo e que permitirão fundamentar algumas conclusões apresentadas na segunda parte desta dissertação.

Assim, é apresentado e clarificado o conceito de cultura de escola nas suas duas vertentes: cultura externa - diferentes realidades existentes no contexto da organização e cultura interna - conjunto de significados e quadros de referência partilhados pelos membros da comunidade escolar, da qual faz parte a cultura profissional docente.

São identificadas quatro formas diferentes de culturas docentes: o individualismo, a colegialidade artificial, a balcanização e colaboração.

A relação entre cultura colaborativa e desenvolvimento profissional dos docentes é feita através da apresentação dos processos de colaboração, segundo a perspetiva de diferentes autores que os encaram como poderosos instrumentos para o aperfeiçoamento das práticas e promotores do desenvolvimento profissional dos docentes, pois são geradores de motivação.

Relaciona-se ainda cultura colaborativa e liderança, sendo definido e clarificado o papel do coordenador do departamento que é visto como aquele que toma a iniciativa e que deve possuir algumas capacidades como liderança, adaptabilidade, capacidade para se relacionar com os outros professores, flexibilidade, maturidade que lhe permitam desenvolver uma cultura de colaboração na escola.

Quanto à relação entre cultura colaborativa e mudança, constata-se que é em grupo que os professores desenvolvem verdadeiros processos de mudança. Segundo Caetano (2004), o professor deve ser visto como o agente de mudança, de si, dos outros, da escola e do próprio ensino.

Por último, salienta-se a importância da investigação-ação na formação de uma cultura colaborativa entre os docentes. A investigação-ação é vista por muitos autores como

uma verdadeira prática colaborativa e reflexiva, promotora do desenvolvimento dos professores.

A parte II – O estudo empírico, desenvolve-se em três fases:

a) Fase de diagnóstico, onde se pretende conhecer a população investigada, a sua perceção de trabalho colaborativo, a forma como o realizam e sua disponibilidade para colaborar num trabalho de investigação-ação e ainda as diferenças existentes entre os professores de português e de língua estrangeira, ao nível do trabalho colaborativo. Baseia-se na análise das respostas dos professores a um questionário.

b) Intervenção teórica. Visa introduzir alterações nas perceções e, eventualmente, nas práticas dos professores, e concretiza-se na dinamização de uma sessão de formação sobre trabalho colaborativo, em formato de painel, que pretende motivar os professores do departamento de línguas a enveredarem para uma prática continuada de trabalho colaborativo;

c) Programa de intervenção. Finalmente, na terceira fase, é delineado e executado um programa de intervenção no qual intervêm apenas os professores que manifestem vontade de desenvolver um trabalho colaborativo, de forma sistemática e contínua.

Para cada uma destas fases é apresentada a metodologia seguida, a população investigada, as técnicas de recolha de informação, os procedimentos adotados, a apresentação e a análise dos dados, seguidos de uma avaliação e discussão dos resultados.

Na conclusão evidencia-se os principais resultados obtidos, apresenta-se as limitações do estudo e algumas sugestões para atuações futuras relacionadas com a problemática do trabalho colaborativo entre os professores

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Cultura profissional docente

Nias *et al* (1989), citados por Whitaker (1999), usam o termo *cultura organizacional* para descrever as “múltiplas realidades sociais que as pessoas constroem de si próprias” (p.111); Baseado nesta concepção, Whitaker (1999) define-a como sendo uma espécie de *habitat social* onde coabitam pessoas integradas num contexto organizacional definido e caracteriza-se pelo “comportamento – o que as pessoas dizem e fazem - relações – como funcionam com e através de terceiros - e atitudes e valores – forma como os processos, crenças e preconceitos afectam a actividade formal e informal da organização.” (p.111).

O conceito de cultura organizacional foi transposta para a área da educação na década de 70 e Burke (1987), citado por Nóvoa (1999) define-a como um sistema de integração, de diferenciação e de referência que organiza e dá um sentido à atividade dos seus membros.

Segundo Brunet (1988) também citado por Nóvoa (1999). “As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura organizacional interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (p.4)

Segundo Barroso (1995), embora a ideia de cultura de escola não seja consensual, podemos afirmar que ela identifica-se com o *ethos* de uma determinada escola e é construída no seu interior conferindo-lhe uma identidade organizacional.

Nóvoa (1999) distingue, na escola, dois tipos de cultura: a cultura interna que caracteriza como sendo um conjunto de significados e de quadros de referência partilhado pelos membros de uma organização, a escola e a cultura externa que é, no seu entender, o conjunto das diferentes realidades culturais existentes no contexto da organização, que interfere na definição da sua própria identidade. Partilhando desta ideia, Torres (2011) também estabelece uma diferença entre a cultura como produto de influências externas à organização e cultura como resultado de um “trabalho de fabricação exclusivamente interna” (p.122). Esta dualidade da estrutura organizacional da escola desempenha, em simultâneo, um papel de integração e de diferenciação. No entanto, a autora chama a atenção para o facto destas duas realidades, o *dentro* e o *fora* da escola, não poderem ser consideradas separadamente, pois ambas encontram-se “incrustadas no processo de construção do cultural” (p.126). Existe, no seu entender, uma “relação de forças igualitária entre o *dentro* e o *fora*. Poder-se-á, então, afirmar que, segundo Torres (2011) a cultura organizacional da escola é o resultado desta incrustação e um processo dinâmico desta interdependência.

Segundo Barroso (1995), a cultura de uma escola resulta, sobretudo, da forma como o corpo docente e a direção perspetivam e desenvolvem o seu trabalho dentro dessa mesma escola e da imagem que transparece para a comunidade onde está inserida.

Torres (2011) identifica, dentro desta cultura organizacional, “nichos de cultura de residência intra-organizacional, recortados ou não a partir da estrutura formal e informal da escola, com diferentes níveis de abertura ao exterior” (p.134). É o caso dos departamentos curriculares, dos professores situados na mesma categoria profissional, dos professores filiados na mesma associação sindical, etc.

No âmbito desta cultura de escola desenvolvem-se outras «subculturas» com especificidades próprias, de que se destaca a cultura dos professores. Várias definições de cultura profissional docente têm sido propostas por diversos autores e todos estão de acordo quanto à sua importância e quanto ao papel condicionador que essa mesma cultura possui no desempenho profissional dos docentes.

Lima (2000) chama a atenção para a importância cada vez maior das culturas de escola e dos professores. Por isso é importante conhecer melhor a dimensão relacional das culturas docentes, o modo como os professores interagem entre si, pois a imagem e cultura de escola dependem, em grande parte, disso. Estudar e conhecer essa cultura é, para este autor, um imperativo para as Ciências da Educação. É possível e desejável, no seu entender, olhar para esta cultura através de uma visão de conjunto, uma vez que considera redutor olhar-se para as relações entre professores, apenas através do ponto de vista de um deles, pois, o que importa é conhecer “o conjunto complexo de relações e a configuração por elas assumida em áreas de conjunto e circunstâncias particulares” (p.614).

Assim sendo, para este autor, as culturas profissionais dos professores podem ser caracterizadas com base em três dimensões: *densidade* - a proporção das relações colegiais que, de facto, se realizam numa dada escola ou departamento disciplinar; *centralização* - número de professores que se destacam nas redes relacionais existentes; *fragmentação* - o grau em que o grupo se encontra segmentado em subgrupos mais pequenos e coesos, onde o individualismo é particularmente intenso.

Segundo Lima (2002a), numa escola, embora possamos encontrar uma cultura profissional dos docentes que se destaque, há sempre outras subculturas que coexistem de forma mais integrada ou conflituosa. “As culturas dos professores diferem, pois, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola” (p.25)

Thurler (1994) refere que, por vezes as relações que se estabelecem entre professores dentro dos estabelecimentos de ensino condicionam fortemente a cultura desse mesmo estabelecimento. Esta autora introduz aqui o conceito de “grande família”, como sendo um tipo de cultura de escola assente numa certa paz social, onde os conflitos são

evitados, os contactos entre colegas amistosos nunca se questiona as práticas dos outros professores. Segundo a autora, o questionamento e reflexão não fazem parte deste tipo de cultura.

Numa perspetiva de carácter interpretativista, Day (2001) afirma que “a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micro políticos da vida da escola” (p.12). Na mesma linha, Lima (2002) salienta que as culturas dos professores deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante (e em resultado) as suas experiências de trabalho.

Hargreaves (1994) debruça-se sobre a importância do papel desempenhado pelas culturas docentes na mudança educativa e começa por definir as culturas dos professores como “as crenças, valores, hábitos 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” (p.185). São elas que conferem identidade aos professores e ao seu trabalho. A cultura dos professores pode ser observada através da forma como se processam as relações entre os professores e os seus colegas e pode mudar ao longo do tempo.

Este autor diferencia, a este propósito, o conteúdo (atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas partilhados por um grupo de professores) e a forma (padrões característicos de relacionamento e formas de associação entre os seus membros), salientando que é através das formas que os conteúdos são realizados, reproduzidos e redefinidos.

Nesta perspetiva, as culturas docentes integram comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir entre os professores, daí a importância do estudo das formas de associação e dos padrões de interação entre os professores para se poder compreender as culturas e subculturas da escola. Sendo amplamente reconhecido o papel das culturas de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores, ao compreendermos as formas destas culturas, conseguimos entender os limites e as possibilidades do desenvolvimento dos professores e da mudança educativa.

Tendo em conta os pressupostos apresentados, o autor diferencia quatro formas abrangentes de culturas docentes, cada uma com repercussões diferentes no trabalho que desenvolve: O individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

Assim, tendo em conta a organização proposta por este autor, adotar-se-á a orientação sugerida por Fullan e Hargreaves (1991) que dividem as culturas docentes em três grandes grupos: culturas de separação, culturas de ligação e culturas de integração.

1.1. As culturas de separação

1.1.1. O individualismo

Para Hargreaves (1994), o individualismo, o isolamento e o “privatismo” constituem uma das facetas da cultura do ensino e identifica-os como o cenário mais comum nas escolas que assenta numa situação de isolamento e de trabalho solitário por parte dos professores.

Estes, isolados, recebem pouco *feedback* por parte dos outros e isto parece agradar a alguns professores porque se, por um lado não recebem elogios de incentivo e apoio, também, por outro lado, não são criticados nem chamados à atenção. E há, para este autor, professores que temem e não suportam críticas e opiniões menos favoráveis sobre o seu trabalho.

Já na opinião de Formosinho e Machado (2002), a cultura de ensino individualista resulta da “consolidação sócio histórica de estratégias e soluções desenvolvidas, sustentadas ou preferidas ao longo do tempo” (p.10). O professor exerce a sua atividade profissional desenvolvendo um tipo de trabalho baseado numa cultura profissional individualista, isolada e “privatista”, tanto no que diz respeito à preparação prévia, como no que concerne ao desenvolvimento da aula. O seu trabalho faz-se de uma forma privada, sem visibilidade por parte dos seus colegas. Para estes autores,

“o desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto, vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado de um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia” (p. 10).

Lima (2000) baseado em estudos que realizou neste âmbito mostra que os professores sabem muito pouco das práticas que os seus colegas realizam, dentro da sala de aula, pois não há observação mútua. O pouco que se sabe sobre essas práticas é deduzido a partir de conversas com os alunos.

Neto-Mendes (2004) refere que o que existe na grande maioria das nossas escolas são professores padronizados atuando sempre numa base individual, “indutora de uma pedagogia centrada na sala de aula, debaixo da orientação de um só professor por unidade de tempo/disciplina; horários escolares estabelecidos com rigor” (p.122) o que instaura uma prática de controlo individual em que o professor, isolado dentro da sala de aula, se basta a si próprio.

O autor, baseado na literatura existente sobre esta problemática, denuncia aquilo que chama “privatismo docente” que é, no seu entender, responsável por um fechamento do professor aos seus pares “visível, não só na recusa em colaborar com os outros, mas também em partilhar documentos e materiais pedagógicos e na indisponibilidade para a preparação colectiva de aulas” (p.123).

Sá Chaves (2000) diz mesmo que

“para poder sobreviver, o professor solitário isola-se cada vez mais, a maior parte das vezes, com receio de se expor, outras, por causa de um orgulho menos natural e menos saudável. (...) Este profissional poderá também sentir-se isolado, apesar de rodeado por outros seres, com quem, habitualmente partilha uma profissão, quando se sente incapaz ou receia dar voz a opiniões e sugestões que poderiam contribuir para alterar este mundo cheio de seres solitários.” (p.81)

Para esta autora, o professor pode até refletir sobre o seu modo de ensinar, sobre os resultados que consegue, sobre os conhecimentos adquiridos ou a adquirir, mas toda esta reflexão não surtirá grande efeito, se não for enraizada nos valores defendidos por todos, para o enriquecimento de todos.

Lima (2000) refere que o isolamento profissional dos professores é visto, tanto em Portugal como no estrangeiro como uma característica profundamente enraizada, inevitável e até mesmo natural da profissão docente. As relações estabelecidas entre docentes de uma mesma escola caracterizam-se sobretudo por aquilo que designou de fragmentação entendida como “o grau ou medida em que o grupo total dos professores num determinado local de trabalho se encontra segmentado em subgrupos mais pequenos e coesos, no interior dos quais as relações individuais são particularmente intensas” (p.1). Esta fragmentação é particularmente, visível nas relações entre docentes de departamentos disciplinares distintos, mas ela existe também dentro de um mesmo departamento, sobretudo, quando o que está em causa “é um tipo de interacção que carece de uma base prática conjunta e não de uma simples troca de impressões entre colegas” (p.15).

Hargreaves (1994), apoiado na bibliografia de investigação sobre este assunto, apresenta dois tipos de explicação para os fatores que determinam o individualismo: no primeiro, “o individualismo é associado à desconfiança, aos comportamentos defensivos e à ansiedade” (p.188); o segundo, a defeitos e fracassos anteriores dos professores resultantes de incertezas e inseguranças.

Lortie (1975), citado por Hargreaves (1994), relaciona o individualismo com estados psicológicos de incerteza e ansiedade, onde cada professor, pouco recebe porque pouco dá, já que os comportamentos de ajuda são escassos. Segundo estudos realizados por Lortie (1975) e apresentados por Hargreaves (1998), muitos professores não se limitam a estar isolados pela arquitetura do edifício e preferem ocupar o seu tempo com questões relacionadas com a sala de aula do que a trabalhar com os colegas, guardando os seus

problemas de disciplina para si próprios. Para Lortie (1975), o individualismo, ao contrário do se poderá pensar, “não é arrogante e convencido, mas antes hesitante e inquieto” (p.188).

Rosenholtz (1988), citada por Hargreaves (1994), explica que no individualismo, os comportamentos de ajuda são pouco frequentes, raramente os professores discutem os trabalhos uns dos outros, ou quase nunca observam as aulas dos colegas nem analisam ou refletem coletivamente sobre o rumo e os propósitos do seu trabalho. Neste sentido, a autora refere que o isolamento e a incerteza dos professores estão associados a “cenários de aprendizagem empobrecidos”, nos quais os professores pouco aprendem com os colegas.

Segundo Bruce (1989), também citado por Hargreaves (1994), a ansiedade que professores envolvidos num projeto de colaboração apresentaram, advinha do medo da exposição e de serem considerados incompetentes pelos seus colegas.

Hargreaves (1994) chama a atenção para a existência de fatores de outra natureza para explicar o individualismo, que há que ter em conta. A própria estrutura dos edifícios escolares favorece muitas vezes este isolamento: “salas de aulas segregadas, dividindo os professores uns dos outros, fazendo que observem e compreendam pouco daquilo que os seus colegas fazem” (p.187). Muitos professores encaram este isolamento da sala de aula com uma medida bem-vinda de privacidade e proteção.

No entanto, Day (2001) contrapõe referindo que

“se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo” (p.128)

Um estudo realizado nos Estados Unidos, e citado por Webb (1995) mostrou que os professores reconhecem a necessidade de serem apoiados pelos colegas. Reportando-se a esse estudo, o autor refere que alguns professores se queixam de ser ignorados pelos seus colegas, mas que nenhum deles “fala do muito que poderia fazer para diminuir o isolamento ou para promover um sentido de comunidade na escola” (p 83). Teixeira (2001), referindo-se a esta observação de Webb (1995), afirma que ela tem completa pertinência no caso português e reconhece também que seria possível os professores das nossas escolas apoiarem-se mais, mutuamente. Para ela, esta função de colaborarem uns com os outros é uma função ainda longe de estar assumida como uma exigência.

Flinders (1988), também citado por Hargreaves (1994) aponta três modos diferentes de isolamento por parte dos professores: o isolamento enquanto *estado psicológico*, enquanto *condição ecológica do trabalho* - isolamento físico devido a constrangimentos administrativos (espaciais) e enquanto *estratégia adaptativa* - os professores criam padrões de trabalho individualista em resposta a contingências do seu trabalho quotidiano como falta

de tempo, turmas demasiado grandes, cargos atribuídos, entre outras. O mesmo autor fala ainda de *individualismo eletivo*, referindo-se à opção de trabalhar a sós que alguns professores tomam durante a sua carreira profissional.

No entanto, Hargreaves (1994) chama também a atenção para o facto de o individualismo não ser totalmente perverso, deve sim ser encarado como um “fenómeno social e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos” (p. 193). Na verdade, segundo o autor, os professores nunca estão realmente sós, pois são afetados pelas perspetivas e estilos de outros professores com os quais convivem ou conviveram. O que acontece no interior da sala de aula “não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior” (p.186). Formosinho & Machado (2002), seguindo a mesma linha de pensamento de Hargreaves (1994), referem, a este propósito, que o isolamento físico do professor não corresponde obrigatoriamente a um isolamento psicológico ou social, uma vez que as estratégias que utiliza na sala de aula são afetadas, quer ele queira, quer não, pelas perspetivas e orientações dos colegas e, portanto, ele não está sozinho.

Flinders (1988), mais uma vez citado por Hargreaves (1998), nota que aquilo que um grupo de professores considera ser o isolamento pode ser visto por outros como autonomia individual e apoio profissional.

Fullan e Hargreaves (1991) chamam ainda a atenção para a importância de não se confundir individualismo com individualidade. Para estes autores, a individualidade constitui “a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva” (p.81). A individualidade é original e criativa e mesmo que dê origem a desacordos e desentendimentos, é salutar, pois esses «percalços» são sinal de aprendizagem ativa em grupo. Luckes (1973), citado por Hargreaves (1994), associa o individualismo à anarquia e atomização social, e a individualidade à independência e à realização pessoal. Para Hargreaves (1988), as culturas dos professores deveriam ser capazes de ultrapassar as limitações do individualismo e acolher de forma inteligente o potencial criativo da individualidade.

Seja qual for a situação atual de colaboração entre os professores, a verdade é que cada um necessita de se sentir apoiado para ter uma autoestima que lhe permita assumir, com êxito, uma profissão com a forte carga emocional que tem a profissão docente

1.1. As culturas de ligação

1.2.1. A colegialidade artificial

Segundo Hargreaves, (1994) quando a colaboração não é espontânea nem voluntária e não parte da iniciativa do professor, mas é, antes, imposta administrativamente,

sendo exigido aos professores que se encontrem e trabalhem em conjunto, estamos perante aquilo a que chamou de colegialidade artificial. Assim, para este autor, a colegialidade artificial pode ser: *regulada administrativamente*, ou seja, não parte da iniciativa dos professores, mas sim de imposições administrativas; *compulsiva*, o trabalho colaborativo torna-se uma obrigação; *orientada para a implementação*, a colaboração é feita, tendo em vista o cumprimento de ordens superiores; *fixas no tempo e no espaço*, ela acontece em alturas determinadas pela instituição (início do ano letivo, por exemplo); *previsível*, a colegialidade é concebida para produzir determinados resultados já esperados. Constitui, no fundo, segundo o autor, “uma simulação administrativa segura da colaboração” (p.220)

Esta colegialidade artificial não é mais, na opinião de Fullan & Hargreaves (1991) do que “um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto” (p.103). São atividades que, para estes autores, constituem um artificialismo concebido para concretizar, de uma forma forçada, a colegialidade, quando esta é inexistente. Existem muitos exemplos de colegialidade imposta que se escondem enganosamente debaixo da expressão “cultura colaborativa”.

Para Sanches (2002), apesar da colegialidade imposta administrativamente poder levar ao desenvolvimento de culturas de colaboração, a sua imposição “pecará sempre por se centrar em interações criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada aparente e precária” (p.50). O autor acrescenta ainda que a colegialidade artificial pode levar à proliferação de encontros não desejados, nos quais os professores não se sentem envolvidos, funcionando apenas como uma sobrecarga, o que acaba por destruir ou enfraquecer os escassos espaços informais de colaboração já existentes na escola. Os professores colaboram, mas por razões que lhes são externas e que não entendem, podendo mesmo sentir-se violentados, quer na sua privacidade, quer no exercício da sua autonomia. Neste sentido, a colegialidade funciona mais como um mecanismo de controlo dos professores, sendo pouco provável que a qualidade das interações seja melhorada.

Fullan e Hargreaves (1991) advertem para o facto de esta colegialidade poder surgir, por vezes como uma faca de dois gumes com possibilidades positivas e negativas, pois ela pode ser “útil como fase preliminar na preparação de relações colaborativas mais duradoiras entre os professores” (p.104), mas pode ser também “reduzida a um substituto administrativo rápido e escorregadio das culturas colaborativas dos professores” (idem). Podem mesmo reduzir a motivação dos professores para colaborarem verdadeiramente.

Para Hargreaves (1994), a colegialidade artificial traz consigo a inflexibilidade e a ineficiência, uma vez que os professores encontram-se para trabalhar, não quando é preciso, mas quando está determinado.

O autor conclui, referindo que a colegialidade artificial delega nos professores a responsabilidade pela implementação de medidas emitidas superiormente e obriga-os a prestar contas dos resultados dessa mesma implementação, com consequências que incidem sobre a sua avaliação. Esta questão deverá ser confrontada, não só pelos diretores das escolas, como também e sobretudo pelas instâncias ao mais alto nível. É uma questão “de empenhamento na diminuição das directrizes curriculares emanadas superiormente, [...] de modo a conceder às comunidades a flexibilidade necessária para trabalharem em comum no desenvolvimento dos seus próprios programas” (p.235)

1.2.2. A balcanização do ensino

Para Lima (2002), o trabalho colaborativo entre professores reveste-se, muitas vezes, de um carácter comodista e conformista. Pode dividir os professores, pois favorece o aparecimento de pequenos subgrupos no interior da escola. Isto é o que Hargreaves (1998) designou por *balcanização do ensino*. De acordo com este autor, culturas balcanizadas são aquelas que “separam os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários uns dos outros, dentro da mesma escola” (p.240). Nas culturas balcanizadas, os professores não trabalham nem isoladamente, nem com a maior parte dos seus colegas de escola, mas sim em subgrupos mais pequenos, mesmo dentro dos departamentos curriculares. “Trata-se de uma configuração organizacional que sustenta e é sustentada pela hegemonia prevalecente do especialismo disciplinar (...) que restringe a aprendizagem organizacional e a mudança educativa” (p.266). Para Fullan e Hargreaves (1991), “trata-se, geralmente de colegas com quem se trabalha de uma forma mais próxima, passam mais tempo e convivem mais frequentemente na sala de professores, ou mesmo fora da escola” (p.95) Para os autores, a balcanização conduz, por vezes, ao empobrecimento e à indiferença e tem consequências diretas na aprendizagem quer dos alunos, quer dos professores.

Na opinião de Guerra (2000), a balcanização é um dos grandes males que afetam a atividade dos profissionais de ensino. Cada professor interessa-se pela sua disciplina, pelo seu grupo e pelos seus resultados. Para o autor, na balcanização o diálogo entre grupos é inexistente. O autor vai mais longe ao afirmar que “A balcanização é um atentado contra a aprendizagem que pode proporcionar uma prática planificada em conjunto, realizada de forma cooperativa e analisada de maneira partilhada por todos os membros de uma comunidade escolar” (p.63). Numa cultura balcanizada, os professores perdem a oportunidade de aprenderem uns com os outros e com os restantes membros comunidade, incluindo os alunos.

Porém, Hargreaves (1994) chama também a atenção para que “o que está em causa não são as vantagens ou desvantagens dos professores trabalharem em conjunto ou de se

associarem em grupos mais pequenos de colegas, mas sim as configurações particulares que tais formas de associação podem assumir, bem como os seus defeitos” (p. 240).

Ainda no entender deste autor, as culturas balcanizadas apresentam quatro aspetos que as caracterizam: *permeabilidade baixa* – os grupos trabalham de forma isolada e bem delineada no espaço; os professores raramente pertencem a mais do que um grupo e desenvolvem toda a sua aprendizagem no seio desse mesmo grupo; *permanência elevada* – estes grupos balcanizados permanecem assim ao longo do tempo e são poucos os docentes que se movimentam em mais do que um grupo; *identificação pessoal* – a preparação universitária e a formação profissional comum aos membros de cada subgrupo é um fator de preponderante para a formação e manutenção destes subgrupos. Para o autor, esta identificação quase total entre os membros de um subgrupo “enfraquece a capacidade de empatia e a colaboração com os outros” (p. 242). Guerra (2000) dá o exemplo dos professores do ensino secundário que estão fortemente vinculados às suas disciplinas e aos respetivos procedimentos, não fazendo, por vezes, a menor ideia do que se passa com os colegas das outras disciplinas; *compleição política* – As culturas balcanizadas são também centros de interesses próprios já que as promoções e os recursos estão muitas vezes condicionados por pertencerem a este ou a aquele grupo. “As dinâmicas do poder e de interesse próprio, sejam elas manifestas ou latentes, existentes no seio destas culturas determinam de modo importante a maneira como os docentes se comportam enquanto comunidade.” (p.242), Guerra (2000) acrescenta que os interesses gerais da escola e da educação são afetados por esta dinâmica dos interesses.

Fullan e Hargreaves (1991) chamam a atenção para o facto de, por vezes, até os subgrupos mais dinâmicos e inovadores, não conseguirem escapar a esta balcanização, pois nem sempre refletem a cultura dominante na escola.

Para Hargreaves (1994), a tentativa de aliviar os efeitos da balcanização deve passar pela construção de um “sentido de totalidade” no interior das escolas. “O desenvolvimento curricular ao nível dos estabelecimentos de ensino, a mudança curricular ao nível da escola e o empenhamento de toda a escola em missões e visões educativa” (p.266) são algumas das apostas que a escola deve fazer para a concretização de uma verdadeira colegialidade.

Nias, Southworth e Campbell citados por Hargreaves (1994) designam de “escola total” a escola onde os seus membros pertencem a uma mesma comunidade, partilham as mesmas crenças e finalidades, trabalham em conjunto como equipa, relacionam-se bem com os outros membros do grupo, ultrapassam os conflitos inevitáveis, conhecem as turmas, mesmo as que não ensinam e valorizam a liderança. Estes autores, apesar de reconhecerem, a dificuldade de se conseguir uma comunidade de ensino com estas características, referem que ela é possível, sobretudo nas escolas de nível mais elementar.

Para Hargreaves (1994), o “poder histórico e político das disciplinas académicas” (p. 267) do ensino secundário são um entrave de peso e a maioria das escolas continua a funcionar como “mundos micro políticos” onde o conflito e a competição são sinais da presença dessa balcanização.

Os resultados de um estudo efetuado por este autor mostram que a maioria das escolas secundárias persiste na balcanização ou regressa a ela depois de tentativas frustradas de aproximação à tal escola total, atrás referida. O desafio consiste em

“saber como construir um sentido coerente de finalidades a atingir que não repouse sobre a busca vã da visão ou da identidade global de escola, nem retroceda em direcção a padrões tradicionalmente balcanizados de conflito ou de indiferença departamental” (p. 267)

O importante, para Fullan e Hargreaves (1991), é que a identidade dos subgrupos não se torne fixa nem entrincheirada. Só assim as fronteiras e as diferenças entre disciplinas se tornarão mais diluídas.

Hargreaves (1994) apresenta o “antídoto” à balcanização que consiste na “colagem cinética ou mosaico fluído” que poderá vir a constituir, segundo o autor, as bases para uma outra forma de cultura docente. Os subgrupos continuarão a existir mas deverão esforçar-se por estabelecer objetivos comuns “atingíveis” e chegar a consensos de valores. “O que importa é que, tanto a identidade dos subgrupos como o facto de ser seu membro não se tornarem fixos nem entrincheirados.” (p.268). As fronteiras entre as diversas disciplinais tornar-se-ão mais diluídas e as diferenças de *status* entre professores serão aplanadas. Os conflitos continuarão a existir mas não serão reprimidos, serão, sim, discutidos e resolvidos continuamente

1.2.3. A colaboração confortável

Fullan e Hargreaves (1991) distinguem ainda uma terceira forma de colaboração, a colaboração confortável que é caracterizada por uma colaboração não extensível à sala de aula, a observação de aulas não é tida em conta neste tipo de colaboração. Segundo estes autores, a colaboração é feita sobretudo ao nível do aconselhamento e da partilha de recursos e materiais, regista-se uma elevada participação na tomada de decisões, predomina a cordialidade, o companheirismo ao nível pessoal, mas não ao nível profissional. A tomada de decisões e planeamento são mais reativos e muito pouco pró-ativos. Colabora-se mais por reação a do que por iniciativa própria. Finalmente, nota-se um escasso ou inexistente contacto com a prática reflexiva, os professores sentem pouca necessidade de refletir em grupo sobre as suas práticas, ausência de uma avaliação sistemática do trabalho realizado, com vista a uma alteração de práticas e hábitos e pouco envolvimento profissional fora da escola.

1.3. As culturas de integração

A procura de uma nova maneira de encarar a profissão é uma tarefa que pede a colaboração do grupo de pares. Essa colaboração é, muitas vezes, difícil. No entanto, é possível e favorável que isso aconteça e, nos últimos anos, tem-se vindo a assistir a uma atitude nova por parte de muitos professores, que já começam a reconhecer a importância do trabalho colaborativo.

Foram vários os autores que se debruçaram sobre esta problemática e demonstraram as vantagens da colaboração ao nível dos relacionamentos do corpo docente.

Segundo Hargreaves (1994), num ambiente de colaboração, as relações de trabalho entre professores podem ser: espontâneas, quando partem da iniciativa dos próprios professores, evoluem a partir da própria comunidade de docentes; voluntárias, quando resultam da consciência que os professores possuem do seu valor e quando existe a crença de que trabalhar em conjunto é agradável e produtivo; orientadas para o desenvolvimento, quando os professores trabalham em conjunto com o fim de desenvolverem atividades que são requeridas externamente e em que estejam empenhados; difundidas no tempo e no espaço, o trabalho de colaborativo não é calendarizado nem efetuado de forma sistemática e não segue os procedimentos necessários para se trabalhar em conjunto; imprevisíveis quando os resultados da colaboração são incertos ou imprevisíveis.

Para Roldão (2007), o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar com mais facilidade os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam alcançar com mais sucesso o que se pretende, ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes, de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns, e ainda, ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.

Hargreaves (1994) defende que as práticas colaborativas proporcionam aprendizagens diretas, fazendo circular muito mais informação. A troca e partilha de experiências fazem aumentar, de forma significativa, a quantidade de soluções e ideias e a qualidade das opções realizadas. Esta metodologia permite enriquecer conceções e desenvolver hábitos de reflexão. A criação de relações de colegialidade entre os professores é considerada como um pré-requisito para o desenvolvimento curricular eficaz.

Para este autor, a colaboração pode ser a solução para a resolução de problemas da escolaridade contemporânea e para uma mudança educativa e organizacional. O insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos e os professores aprendem uns com os outros. A colegialidade e a colaboração são, no entender deste autor "plataformas significativas de políticas que procuram reestruturar e melhorar as escolas a partir do interior" (p. 211).

Shulman (1986), citada por Hargreaves (1994) refere que a colegialidade e a colaboração entre os professores são "absolutamente necessários, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza" (p.210). Shulman refere ainda que as práticas colaborativas asseguram que os docentes beneficiam das experiências de todos e continuam a crescer ao longo das suas carreiras. A tomada de decisões partilhada em moldes colegiais é também um fator de crescimento tanto do professor, como da instituição onde se desenvolve este tipo de trabalho.

Roldão (2007) afirma que, do ponto de vista psicológico, o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que "as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão" (p.26). Por outro lado, acrescenta a autora, a discussão e partilha de ideias tendem a aumentar o grau de motivação dos professores, incentivando-os a um maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias.

Little (1997), citada por Lima (2002a) apresenta quatro tipos de relações colegiais que diferem entre si segundo a intensidade e a frequência da interação:

1. *Contar histórias e procurar ideias* – os professores procuram, ocasionalmente ideias, soluções, junto dos seus pares, mas mantêm um elevado grau de individualismo;
2. *Ajuda e apoio* – aqui a interação é também pontual, e é encarada como a disponibilidade de ajuda mútua imediata;
3. *Partilha* – este tipo de colaboração pressupõe uma troca rotineira de materiais e métodos. Os professores podem ou não colaborar realmente, pois podem trocar apenas os materiais que entenderem, amostras seleccionadas (aqueles que revelam as suas capacidades), sem revelarem o seu pensamento. Não há, praticamente, lugar à crítica nem à reflexão;
4. *Trabalho conjunto* - a autora reserva o termo «colaboração» para este nível de interação que considera a única forma de colegialidade verdadeiramente consequente e descreve como

"os encontros entre professores 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" (p. 53).

Lima (2002b), numa tentativa de determinar os diferentes níveis de intensidade que a colegialidade pode assumir, apresentou três critérios empíricos que permitem distinguir as “culturas fortes” das “culturas fracas”: *amplitude da interação* - número de docentes a interagir, *frequência da interação* - frequência dos contactos estabelecidos e *abrangência da interação* - diversificação da interação.

Formosinho & Machado (2008) acreditam que o êxito das escolas é diretamente proporcional ao trabalho em equipa desenvolvido pelos professores. Estes autores distinguem dois tipos de trabalho colaborativo: aquele que resulta de imposição administrativa, colaboração controlada e o que surge de forma espontânea e voluntária, assumido pelos docentes na convicção de que lhes convém o trabalho de conjunto.

Neste tipo de trabalho colaborativo, as relações de colaboração são sustentadas pelos próprios professores e resultam do valor que estes atribuem ao trabalho em conjunto. Para os autores, “é em torno de projectos pedagógicos que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de ideias e partilha de experiências” (p.11). Esta conceção de trabalho colaborativo tem por base uma perspetiva de “profissionalismo interactivo” que obriga a uma reestruturação das escolas que permita que “equipas de docentes” possam proceder a uma gestão integrada dos currículos, do tempo, e dos espaços.

No entanto são prudentes em afirmar que a designação de ensino em equipa (*team teaching*) abarca uma grande variedade de programas e projetos e que nem todos possuem a mesma complexidade e alcance, podendo ir desde “simples esforços informais entre os professores destinados apenas a propósitos de trabalho muito particulares até à organização de uma escola dentro da escola” (idem).

Sá Chaves e Amaral (2000) defendem que a colegialidade só é verdadeira se houver reflexão e salientam a importância das escolas enveredarem por uma formação baseada na investigação-ação desenvolvida num espírito de reflexão partilhada das práticas pedagógicas, “respeitando e rentabilizando os saberes e as diferenças”. (p.83). A supervisão reflexiva e crítica, realizada de forma ecológica e solidária, das práticas de sala de aula e das relações interpessoais, dará um importante contributo para a existência de uma cultura reflexiva e de parceria.

As estratégias de reflexão permitem também, no entender destas autoras que o professor se autossupervisione, ou seja, se posicione criticamente face às suas próprias práticas e contribua para a reflexão e supervisão entre pares.

Sergiovanni (2004), seguindo a mesma linha de análise, apresenta a ideia de que o professor que pretenda transformar as salas de aula em verdadeiras comunidades de aprendizagem tem, ele próprio, de se envolver com os seus pares em trabalho colaborativo,

pois os membros dessa comunidade (professores e alunos) estão dependentes uns dos outros para o sucesso de todos. Assim encarada, a colaboração torna-se algo necessário para a sua sobrevivência.

Perrone (1978) citado por Sergiovanni (2004) refere que a melhor fonte de conhecimento para o professor provém da reflexão e análise da sua própria prática e do confronto dessa mesma prática com a dos seus colegas de trabalho. Sergiovanni (2004) refere mesmo uma pesquisa efetuada que revelou que o trabalho dos professores realizado em sintonia e em equipa tinha impacto positivo na sua capacidade de saber melhor o que fazer na sala de aula. Salienta que “quando há empatia entre os colegas, os professores têm perspectivas mais positivas de ensino e leccionam muito melhor” (p.190).

Lichtenstein, McLaughlin e Knudsen (1992) também citadas por Sergiovanni (2004) vão mais longe ao afirmar mesmo que o conhecimento que possibilita ao professor “exercer a sua função com confiança, entusiasmo e autoridade” (p.190), é o conhecimento adquirido em organizações profissionais e redes de professores que trabalham em colaboração, numa prática partilhada. Mas para que isso aconteça, estas autoras defendem que é preciso que as escolas: estimulem os professores a refletir sobre as suas práticas; deem prioridade ao diálogo entre os professores; estabeleçam a aprendizagem colaborativa entre professores; vejam os professores como supervisores de comunidades de aprendizagem.

1.3.1. Constrangimentos do trabalho colaborativo

A colaboração não basta, por si só, para que a inovação pedagógica aconteça. Tratando-se de uma condição necessária, não é senão um ponto de partida para uma reflexão contínua sobre as práticas profissionais. É esta a opinião de Lima (2002a) que defende também que a colaboração é um “meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa para os alunos” (p. 8). Mas a colaboração eficaz nem sempre é fácil e não está isenta de críticas. Segundo Hargreaves (1994), a maior parte dessas críticas estão relacionadas com a dificuldade de desenvolver práticas de colaboração no tempo que os professores dispõem para trabalhar em conjunto, a falta de hábitos de colegialidade entre os docentes, e a ausência de um entendimento comum e claro sobre o que é a colaboração, existindo por vezes diferenças acentuadas de valores e crenças entre os professores envolvidos.

Uma outra crítica frequente à colegialidade está relacionada, de acordo com este autor, com o significado que a palavra pode ter uma vez que, na prática pode assumir formas diferentes: “ensino em equipa, planificação em colaboração, treino com pares, investigação-acção em colaboração” (p.211) entre outros. Frequentemente também a

colaboração pode concretizar-se através de conversas na sala de professores ou em outras pequenas ações isoladas.

Lima (2002), seguindo a mesma linha de pensamento, refere que, muitas vezes, os professores têm noções diferentes de colaboração e, “se não for especificada, passa a um slogan vazio” (p.46) e, por outro lado, não é bem clara a forma como as equipas de professores podem desenvolver trabalho colaborativo.

Por outro lado, se nos reportarmos à realidade das nossas escolas, verificamos que a colaboração tem quase sempre um carácter pontual e por isso, nem sempre conduz à inovação e à mudança. Little (1997) citada por Lima (2002a) é da mesma opinião quando refere que as práticas colaborativas entre professores “são ocasionais, pouco significativas e pouco rigorosas.” (p.47). Também não é bem clara a forma como as equipas de professores podem desenvolver trabalho colaborativo. Na opinião desta autora, as formas de colaboração que assentam na revisão crítica dos princípios e propósitos subjacentes às práticas, de modo a proporcionar um feedback crítico e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, são as menos comuns. Muitas vezes, as práticas colaborativas entre os professores limitam-se a tarefas já rotineiras como a partilha de materiais e ideias, a planificação conjunta de unidades – no fundo, aquilo que Fullan e Hargreaves (2000) apelidaram de colaboração *confortável e complacente*, pois não prevê a discussão nem a reflexão - raramente se estendendo ao contexto da sala de aula ou à investigação - ação que são, sem dúvida, as que conduziriam a um maior envolvimento conjunto dos professores. Mesmo nos casos em que os professores ocupam muito do seu tempo em atividades colaborativas, é pouco provável, segundo estes autores, que o passem nas salas uns dos outros, a refletir sobre essas mesmas aulas ou a desenvolver projetos conjuntos. “Trata-se de uma colaboração que focaliza os aspectos imediatos, de curto prazo e práticos, [...] que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática” (p.100)

Pinto & Sanches (2002), através de uma investigação por eles realizada, concluíram que as dificuldades que os professores sentem em trabalhar colaborativamente são de ordem diversa e estão relacionadas com desajustamentos de horários de trabalho pois, muitas vezes a partilha e a análise reflexiva de ideias e a discussão de perspetivas “não encontram espaço nem tempos organizacionais” (p.642); dificuldades de integração em grupos de trabalho, os autores verificaram a existência de uma certa contradição pois, por um lado, existe disponibilidade por parte dos professores para colaborarem em atividades que abranjam toda a comunidade e, por outro lado, a dificuldade destes mesmos professores integrarem grupos de trabalho para desenvolverem atividades quotidianas com a gestão do currículo da respetiva disciplina. Em alguns casos, o grupo disciplinar trabalha

de forma colaborativa apenas no que diz respeito à planificação anual, existindo uma fraca coesão interna em outros momentos organizacionais.

Outro constrangimento está no facto de, tal como referem Fullan & Hargreaves, (1991) a colaboração não se desenvolver tão rapidamente como seria desejável, ser de difícil sustentação no tempo e no espaço. A estes aspetos, os autores acrescentam ainda a imprevisibilidade das suas consequências, que leva a que surjam sentimentos de insegurança por parte de alguns professores.

Resumindo, é importante ter-se a consciência de que, apesar de altamente vantajoso, o trabalho colaborativo não pode, pois, ser defendido de forma simplista. Para Lima (2002), “as virtudes colaborativas têm sido objecto de forte apologia oficial na área educativa”, impondo-se, por isso, “uma vigilância constante e uma reflexão cuidada sobre as suas potencialidades para a mudança educativa de qualidade, não podendo deixar de se considerar as suas prováveis limitações, distorções e ambiguidades” (p. 8).

Fullan e Hrgreaves (1991) concluem que muitas formas de colegialidade são “superficiais, parciais e até contraproducentes” (p.109) e que “as culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte” (idem). Muitas vezes, no desejo de combater o individualismo, acabamos por esmagar a individualidade.

2. Cultura colaborativa e o desenvolvimento profissional dos docentes.

O desenvolvimento profissional dos professores é favorecido por contextos colaborativos (institucionais, associativos, formais ou informais) onde o professor tem oportunidade de interagir com outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir as suas experiências e recolher informações importantes.

Para Herdeiro e Silva (2008), o professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que o conhecimento que adquiriu ao longo da sua formação inicial é insuficiente 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.

Day (2001) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem - naturais, planeadas e conscientes - por eles realizadas com a intenção de melhorar o seu desempenho dentro da sala de aula apropriando-se particularmente de uma atitude profissional que remete para uma prática de questionamento. É também, para o mesmo autor, o processo através do qual os docentes,

sozinhos e em conjunto com os outros, reveem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores.

Segundo Canário (2007) o ensino é visto hoje como uma atividade de equipa em constante desenvolvimento no seio escolar, assente na investigação, na produção de conhecimentos, remetendo “para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados” (p. 15).

Os processos de colaboração colegial podem ser poderosos instrumentos para se atingir melhores resultados educativos, tendo também influência no aperfeiçoamento das práticas e no desenvolvimento profissional dos professores, já que são geradores de motivação para a concretização de experiências motivadoras. Alarcão (2007) refere que, do ponto de vista sociológico, existe uma “clara associação do desempenho reconhecido como próprio do profissional à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer no plano da realização cooperada das tarefas profissionais”. (p.23)

Lee e Judith Shulman (2004) citados por Alarcão (2007) referem, com base num estudo realizado sobre as práticas dos professores centradas no conceito de “comunidade de professores enquanto aprendentes”, que as “dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente.” (p. 26).

Herdeiro & Silva (2008) referem que o desenvolvimento profissional dos professores ocorre “sobretudo através de actividades de projecto, troca de experiências e práticas reflexivas no colectivo” (p.8). Segundo as autoras, as escolas que apresentam culturas colaborativas fomentam atitudes de reflexão pessoal e em grupo, o que faz com que os professores aprendam uns com outros e partilhem saberes e experiências.

Hargreaves (1998) vai mais longe e afirma mesmo que nestas escolas, todos trabalham para alcançarem objetivos comuns e todos se esforçam para, em conjunto, encontrarem as soluções adequadas aos problemas. Ainda segundo este autor, para o professor que põe em prática este tipo de cultura, o aperfeiçoamento contínuo é visto como parte integrante das suas obrigações profissionais.

Day (2001) reforça esta ideia e acrescenta que “quando a colaboração é entendida como um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e assim, directa ou indirectamente, na sua motivação e desenvolvimento” (p.131).

Segundo Herdeiro & Silva (2008), as práticas colaborativas pressupõem o questionamento contínuo das concepções e conhecimentos dos professores que induz ao seu enriquecimento profissional e a evidentes progressos na aprendizagem dos alunos. Ainda na opinião destas autoras, o desenvolvimento profissional deve ser visto como “um processo complexo em que o professor é entendido como um agente activo da mudança, autónomo e responsável, determinado a reflectir com os colegas, de forma a melhorar as suas competências, quer em aspectos relativos à prática docente, quer em assuntos mais abrangentes” (p.8).

Sanches (2002) refere uma nova profissionalidade docente que “exige padrões elevados de ética profissional, uma consciência deontológica lúcida e desperta e uma participação colegial activa e tem como condição *sine qua non* um conhecimento profissional aberto à actualização e construção colectiva” (p.81). Exige ainda que os professores adquiram novas competências e que se insiram em novos paradigmas respeitantes ao conhecimento profissional e façam da sua profissão uma ação colegial coletiva e um espaço de aprendizagem partilhado. Para esta autora é fundamental que os professores escolham esta nova profissionalidade docente “que dê valor às interações colegiais e à criação de escolas como comunidades aprendentes – incentivadoras dos níveis mais elevados de actualização profissional dos professores” (p.83).

Para Nóvoa (2009), o trabalho em equipa é entendido como uma das *disposições* essenciais para a definição do “bom professor”. Assim sendo, o exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática” (p.12), no interior das escolas. Segundo o autor, “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos da escola.” (p.12)

O autor avança com várias de propostas e trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores. Uma dessas propostas está relacionada com a partilha entre professores, defendendo que a formação de professores “deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão”. O autor fala mesmo da “emergência do professor colectivo (do professor como colectivo).” (p. 16)

Segundo este autor, é urgente a criação de “um tecido profissional enriquecido e a necessidade de integrar na cultura docente, um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho” (idem). As equipas pedagógicas adquirem, neste contexto e de acordo com o autor, uma importância acrescida, daí a necessidade do seu reforço e aprofundamento.

O que atrás ficou dito tem, de acordo com o autor, muitas consequências para a formação de professores, das quais salienta duas: a escola deve ser vista como o local da

formação dos professores e também como o espaço de análise partilhada das práticas “enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (p.16). A formação de professores deve estar associada à experiência coletiva transformada em conhecimento profissional, ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas e à noção de docência como coletivo, tanto no plano do conhecimento, como no plano ético. É importante a assunção de uma ética profissional, construída no diálogo entre pares.

No entanto, Nóvoa (2009) chama a atenção para o facto de a colegialidade e a partilha não se poderem impor superiormente. Elas têm de ser sentidas como uma necessidade e a formação de professores deve incutir nos docentes a

“urgência de reforçar as *comunidades de prática*, um espaço conceptual constituído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos e dos professores” (p.17).

Estas comunidades propiciam o reforço do sentimento de pertença e de identidade profissional o que faz com que os professores modifiquem nas suas práticas. O autor salienta que “é esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores”(p.17).

Simão, A. e outros (2009) referem que o que está em causa é «o paradigma do novo professor europeu» e que é preciso repensar o perfil deste novo professor que deverá incluir uma série de competências didáticas e pedagógicas fundadas no trabalho em equipa e na reflexão partilhada sobre o trabalho desenvolvido, assumindo assim a colaboração como “ pilar central do trabalho dos professores” (p.64) e como “factor de aprendizagem profissional através da estimulação das interacções recíprocas entre professores” (p.66). Os autores defendem ainda que, num contexto colaborativo, é mais estreita a articulação entre a formação, o desenvolvimento profissional e os processos de melhoria das escolas e das aprendizagens dos alunos.

Através de estudos que desenvolveram, estes autores concluíram que os contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência técnico profissional dos professores e aumentam a confiança e a capacidade de enfrentar novas situações.

3. Cultura colaborativa e liderança

A colaboração não acontece por acaso; é necessário que alguém tome a iniciativa, e essa iniciativa compete ao líder. Segundo Calixto (1996), algumas capacidades relacionadas como “liderança, adaptabilidade, consciência política em relação à política

educativa, capacidades para lidar com os outros professores, flexibilidade de espírito, maturidade...” (p. 141) podem ser características importantes para quem pretende ajudar a desenvolver uma cultura de colaboração na escola.

Para Fullan e Hargreaves (2001), o desenvolvimento de culturas colaborativas nas escolas depende fortemente da ação dos seus líderes que tanto poderão atuar como forças impulsionadoras, como constituir um entrave no desenvolvimento desse mesmo trabalho. “Aquilo que é promovido, formulado e desenvolvido nestas culturas colaborativas pode nem sempre corresponder aos propósitos preferidos por eles próprios” (p.103). Os líderes que controlam todas as decisões, impedem que se concretizem iniciativas de trabalho colegial e colaborativo.

Segundo estes autores, o caráter imprevisível do trabalho colaborativo pode fazer com que os líderes adotem formas de colegialidade que possam mais facilmente controlar e promovam uma colegialidade artificial, onde todas as atividades desenvolvidas em conjunto sejam programadas e realizadas com um caráter mais ou menos obrigatório e impostas administrativamente. No entanto, no entender destes autores, por vezes, “esta colegialidade pode constituir um ponto de partida, um primeiro passo necessário, tendo em vista construir culturas colaborativas com objetivos e profundidade” (p.109).

Os líderes também possuem um papel decisivo no que respeita à promoção de uma cultura que rejeite a balcanização e o especialismo departamental. Hrgreaves (1998) afirma que compete ao líder substituir este especialismo departamental por “estruturas que possam sustentar a identidade, a experiência comum e o consenso” (p. 268)

Fullan e Hargreaves (2001) salientam que para o desenvolvimento de culturas colaborativas é necessária uma liderança onde a tomada de decisões seja partilhada de forma coletiva. É necessário um tipo de liderança mais subtil que faça com que as atividades sejam mais significativas para aqueles que nelas participam.

Ainda segundo estes autores, as lideranças que permitem desenvolver uma cultura de colaboração são as que “dão aos professores a possibilidade e a capacidade de enquadrar os problemas, de os discutir, individual e colectivamente, de modo a compreender e a mudar as situações que causaram esses problemas” (p.93). O reconhecimento por parte do(s) líder(s) da importância do trabalho colaborativo é já um passo importante para se conseguir desenvolver uma cultura de colaboração. A própria organização da escola que, na maior parte das vezes, funciona como um entrave, pode facilitar o desenvolvimento de culturas colaborativas. O líder deve ser visto como alguém que apoia e promove o profissionalismo interactivo” (p.144). Oliveira (2000) chama a atenção para a importância das lideranças intermédias na implementação de práticas colaborativas e diz mesmo que “o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela

atribuição de poderes de liderança e decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola” (p.47). No entanto, esta autora também refere que este gestor intermédio deverá possuir um determinado perfil e um conjunto de competências que lhe permita desenvolver uma liderança colegial, desempenhando as suas funções supervisivas de coordenação, incentivo e apoio ao trabalho em equipa, que propicie tomadas de decisão em grupo. De acordo com esta autora, “cabe ao gestor intermédio o acompanhamento e supervisão de um conjunto de projetos e atividades, bem como do grupo de professores que participam na sua concretização” (p48) cabe ainda, na perspetiva da autora, aos gestores intermédios “servir de agentes catalisadores da formação contínua dos professores” (p.49), pois estão numa posição privilegiada para identificar necessidades de formação.

Sergionanni (2004) encara o papel das lideranças como um serviço para o bem comum. Para que as escolas se tornem comunidades de aprendizagem para os alunos é preciso que o sejam também para os professores. Segundo este autor, as escolas precisam de criar estratégias que estimulem os professores a refletir sobre as suas práticas, que promovam o diálogo e a conversa entre eles e que estabeleçam a aprendizagem colaborativa. Compete ao líder promover e incentivar essas estratégias. “Os líderes devem ter visão e depois trabalhar para moldar a organização que gerem em concordância com a sua visão.” (p.119) Por outras palavras, os líderes devem trabalhar para tornar as suas visões, realidade. Na ótica do autor, os líderes eficazes são aqueles que têm objetivos e “adoptam novas visões desafiantes do que é possível e desejável, comunicam essas visões e persuadem os outros a comprometerem-se tanto com estas novas direcções que ficam ansiosos por canalizar os seus recursos e energias para que estas se concretizem” (p. 119). Ainda nesta perspetiva, os líderes devem procurar que essa concretização se efetue em equipa, e num ambiente de franca colegialidade.

Sergiovanni (2004) defende que a liderança deve ser vista como o modo de levar um grupo a agir de acordo com os objetivos do líder, no entanto alerta para o facto de que essa influência deve ser recíproca: só há líderes se os seguidores quiserem ser liderados. “Para que a liderança funcione, líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca.” (p.125)

Assim entendida, a liderança pode passar a ser encarada como uma forma de pedagogia pois é vista como uma maneira de servir os interesses do grupo e/ou da escola.

Fullan e Hargreaves (2001) sugerem um conjunto de orientações que os líderes deverão ter em consideração, são as seguintes:

- . Compreender a cultura da escola e/do grupo;

- . Valorizar os professores e promover o seu crescimento profissional;
- . Expandir o que valoriza;
- . Promover a colaboração;
- . Propor e não impor.
- . Utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para constranger;
- . Envolver-se com o dia-a-dia da escola.

Louis e Miles (1990) citados por Fullan e Hargreaves (2001) sugerem cinco estratégias de envolvimento do líder com o grupo:

- . Partilha do poder;
- . Recompensa do pessoal docente;
- . Abertura e inclusão;
- . Alargamento dos papéis e liderança;
- . Favorecimento da colaboração entre os seus seguidores.

De acordo com Oliveira (2000) “a construção de uma cultura colegial é um processo longo, não isento de dificuldades e conflitos, que requer a criação de condições várias, nomeadamente de espaços e de tempos destinados ao trabalho em comum, com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e supervisão. Todos os professores poderão potencialmente ser formadores e supervisores dos seus colegas” (p.52).

De facto e como preveem Fullan e Hargreaves (2001), num futuro que se espera não muito longínquo “na escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores serão líderes” (p.93) e a liderança será concretizada por todos e desenvolver-se-á num ambiente de abertura e partilha total.

4. Cultura colaborativa e mudança

Para Roldão (2000), a mudança com que a escola se confronta surge como o reflexo da mudança em curso nas sociedades ocidentais multiculturais e multiétnicas, onde as fronteiras quase desapareceram e onde informação e pessoas circulam livremente. A escolarização, antes privilégio de alguns, massificou-se, gerando fenómenos educacionais inteiramente novos, como o aumento da procura da educação que passou a ser encarada como um direito e como um bem social, a sua frequência por todas as classes sociais, e minorias. No entanto, na opinião desta autora, na maioria dos aspetos, a escola em pouco mudou a sua matriz organizacional antiga, mantendo a sua organização como estrutura institucional (turmas uniformes, espaços e quadricula horária, organização essencialmente

individual do trabalho docente). É este desajuste à situação que existe de facto, que segundo a autora, conduziu à ineficácia da escola face às novas realidades.

Para Whitaker (1999), algumas culturas escolares têm uma “predisposição implícita para a estabilidade – a luta por manter o *status quo* face às exigências e expectativas da mudança” (p. 111), outras, pelo contrário, têm “fobia da estabilidade – ansiosas por evitar qualquer sensação de monotonia ou complacência” (idem). Porém, segundo o autor, na maioria dos casos, a vida nas escolas decorre entre estes dois extremos.

Ainda segundo Whitaker (1999), uma cultura cooperante permite que os docentes revelem “um empenhamento forte e comum, uma responsabilidade colectiva e uma sensação especial de orgulho na instituição” (p.116). Segundo o autor, existe a preocupação em valorizar as pessoas enquanto indivíduos e os grupos a que pertencem. Este tipo de cultura facilita o empenhamento na mudança e na inovação, criando, ao mesmo tempo, profissionais que sabem também responder criticamente a essa mesma mudança, “rejeitando, seleccionando e adaptando os elementos que permitirão melhoramentos no seu próprio contexto de trabalho” (p.116).

Reynolds e Cuttance (1992) citados por Roldão (2000) desenvolveram, no âmbito do movimento das escolas efetivas, uma ação orientada para a pesquisa de elementos caracterizadores de escolas bem sucedidas que permitiu identificar alguns aspetos comuns a essas escolas, de que se destacam a existência de trabalho colaborativo, a liderança e prática de debate entre os professores.

Para a autora, a ideia de escola eficaz surge atualmente muito ligada ao conceito de *learning organization*, segundo o qual, “a escola é feita de agentes que serão tanto mais eficazes quanto forem capazes de promover criticamente o seu próprio desenvolvimento profissional [...], conseguirem interagir adequadamente com o grupo e imprimir-lhe uma dinâmica que conduza à desejada melhoria da escola alimentada pela reflexão sobre as suas próprias estratégias” (p.73).

Hopkins (2000), também citado por Roldão (2000), identificou seis dimensões que, no seu entender, caracterizam as *escolas eficazes*: compromisso com o desenvolvimento dos docentes; existência de esforços práticos para garantir o envolvimento dos docentes, estudantes e restante comunidade nas regras e decisões da escola; abordagens inovadoras para a liderança; estratégias de coordenação eficazes; atenção aos benefícios do questionamento e da reflexão; assunção do compromisso para que as atividades sejam planeadas de forma colaborativa. A autora chama a atenção para o destaque dado às dimensões da reflexividade e do trabalho colaborativo.

Serraboja (2006) defende que nunca se pode empreender a mudança a partir do isolamento e da solidão, mas somente a partir do intercâmbio e da cooperação permanente

como fonte de contraste e enriquecimento. No entanto, chama a atenção para a dificuldade acrescida que é a existência de diferentes visões e interesses entre os membros de uma mesma comunidade educativa que, com frequência, sobrepõem a confrontação e as divergências ao diálogo e à colaboração. “Sem a cooperação de todos os agentes da comunidade educativa não há possibilidade de construir um projecto global e coerente de mudança na escola.” (p.23)

Para Caetano (2003), um outro modo de equacionar as questões da colaboração passa por equacionar os seus efeitos sobre os seus promotores, sendo de esperar que estes desenvolvam dinâmicas de debate crítico e criativo que alarguem o campo de exploração individual, facilitem a quebra de compartimentações e aumente a capacidade de reflexão. Espera-se ainda a “sincronização de perspectivas temporais acerca da mudança, o aumento da assertividade política dos professores em relação a inovações e reformas” (p.21)

4.1. O professor como agente de mudança

“No tempo de aparente desordem em que vivemos, é importante reequacionarmos, a cada momento, o ponto em que nos encontramos, os contextos em que nos inserimos e o ponto mais longínquo para onde nos dirigimos.” Caetano (2004,p.25). Para a autora, é necessário um reequacionamento e uma reflexão sobre nós próprios e sobre a nossa ação que conduza à nossa emancipação. Este questionamento reflexivo e crítico surge como o motor transformador e condutor da mudança.

Na opinião desta autora, o professor deve ser visto pelos outros e por si próprio como o agente de mudança de si, dos alunos, da escola e do próprio ensino. E é em grupo que os professores desenvolvem verdadeiros processos de mudança, por isso salienta a importância destes estarem sempre preparados para essas mudanças, desenvolvendo “competências e atitudes de indagação e aprendizagens continuadas” (p.30).

Segundo Caetano (2003) os professores aprendem sozinhos mas aprendem, sobretudo, com os seus alunos, com os seus pares e com todos os interlocutores da comunidade educativa. Envolver-se-ão sempre em grupos diferentes, ao longo do tempo, pelo que deverão estar preparados para enfrentar todas as mudanças que isso implica, desenvolvendo competências e atitudes de indagação propícias a um comprometimento com a própria mudança. Isto implica, segundo a autora, da parte dos professores, “ para além de acreditar que a mudança é possível, uma apreciação positiva do risco, da imprevisibilidade, da complexidade e da diversidade, bem como da resistência à frustração e aceitação dos problemas.” (p.31). É em contextos colaborativos que se opera a mudança,

pois estes facilitam a aquisição e o desenvolvimento de *skills* favorecedores de uma nova atitude face aos problemas e desafios que se colocam aos docentes.

Fullan (1993) citado por Caetano (2004) defende que, numa perspetiva integradora, o desenvolvimento individual do professor é tão importante como o desenvolvimento institucional e que seria desejável que ambas as vertentes fossem trabalhadas em conjunto, o que conduziria a uma redefinição do papel do professor que passaria a ser visto, simultaneamente, como aprendiz e como líder de mudança. Isto pressupõe um enfoque maior na vertente microssocial (o professor) sobre o macrossocial (a instituição). O professor teria uma intervenção comprometida sobre a estrutura, passando esta última a ser o meio e o resultado da ação individual.

Caetano (2004) considera que qualquer que seja a posição do professor, quer como agente de uma mudança social ou como agente da sua própria mudança, este terá sempre uma atuação condicionada pelos discursos de aprendizagem existentes na escola e na sociedade em geral. Deste modo, segundo a autora “ênfatiza-se o desenvolvimento dos professores como projeto emancipatório que promove um comprometimento destes com o desenvolvimento dos contextos profissionais e da própria profissão, mas também com o continuado desenvolvimento de si próprios enquanto profissionais” (p. 31). Qualquer que seja a perspetiva adotada (individual ou coletiva) o que se torna importante, no entender desta autora é o conceito que o professor desenvolve sobre a mudança e a aprendizagem que é determinado, não apenas em função das suas experiências individuais, mas “pelos discursos de aprendizagem existentes na escola, na formação, na sociedade em geral e constituído em interacção com esses contextos” (p. 31).

Segundo Sebarroja (2006), de uma maneira geral, a mudança existe, onde existe uma equipa docente forte e estável, com uma atitude aberta à mudança e com vontade de partilhar objetivos e colaborar uns com os outros (e até mesmo com professores de outras escolas).

Por sua vez, Whitaker (1999) chama a atenção para o papel dos líderes na sua capacidade de dedicar especial atenção à “construção e desenvolvimento de uma cultura organizacional conducente à colaboração, participação e mudança” (p.123)

Perrenaud (1999) refere que se a sociedade muda, a escola só pode evoluir com ela, antecipar e até mesmo inspirar transformações culturais. Ora, segundo este autor, a evolução da escola está indissociavelmente ligada à evolução dos professores e ao seu desenvolvimento profissional. O nível de formação, de atitude reflexiva de *empowerment* e de mobilização do professor, está estreitamente ligado a essa mudança. A formação contínua é, no seu entender, um dos aspetos que mais deve preocupar os professores, pois ela é o ponto de partida para esta mudança tão desejável e urgente.

5. A importância da investigação-ação na formação de uma cultura colaborativa entre os docentes.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação orienta-se para a melhoria das práticas mediante a aprendizagem resultante da própria investigação e para obtenção de melhores resultados. Visa o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha, pois permite a participação de todos os implicados. É um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a ação a partir de si mesma. É um tipo de investigação na qual o investigador se envolve emocionalmente.

A investigação-ação é considerada por vários autores como uma autêntica prática colaborativa que se realiza nas escolas e que tem os professores como protagonistas. Caetano (2002) refere a esse respeito que numa investigação desse tipo,

“os professores envolvem-se em projectos cooperados, definem questões de pesquisa orientadas para a acção, desenvolvem percursos investigativo-reflexivos, recolhem informações sistemáticas, com o objectivo de promover mudanças sociais, envolvem-se activamente nessa mudança e fazem sínteses descritivas e reflexivas do seu trabalho.” (p.51)

A mesma autora refere, ainda que a investigação ação pode ser entendida como um dispositivo de vaivém entre investigação e ação, onde os saberes adquiridos na investigação são implementados na ação, sendo necessário que seja efetuada com a colaboração dos professores e é desejável que se realize numa perspetiva colaborativa, em grupos maiores ou menores, embora isto não seja consensual. O professor investigador deve surgir como um interlocutor num processo colaborativo ou ser o protagonista. Caetano (2002) refere ainda que é normal existir uma “flutuação do envolvimento dos professores ao longo do tempo e uma variação de tarefas decorrentes, em parte, da imprevisibilidade e diversidade do processo de investigação” (p.51)

Caetano (2002) chama ainda atenção para o carácter reflexivo que a investigação-ação se deve revestir, referindo que esta reflexão deverá ser realizada por todos, numa perspetiva de colaboração e enriquecimento. Serrano (1990) citado por Caetano (2002) refere que investigação-ação é o que fazem os professores quando refletem sobre o seu trabalho, com o objetivo de o melhorar e partilhar, “na medida em que apresenta um carácter de sistematicidade, de colaboração, envolvendo a recolha e análise de dados para fundamentar uma rigorosa reflexão do grupo” (p 59).

Elliot (1990), também citado por Caetano (2002), considera que num processo de investigação-ação, a reflexão deverá surgir antes, durante e depois. Este autor considera a investigação ação como uma forma de reflexão prática, cooperada entre investigador e participantes.

Moreira e outros (2006) defendem que o recurso à investigação-ação em educação favorece um posicionamento crítico face ao próprio pensamento e ação, proporcionando

uma melhoria das aprendizagens, tanto dos alunos como dos professores envolvidos. Para estas autoras, a investigação-ação pode ser entendida como "forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo dos professores, para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da acção" (p.48) e, ao mesmo tempo, favorece o desenvolvimento profissional dos professores, pois leva-os a identificar, resolver e equacionar novos problemas educativos. A investigação-ação está ao serviço de uma cultura de transformação, pois a ação reflexiva, sistemática, participativa e colaborativa propicia "a melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações em contextos de trabalho, constituindo um veículo de promoção da autonomia e emancipação profissionais" (p.48). Para Moreira e outros (2006), a própria metodologia espiralada de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação conduz a práticas colaborativa e cooperadas, pois a opinião de terceiros é fundamental para a consciencialização e posterior transformação das situações problemáticas. Moreira (2005) acrescenta, a este propósito que esta metodologia "constitui um instrumento poderoso de produção de conhecimento, pela visão caleidoscópica do processo de indagação que propicia, [...], gera-se uma forma própria de produção teórica, integrativa interactiva e crítica [...] uma forma de jornada de auto-descoberta e de exploração dialéctica e reflexiva" (p.117).

Moreira (2005) defende o potencial da investigação-ação na promoção de práticas colaborativas de formação investigação nas escolas. É, na sua opinião, "desejável e defensável que se estabeleçam "processos dialógicos de desenvolvimento profissional, assentes em modalidades participadas e indagadoras da acção profissional" (p.116) e a melhor modalidade é, ainda na sua opinião, a investigação-ação que tem como grande finalidade a melhoria da ação educativa e um desenvolvimento profissional "sustentável" pois é a "prática mais ajustada a uma formação reflexiva crítica de professores e a uma pedagogia para a autonomia" (p. 116)

Para Moreira (2005), a investigação-ação colaborativa promove processos de construção de conhecimento, uma vez que se trata de um modo de fazer investigação "com os professores" em vez de investigação "sobre os professores", junta investigador e professores um mesmo empreendimento investigativo desenvolvido em parceria, centrado na prática profissional e onde os resultados são usados para resolver problemas comuns a ambos.

A observação colaborativa de aulas, seguida de reflexão é, no entender de Moreira (2005) uma forma privilegiada investigação-ação pois constitui um campo de trabalho muito rico que permite aos professores investigarem, analisarem e refletirem sobre as suas práticas dentro da sala de aula e sobre as práticas dos outros. Na observação colaborativa de aulas pedagogia e desenvolvimento profissional podem caminhar lado a lado. Se o

percorreremos de forma colaborativa, estamos a contribuir para a existência de um ambiente favorável onde todos se sintam encorajados a correr riscos, a explorar novas formas e estratégias que contribuam para o sucesso dos alunos e para o desenvolvimento profissional do professor.

Paiva (2007) também reflete sobre esta problemática e conclui que é na área da observação que mais importância assume o conceito e a prática da colaboração como condição facilitadora e encorajadora da ação pedagógica. A autora vai mais longe ao afirmar que a colaboração é “um dos critérios de qualidade da investigação-ação” (p. 48).

No entanto, esta autora também reconhece alguns constrangimentos à investigação-ação colaborativa, sendo de evitar situações em que esta investigação ação serve apenas os interesses do investigador. Outros constrangimentos identificados pela autora dizem respeito ao tempo gasto no desenvolvimento de todo o processo investigativo, ao receio da exposição pública e escrutínio dos pares.

Moreira (2005) conclui que “a investigação-ação colaborativa não é uma prática passiva, nem fácil de levar a cabo” (p.119), mas que, apesar disso e pelas vantagens que apresenta, deve ser incentivada pelas lideranças, de topo ou intermédias das escolas.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. O problema em estudo

O relatório elaborado pela Inspeção Geral da Educação (IGE), por ocasião da avaliação externa da escola em estudo, apontou como ponto fraco a “ausência de uma cultura colaborativa entre os professores” (p.9) e salienta que “a escola deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria da supervisão da atividade letiva em sala de aula, enquanto processo destinado à partilha e aperfeiçoamento das práticas profissionais dos docentes” (p.10). O Projeto Educativo de Escola também identifica este problema como um dos aspetos a ter em consideração. No ponto 5. Domínios Prioritários de Intervenção do PEE, na alínea a) *Promoção do sucesso educativo da escola nas diferentes disciplinas*, é apontada como atividade estratégica, o “reforço do trabalho colaborativo entre os docentes” (p.10); na alínea b) *Desenvolvimento da Cultura Organizacional*, surge como atividade estratégica a “promoção do trabalho colaborativo entre pares” (p.12); surge também como atividade estratégica a desenvolver na alínea c) deste mesmo ponto – *Promoção do sucesso Educativo da Escola nas Diferentes disciplinas* a “criação de espaços destinados à partilha e divulgação de boas práticas pedagógicas”. (p.12)

Lima (2002) constata que a profissão de professor tem sido muito solitária, cada professor isola-se na sua “concha”, sente que, mostrando o seu trabalho, está a expor as suas fragilidades. Esta ausência quase total (há exceções) de práticas colaborativas também se faz sentir no trabalho dos professores do departamento de línguas. “Abrir a porta da sua sala” ainda é um tabu difícil de ultrapassar para a maioria dos professores deste departamento.

1.1. Questão de Partida

Assim, tendo nascido de um problema prático sentido no exercício da sua função de coordenadora do departamento de línguas, a investigadora pretendeu com o presente estudo responder à seguinte questão de partida: **Como otimizar o trabalho realizado neste departamento, levando os professores a adotar uma cultura colaborativa e cooperativa propiciadora do seu desenvolvimento profissional?**

1.2. Questões parcelares

Porém, para se obter uma resposta, à questão de partida, outras terão de ser levantadas

- a) Existe trabalho colaborativo no departamento de línguas?
- b) Como se desenvolve o trabalho colaborativo no departamento de línguas?
- c) Existe diferença entre os professores de português e os professores de língua estrangeira, ao nível do trabalho colaborativo praticado?

- d) Que condições são necessárias para que haja um clima propício à colaboração?
- e) Que formas de atuação podem ser implementadas para alcançar o objetivo perseguido?
- f) Como deverá agir o coordenador de departamento no sentido de promover e potenciar o trabalho colaborativo?

1.3. Objetivos do estudo

Nesta investigação, assumiu-se o trabalho colaborativo como o ponto de referência de toda a investigação. Assumiu-se também a importância da adoção de uma atitude reflexiva propiciadora da mudança. Assumiu-se ainda, que o coordenador, pela competência que lhe é atribuída, surge como figura central do departamento, capaz de envolver os professores num trabalho colaborativo e reflexivo entre os mesmos.

Pretende-se construir um conhecimento, tão aprofundado quanto possível da realidade e interpretá-la a partir das perceções dos diversos participantes, ou seja, compreender a posição dos professores face ao trabalho colaborativo, saber o que já se faz nesse sentido e o que falta fazer, assim como identificar obstáculos a esse trabalho. Pretende-se introduzir uma mudança qualitativa no sentido de consciencializar os professores deste departamento curricular da necessidade de alterarem as suas práticas individualistas e, de seguida, levá-los a efetivar um trabalho colegial e colaborativo.

Tendo em conta o que atrás foi afirmado, pode-se aferir que o presente estudo tem por objetivos:

- I - Averiguar a existência de trabalho colaborativo no departamento de línguas;
- II - Conhecer o trabalho colaborativo que se pratica no departamento de línguas;
- III - Identificar vantagens e constrangimentos a este tipo de trabalho;
- IV- Identificar as condições necessárias para a existência de um clima propício à colaboração;
- V - Conhecer o papel do coordenador enquanto agente propiciador de práticas colaborativas no seu departamento.
- VI - Identificar as principais diferenças entre os professores de Português e os professores de língua estrangeira, a nível do trabalho colaborativo;
- VII - Envolver os professores do departamento num projeto de investigação-ação assente no trabalho colaborativo.

1.4. Identificação do objeto de estudo

O objeto de estudo desta investigação são as práticas de trabalho existentes entre os professores do departamento de línguas, mais precisamente a posição destes face ao

trabalho colaborativo e o papel desempenhado pelo coordenador do departamento na sua implementação e dinamização.

2. Metodologias

Em termos metodológicos, este estudo enquadra-se num paradigma qualitativo, pois, na perspetiva de Bogdan e Bilken (1994), num estudo de natureza qualitativa, a recolha de dados é feita pelo investigador no seu ambiente natural o que lhe permite questionar continuamente os sujeitos de investigação com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p.51). É o que Bell (1998) designa por “perspetiva a partir de dentro” (p.39). Procura “compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua” (idem).

2.1. A Investigação-ação

Por se tratar de uma realidade em que não é possível prever todas as variáveis, e em que as conceções e práticas dos inquiridos só se podem compreender numa abordagem holística, optou-se pela investigação-ação, por ser o método que melhor se adequa à complexidade da realidade, sabendo-se, à partida, que o uso a fazer das informações recolhidas deverá ser cauteloso.

A investigação-ação é um tipo de pesquisa que visa introduzir melhorias na prática dos profissionais pelo que possui um propósito de intervenção, o que, especificamente no caso da educação, se pode atingir quando os intervenientes estão abertos à mudança de práticas e comportamentos. No caso presente, a investigação empreendida possui um carácter colaborativo, envolvendo professores da escola que se dispuseram a dar o seu contributo para uma reflexão-ação conducente à melhoria das suas práticas.

Trata-se, na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), de “um tipo de investigação aplicada, no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação e, nesta medida, ela irá, por certo, reflectir os próprios valores sempre na observância da honestidade e do rigor do relato das informações recolhidas junto de todos os envolvidos” (pp. 293 e 294). Possui características que a tornam particularmente eficaz para o desenvolvimento de processos de investigação que envolvem a participação de professores nos quais se pretende incutir uma mudança, como é o caso do presente estudo em que o investigador é o próprio coordenador do departamento.

É, no entender de Serrano (1999), uma investigação mais aberta, flexível e participativa, exequível para qualquer profissional e sobretudo “comprometida com a

resolução de problemas práticos” (p.77). É ainda a forma mais correta de tornar possível o encontro harmonioso entre a teoria e a prática. Neste sentido, a teoria não se apresenta como um elemento separado, regulador da ação mas sim como um elemento que “orienta e anima a prática na dinâmica da ação reflexão” (p. 77).

No campo educativo trata-se de se incorporar a investigação educativa na prática escolar e de unir investigação e docência com destaque para o caráter contratual que se estabelece entre o investigador e os docentes. Concretiza-se a partir dos problemas do quotidiano que se colocam aos professores/investigadores, sendo segundo Serrano (1999) o seu objeto de investigação os problemas e as preocupações dos professores que se interessam por estudar as situações concretas e as condições em que tais problemas acontecem.

Já Bell (1998) refere, a propósito, que o que distingue a investigação ação das outras metodologias de investigação é sobretudo o facto de o trabalho não estar terminado quando o projeto acaba, os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática. É, portanto um método contínuo, que pode ser aplicado ao longo do tempo. Bogdan e Biklen (1994) caracterizam-na como sendo uma metodologia que se desenvolve por etapas, em espiral em que cada uma depende sempre da etapa anterior.

Adotou-se assim, neste estudo, uma metodologia de investigação ação orientada em três fases, sendo as duas primeiras destinadas a todos os professores do departamento de línguas e a terceira apenas àqueles que por iniciativa própria quiseram colaborar.

2.2.1.A observação participante

Já a observação, segundo Bell (1998), faculta uma informação valiosa sobre atividades realizadas pelos sujeitos e quando conjugada com a entrevista permite revelar características dos sujeitos impossíveis de descobrir por outros meios.

Quando se trata de uma observação participante como é o caso deste estudo, é importante que o investigador seja aceite como membro do grupo. Isso mesmo defende Bell (1998) quando refere que o investigador que pretenda desenvolver esta técnica deve “mergulhar” (p.141) na vida da comunidade em estudo de forma a ser totalmente aceite pelo grupo.

A respeito desta fonte de dados, Tuckman (1994) refere que o que deve ser observado é o acontecimento em ação ou seja, observar os sujeitos, não formular questões, apenas olhar de uma forma estruturada, “procurar encontrar algo” (p.523): os comportamentos dos vários participantes; as relações estabelecidas entre eles; as intenções subjacentes aos comportamentos; o efeito dos comportamentos sobre os resultados.

Ainda para este autor, a observação pode também ser encarada como uma forma de confirmar, ou não, várias interpretações que emergiram das entrevistas, dos inquéritos ou outra fonte.

2.1.2. Observação colaborativa de aulas

Na opinião de Moreira (2005), a observação de aulas maximiza processos colaborativos e constitui um campo de reflexão e acção onde pedagogia e desenvolvimento profissional podem caminhar lado a lado. Se o percorrermos de forma colaborativa, estamos a contribuir para a existência de um ambiente favorável onde todos se sintam encorajados a correr riscos, a explorar novas formas e estratégias que contribuam para o sucesso dos alunos e para o desenvolvimento profissional do professor.

Para Paiva (2005), é na área da observação que mais importância assume o conceito e a prática da colaboração como condição facilitadora e encorajadora da ação pedagógica. A autora vai mais longe ao afirmar que a observação colaborativa é “um dos critérios de qualidade da investigação ação” (p. 48).

3. Recolha de dados

3.1. Os instrumentos de recolha de informação

Foram utilizados instrumentos quantitativos e qualitativos, procedendo-se à sua triangulação na recolha de dados e privilegiando-se os documentos norteadores da vida da escola: Plano Anual de Atividades e Plano Interno de Formação. Foram também utilizados um questionário inicial de diagnóstico, observação com registo em diário de bordo de impressões recolhidas nas sessões de trabalho mantidas com os intervenientes neste estudo, incluindo análise e reflexão sobre aulas observadas, conversas informais e entrevistas individuais realizadas às professoras que colaboraram no projeto, com o objetivo avaliar o trabalho desenvolvido.

A recolha de dados documentais serve, na perspetiva de Bell (1998) para complementar a informação obtida por outros métodos. Segundo a autora, a análise documental de registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados bastante importante.

3.1.1. O questionário

No que diz respeito aos questionários, Tuckman (1994) define-os como sendo técnicas de opinião que têm a vantagem de transformar em dados a informação diretamente comunicada por alguém. Através destes processos é possível avaliar o que uma pessoa

sabe - informação ou conhecimento; o que gosta e não gosta - valores e preferências e o que pensa - atitudes e crenças.

Ainda na opinião deste autor, este instrumento é útil para revelar a experiência que cada sujeito possui sobre determinada matéria e sobre o que está a acontecer, em determinado momento.

Para Bell (1998), o principal objetivo de um questionário é obter informação que possa ser analisada e apresentada de forma clara e precisa. Esta autora chama a atenção para a formulação das questões, pois estas devem ser formuladas de modo a garantir que todas as perguntas signifiquem o mesmo para todos os inquiridos. A correta formulação das questões permite ao investigador comparar e relacionar respostas, e tirar conclusões. “Se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação.” (p.27)

3.1.2. As notas de campo/diário de bordo

No que diz respeito às notas de campo enquanto instrumento de recolha de dados, pode-se dizer que segundo Bogdan e Bilken (1994) há duas partes essenciais no seu conteúdo – uma parte descritiva e outra reflexiva. No respeitante às descrições, estas incidem sobre os sujeitos informantes, sobre as suas atividades, sobre o espaço físico envolvente e sobretudo, a propósito do objeto de estudo, revelam alguma tendência para reconstruir, indireta ou diretamente, os diálogos entre os informantes para que o contexto das interações seja claro e a linguagem coerente. Muitas destas descrições são comentadas pelo investigador que procura um quadro conceptual que suporte as suas ideias. No que diz respeito à parte reflexiva das notas de campo, Bogdan e Bilken (1994) consideram que as reflexões derivam das observações feitas ou até das próprias descrições redigidas.

Segundo o modelo de “anotações de campo” de Schatzman e Strauss (1973) citado por Bogdan e Bilken (1994), existem três tipos de notas – as observacionais, as teóricas e as metodológicas.

As notas observacionais são descrições feitas a partir da observação visual e auditiva do investigador e contêm o mínimo de inferências possível. As notas teóricas são interpretações do que o investigador observa, desenvolvendo conceitos ou formulando hipóteses dentro de um quadro de referência que já conhece e vai aprofundando. Por fim, as notas metodológicas exprimem uma reflexão relativamente às próprias estratégias táticas da observação, ou seja, trata-se de uma descrição sobre o próprio processo metodológico.

Resumindo, as notas de campo constituem uma série de anotações diferentes que, no seu conjunto, compõem narrativas sobre terceiros e revelam-se instrumentos essenciais na investigação.

3.1.3. As entrevistas

Bell (1998) refere que a principal vantagem das entrevistas é a sua adaptabilidade. Pelo facto de ser oral, a forma com determinada resposta é dada (tom de voz, expressão facial, etc.) pode fornecer ao investigador informações que não obteria se se tratasse de uma resposta escrita. Para além disto, segundo a autora, a resposta numa entrevista, pode ser sempre clarificada e mais desenvolvida.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: Podem constituir estratégia para a recolha de dados e podem ser usadas em conjunto com a observação participante, a análise de documentos, ou outras técnicas, como meio de completar a informação já recolhida. Para estes autores esta técnica de recolha de dados permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam determinados aspetos ou factos relacionados com a investigação.

Nos casos de investigação-ação, Bogdan e Biklen (1994) chamam a atenção para o facto de, frequentemente, o investigador já conhecer os sujeitos e a entrevista poder vir a tornar-se mais numa conversa entre amigos. Nestas situações, segundo os autores, é importante que as entrevistas surjam sempre acompanhadas de outras atividades de investigação. A este respeito, Bell (1998) salienta que uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante, o investigador precisa de saber uma informação específica e, se for preciso, ele deve estipular os métodos para obtê-la. No entanto, ainda segundo Bell (1998), “é importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador” (p.121). A existência de uma estrutura flexível, que garanta que todos os tópicos importantes serão abordados, eliminará, do ponto de vista da autora, a maioria destes constrangimentos.

Na mesma linha, Tuckman (1994) afirma que, para se maximizar a neutralidade de uma entrevista e a consistência das conclusões, é útil construir um esquema para a entrevista. Segundo este autor, “a apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspetivas sobre essas mesmas questões.” (p.517)

4. Procedimentos

4.1. Primeira Fase

Numa primeira fase, pretendeu-se obter dados que possam conduzir a uma reflexão desencadeadora de decisões práticas que promovam o trabalho colaborativo e o tornem uma prática no quotidiano dos professores do Departamento de Línguas. Tratou-se de uma fase de diagnóstico que decorreu da necessidade de compreender as perceções dos professores face ao trabalho colaborativo, encontrar algumas respostas sobre as formas de perspetivar e desenvolver a colaboração e a reflexão entre os professores, o que pressupõe a compreensão das dificuldades que se colocam aos processos de colaboração, bem como as condições facilitadoras dessas práticas e ainda verificar a disponibilidade destes para participarem num projeto de investigação-ação.

4.1.1. Questionário inicial

Passou-se, seguidamente à aplicação do questionário, o qual foi aplicado a todos os professores do departamento (27 professores). Os objetivos anteriormente enunciados orientaram a construção dos itens do questionário e com ele pretendeu-se encontrar algumas respostas às questões parcelares definidas anteriormente ou seja, aferir as conceções dos professores do departamento sobre o trabalho colaborativo, avaliar as diferenças existentes entre professores de português e professores de línguas estrangeiras, bem como o papel do coordenador no desenvolvimento desse mesmo trabalho e ainda avaliar o interesse dos professores inquiridos em participar num trabalho de investigação-ação onde se pusesse em prática trabalho colaborativo.

Uma primeira versão do questionário tinha sido já anteriormente aplicada, tendo servido de “pré-teste”. O tratamento estatístico dos dados obtidos conduziu à deteção de alguns problemas relacionados com a formulação das questões, fornecendo pistas sobre os itens a reter, a eliminar, a acrescentar e a alterar. A reflexão sobre estes resultados conduziu à elaboração da versão final do questionário. (Apêndice 1)

Foram elaborados dezasseis itens de resposta fechada, sendo os cinco primeiros formulados com vista à caracterização do grupo participante. As restantes questões visavam descrever a situação e conhecer o ponto de vista dos professores.

O questionário foi organizado em três partes, correspondendo cada uma a um objetivo distinto. Assim, na parte I, como se pretendia essencialmente caracterizar os inquiridos, optou-se por utilizar escalas nominais que, segundo Tuckman (1994) permitem classificar em categorias que não têm qualquer relação entre si, são qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas. Na parte II pretendia-se conhecer as perceções dos

inquiridos face ao trabalho colaborativo no departamento e identificar o papel do coordenador do departamento no que diz respeito ao trabalho colaborativo. Na parte III, os inquiridos eram convidados a pronunciarem-se sobre a possibilidade de participarem num projeto de investigação-ação onde se desenvolvesse trabalho colaborativo. Para estas duas partes do questionário pareceu ser mais adequada a utilização de uma escala de Likert pois, segundo Tuckman (1994), esta “usa-se para registar o grau de concordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (p. 280). Tal com refere Coutinho (2005), a escala de Likert é bipolar, medindo ou uma resposta positiva ou negativa a uma afirmação. Esta autora chama a atenção para a importância da existência de “filtros” “não concordo nem discordo”, “não tenho opinião”, ou “indeciso”, pois estes libertam os inquiridos da obrigatoriedade de adotar uma posição face à afirmação fornecida, quando não possuem uma opinião formada sobre o assunto. A presença destes filtros contribui, deste modo, para a fiabilidade dos resultados.

Tratou-se de um questionário de administração direta, entregue pessoalmente a cada um dos professores do departamento de línguas. Depois de preenchido, foi colocado num envelope fechado e devolvido à coordenadora. Houve a preocupação de dar ao questionário uma organização lógica que facilitasse o seu preenchimento, das perguntas serem tão simples quanto possível e de garantir a confidencialidade e o anonimato.

Finalmente, é importante referir que o questionário só foi aplicado depois de ter sido devidamente autorizado pelo Diretor e pelo Conselho Pedagógico da Escola.

4.2. Segunda Fase

Com a segunda fase, pretendeu-se suscitar uma reflexão que se iniciou em torno dos resultados do questionário apresentado aos professores, evoluindo em seguida para um aprofundamento teórico, que decorreu numa sessão de trabalho com o formato de painel para o qual foram convidados especialistas e também professores de outros grupos disciplinares onde o trabalho colaborativo é já uma prática alicerçada.

A avaliação desta sessão foi feita através de um questionário aplicado imediatamente a seguir à sessão, dividido em duas partes: na primeira, formada por uma questão de resposta fechada, utilizou-se de novo a escala de Likert, na segunda, optou-se por uma questão de resposta aberta. (Apêndice 2).

4.3. Terceira Fase

Finalmente, na terceira fase, foi delineado e executado um programa de intervenção no qual intervieram apenas os professores que manifestaram vontade de o desenvolver, de

forma sistemática e contínua, um trabalho colaborativo com os seus colegas de grupo que lecionassem o mesmo ano de escolaridade. Teve como principal objetivo comprometer os professores num trabalho colaborativo que se torne numa prática diária no seu quotidiano conducente ao reconhecimento das vantagens de se adotar uma atitude colaborativa e ao mesmo tempo reflexiva e avaliativa da sua atividade profissional.

Este programa teve a duração de todo o primeiro período e parte do segundo e consistiu na planificação de todas as atividades letivas, elaboração de materiais didáticos e incluiu assistência a aulas de todos os intervenientes seguidas de análise em grupo e reformulação de estratégias /conteúdos, quando foi caso disso.

Para o registo de dados relevantes resultantes de situações de observação no terreno, utilizou-se um diário de bordo, constituído pelas “notas de campo” que, na definição de Bogdan e Biklen (1994), são o “retrato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). O diário constitui-se, assim, como fonte de recolha de dados possíveis de complementar ou confirmar informação obtida pelos outros instrumentos, ajudando ainda “a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos.” (p. 151).

A avaliação deste programa de intervenção foi feita através de entrevista semidiretiva às professoras participantes.

5. Caracterização da população em estudo

5.1. O contexto geográfico, social e educativo da escola.

Para uma melhor compreensão do contexto em que o estudo se inseriu, apresenta-se em seguida uma breve caracterização da escola onde ele decorreu.

A escola fica situada na margem esquerda do estuário do Tejo, na área metropolitana de Lisboa, na península e no distrito de Setúbal, no concelho do Seixal.

Segundo dados fornecidos pela direção, a oferta educativa desta escola contemplou vias alternativas ao ensino regular, nomeadamente o ensino recorrente e os currículos alternativos, em regime diurno e noturno, a partir do ano letivo de 1997/98 e, mais recentemente, os cursos profissionalizantes, como resposta à diversidade da comunidade discente, enquanto forma de operacionalizar a educação inclusiva. A oferta educativa da escola abrange o ensino regular, básico e secundário; o ensino profissionalizante (Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação) e a educação/formação direcionada para um público-alvo adulto. Quanto à sua tipologia, esta escola é uma Escola Secundária com terceiro ciclo com 42 turmas.

Ao longo dos anos, a comunidade docente preocupou-se em promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e em dinamizar o espaço escolar, candidatando-se a vários concursos, programas e projetos, em diversas áreas.

Atualmente, a escola é frequentada por cerca de 1300 alunos, provenientes de todas as camadas sociais, tendo um número considerável de alunos (12%) oriundos dos Países de Língua Oficial Portuguesa, dos países de Leste e, mais recentemente, da China.

5.2. Os professores do Departamento de Línguas

Os dados que se seguem resultam da análise das questões 1 a 5 do questionário e contribuem para a caracterização dos professores do departamento.

O corpo docente desta escola é composto, na sua maioria, por professores com larga experiência profissional de muitos anos de ensino

Dos vinte sete professores do departamento, vinte e quatro responderam ao questionário, doze dos quais lecionam Português, 10 lecionam a disciplina de Inglês e dois a disciplina de Francês.

Trata-se de um grupo predominantemente composto por professoras pois estas constituem 91,7% ($n=22$) do total de inquiridos enquanto os professores constituem apenas 8,3% ($n=2$), conforme se pode comprovar pela observação da figura 1.

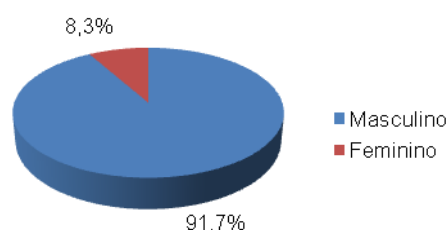


Figura 1 – Género

A distribuição por escalões etários apresentada na figura 2 revela que um grande grupo de professores se enquadra no escalão etário mais elevado 37,5%. O escalão que se segue, 41-50, também é elevado, sendo que os dois, no conjunto, somam dois terços dos professores do departamento. Os mais novos representam apenas 4,2%.

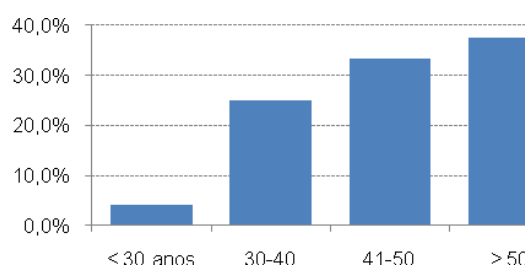


Figura 2 – Escalões etários

Como se pode ver na figura 3, a acompanhar a distribuição por idades, a análise do tempo de serviço revela uma maioria de professores (45,8%) com mais de 25 anos de tempo de serviço. No entanto, um número igualmente significativo de professores possui entre 11 e 25 anos de serviço, o que significa que a grande maioria dos professores deste departamento possui uma grande experiência de ensino. Isto poderá ser visto com uma mais-valia para a qualidade do ensino praticado, mas também como um constrangimento ao sucesso dos alunos pois muitos destes professores estão já em fim de carreira, numa fase em que o desinvestimento começa a ser notório.

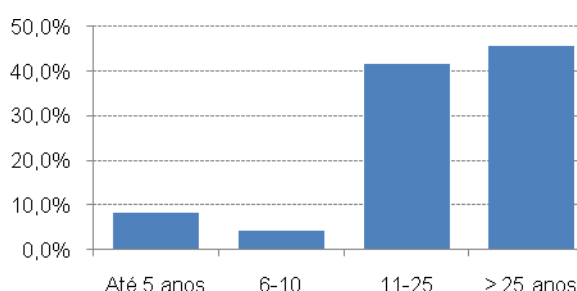


Figura 3 – Tempo de serviço

No que se refere à situação profissional, pode-se observar na figura 4 que 70,8% dos professores pertencem ao quadro de escola. Esta percentagem elevada é reveladora da estabilidade profissional dos docentes do departamento de línguas. Seguem-se depois os contratados (20,8%) e os quadros de zona (8,3%).

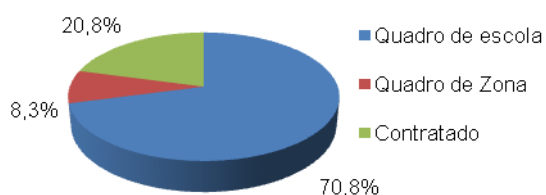


Figura 4 – Situação profissional

5.3. Atividades desenvolvidas

Através da análise do Plano Anual de Atividades (PAA) do ano letivo anterior e das propostas para o deste ano, verifica-se que se trata de um departamento que desenvolve algumas atividades importantes no âmbito das três disciplinas, Português, Inglês e Francês, mais em Português. São exemplo disso, a participação da escola no Concurso Nacional de

Leitura, e a Semana da Leitura, duas atividades integradas no Plano Nacional de Leitura. Duas professoras (uma de Português e outra de Inglês) coordenam os projetos Comenius e eTwinning, de âmbito internacional. Os professores que lecionam a disciplina de Francês encontram-se envolvidos no projeto DELF (Diploma Elementar de Língua Francesa) que, em colaboração com a Embaixada de França, pretende preparar professores, alunos e a comunidade em geral para a obtenção de um diploma em Língua Francesa.

5.4. Formação contínua e práticas colaborativas

Através da análise do Plano Interno de Formação da escola pôde-se confirmar que não foi pedida ao Centro de Formação nem proposta pelo departamento nenhuma formação relacionada com trabalho colaborativo ou supervisão interpares.

6. O trabalho colaborativo no departamento

A análise estatística que se segue foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 18.0 para Windows

Os dados recolhidos resultam da análise das questões 6 à 16 e permitem fazer o ponto da situação no que diz respeito à posição dos professores do departamento quanto ao trabalho colaborativo e ao seu interesse em colaborar num projeto de investigação ação.

6.1. Consistência interna do questionário

A consistência interna das questões foi analisada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de *Cronbach*. Como se pode verificar pela leitura do quadro 1, os valores obtidos variam entre um mínimo de 0,600 (fraco mas aceitável) na questão *Qual deverá ser o papel do coordenador do departamento e/ou do coordenador do grupo disciplinar no que diz respeito ao trabalho colaborativo* e um máximo de 0,819 (bom) na questão *A metodologia investigação-ação....*

Quadro 1 – Consistência interna

	Alpha de Cronbach	Nº de Itens
6. Já teve oportunidade de refletir...	,648	4
7. O trabalho colaborativo...	,688	7
8. Realiza trabalho colaborativo?	,731	7
9. Que trabalho colaborativo realiza?	,693	7
10. Qual o clima vivido entre o grupo...	,660	4
11. Que formas de atuação...	,763	5
12. Que condições são necessárias...	,723	6
13. Qual deverá ser o papel do coordenador...	,600	6
14. A metodologia investigação-ação...	,819	6
15. Em que medida estaria disponível para colaborar...	,708	5
Total	,719	59

6.2. As percepções dos professores face ao trabalho colaborativo

Nos quadros seguintes pode-se apreciar as respostas dos professores às questões da segunda parte do questionário. Nelas evidencia-se em cinza claro a resposta mais frequente (resposta modal).

Relativamente à questão 6. ***Já teve oportunidade de refletir sobre trabalho colaborativo durante o seu percurso profissional*** (quadro 2), à opção *em diálogo com os colegas*, a maioria (58,3%) respondeu muitas vezes e 33,3% respondeu às vezes, manifestando-se aqui a maior concentração de respostas afirmativas, verificando-se assim que os professores conversam entre si sobre este assunto. No que diz respeito à opção *em reunião de departamento/grupo disciplinar*, metade dos inquiridos (50%) respondeu às vezes e uma percentagem considerável (37,5%) respondeu muitas vezes.

Embora a maioria, cerca de dois terços dos inquiridos, já tenha refletido sobre trabalho colaborativo *em ações de formação* (45,8% às vezes e 16,7% muitas vezes), existe uma percentagem considerável que nunca o fez (25%) ou o fez raramente (12,5%). Estes resultados revelam que ainda existe falta de formação nesta área que deve ser considerada pela escola e pelo centro de formação a que esta pertence.

Em relação à última opção *na formação inicial*, pode-se constatar a maioria responde que raramente (33,3%) ou nunca (29,2%) refletiu sobre este assunto. Estes resultados podem estar relacionados com o facto de a formação inicial da maioria destes professores ter sido realizada numa fase em que a colaboração não constituía uma preocupação por parte dos professores estagiários que tinham de elaborar e concretizar um Plano Individual de Trabalho (PIT), ficando o trabalho colaborativo relegado para segundo plano.

Quadro 2 - Já teve oportunidade de refletir sobre trabalho colaborativo durante o seu percurso profissional?

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Em diálogo com os colegas.	Freq		1	8	14	1	24
	%		4,2	33,3	58,3	4,2	100,0
Em reunião de departamento / grupo disciplinar	Freq		3	12	9		24
	%		12,5	50,0	37,5		100,0
Em ações de formação.	Freq	6	3	11	4		24
	%	25,0	12,5	45,8	16,7		100,0
Na formação inicial	Freq	7	8	4	4	1	24
	%	29,2	33,3	16,7	16,7	4,2	100,0

No que diz respeito à questão para levantamento da percepção que os professores têm do trabalho colaborativo, as respostas à questão **7. O trabalho colaborativo...** (quadro 3) revelam que uma percentagem elevada concorda totalmente que este *contribui para o desenvolvimento profissional do docente* (70,8%) ou *encoraja a auto reflexão aumenta a capacidade de responder novos desafios* (66,7%). A maioria concorda (37,5%) ou concorda totalmente (37,5%) que o trabalho colaborativo entre professores *contribui para o sucesso escolar dos alunos*, mas uma percentagem relevante de professores (45,8%) concorda ou está indeciso (33,3%) que o trabalho colaborativo *põe em evidência alguns professores em detrimento de outros*. Apenas 20,8% discorda dessa possibilidade.

Outro aspeto que sobressai nas respostas a esta questão é a percentagem de professores que considera que o trabalho colaborativo *leva a que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros*, 41,7% concorda com esta possibilidade e 29,2% está indecisa quanto a isso. No entanto, ainda há 25% que discorda.

No que diz respeito à opção *expõe as nossas fragilidades*, uma percentagem considerável (37,5%) concorda e 29,2% está indecisa, percentagem igual discorda desta possibilidade.

Quanto à opção *rouba-nos tempo a outras tarefas*, a maioria dos inquiridos discorda (45,8%) ou discorda totalmente (20,8%). No entanto ainda há uma percentagem considerável de professores que concorda (20,8%) ou que está indecisa quanto a esta possibilidade (12,5%).

Da análise destes resultados depreende-se que a maioria dos professores deste departamento têm uma ideia positiva sobre o trabalho colaborativo e estão conscientes da sua importância, no entanto não se pode ignorar o facto de existir um número considerável de docentes que se mostra ainda reticente face a esta prática por considerar que o professor se expõe quando a pratica ou por ser demasiado exigente, não deixando tempo para mais nada e ainda porque permite que alguns professores se evidenciem ou se

acomodem. Na verdade, o trabalho colaborativo, para ser eficaz tem de ser bem planeado e contar com espírito de abertura e colaboração de todos os envolvidos.

Quadro 3 - O trabalho colaborativo...

		Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	Total
contribui para o desenvolvimento profissional do docente.	Freq				7	17	24
	%				29,2	70,8	100,0
contribui para o sucesso escolar dos alunos.	Freq		1	5	9	9	24
	%		4,2	20,8	37,5	37,5	100,0
expõe as nossas fragilidades.	Freq		7	7	9	1	24
	%		29,2	29,2	37,5	4,2	100,0
põe em evidência alguns professores em detrimento de outros.	Freq		5	8	11		24
	%		20,8	33,3	45,8		100,0
rouba-nos tempo a outras tarefas.	Freq	5	11	3	5		24
	%	20,8	45,8	12,5	20,8		100,0
encoraja a auto reflexão aumenta a capacidade de responder novos desafios.	Freq				8	16	24
	%				33,3	66,7	100,0
leva a que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros	Freq		6	7	10	1	24
	%		25,0	29,2	41,7	4,2	100,0

No que se refere à questão **8. Realiza trabalho colaborativo** (quadro 4), apenas ao nível dos colegas do grupo que lecionam o mesmo ano de escolaridade (70,8%) ou apenas entre colegas do meu grupo de recrutamento (50,0%) é que os professores o realizam muitas vezes ou às vezes, 25% e 29,2%, respetivamente. Quanto à opção *Com colegas do meu departamento* 50% mencionam muitas vezes e 29,2%, às vezes. Por outro lado, a colaboração *com colegas do conselho de turma de que faço parte* não é prática muito frequente, a maioria (58,3%) raramente o realiza mas ainda há 33,3% que o faz às vezes. Já a colaboração interdepartamental é raramente (45,8%) ou nunca (25,0%) efetivada.

Uma grande maioria dos inquiridos (79,2%) diz que às vezes *prefere trabalhar sozinho* e ainda 33,3% responde que muitas vezes *não vejo vantagens nesse tipo de trabalho*. Porém, 29,2% reponde *raramente* e percentagem igual, *nunca*, significa assim, que a maioria de professores (58,4%) vê vantagens no trabalho colaborativo.

Quadro 4 - Realiza trabalho colaborativo?

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
1. Não vejo vantagens nesse tipo de trabalho.	Freq	7	7	8	2		24
	%	29,2	29,2	33,3	8,3		100,0
2. Prefiro trabalhar sozinho.	Freq	2	2	19	1		24
	%	8,3	8,3	79,2	4,2		100,0
3. Com colegas do grupo que lecionam o mesmo nível de ensino.	Freq			6	17	1	24
	%			25,0	70,8	4,2	100,0
4. Apenas entre colegas do meu grupo de recrutamento.	Freq	1	2	7	12	2	24
	%	4,2	8,3	29,2	50,0	8,3	100,0
5. Com colegas do meu Departamento.	Freq		12	11	1		24
	%		50,0	45,8	4,2		100,0
6. Com colegas do Conselho de turma de que faço parte.	Freq	1	14	8	1		24
	%	4,2	58,3	33,3	4,2		100,0
7. Com colegas de outros Departamentos.	Freq	6	11	5	2		24
	%	25,0	45,8	20,8	8,3		100,0

Quanto à questão 9. **Que trabalho colaborativo realiza** (quadro 5) verifica-se que o tipo de trabalho colaborativo mais realizado é a *Partilha de materiais* (70,8%), seguida da *Elaboração de materiais de apoio às atividades letivas*, 58,3% fá-lo muitas vezes e 25%, às vezes e da *Planificação das atividades letivas* em que 54,2% realiza-a muitas vezes e 29,2%, sempre. 83,3% dos professores dizem que praticam às vezes *colaboração pontual em alguma atividade*. A *reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos* é uma prática realizada pela maioria dos inquiridos: 25% muitas vezes e 45,8%, às vezes.

Ao contrário, a *Observação de aulas e posterior troca de impressões* nunca é realizada por 66,7% dos inquiridos e 29,2% raramente a realizam. A *colaboração com colegas de outros departamentos* também não é muito frequente; metade responde que a pratica raramente e 20,8%, às vezes. 25% respondem que nunca o faz.

Quadro 5 - Que trabalho colaborativo realiza?

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Planificação das atividades letivas	Freq	1		3	13	7	24
	%	4,2		12,5	54,2	29,2	100,0
Elaboração de materiais de apoio às atividades letivas.	Freq		4	6	14		24
	%		16,7	25,0	58,3		100,0
Partilha de materiais.	Freq		1	4	17	2	24
	%		4,2	16,7	70,8	8,3	100,0
Colaboração pontual em alguma atividade.	Freq			20	3	1	24
	%			83,3	12,5	4,2	100,0
Observação de aulas e posterior troca de impressões	Freq	16	7	1			24
	%	66,7	29,2	4,2			100,0
Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos	Freq		5	11	6	2	24
	%		20,8	45,8	25,0	8,3	100,0
Com colegas de outros Departamentos.	Freq	5	12	6	1		24
	%	20,8	50,0	25,0	4,2		100,0

Através das respostas à questão **10. Qual o clima vivido entre o grupo durante a concretização desse trabalho** (quadro 6), constata-se que predomina o clima de *entusiasmo e vontade de trabalhar em conjunto*, 58,3% responde muitas vezes e 33,3%, às vezes ou de *confiança face aos resultados*, 50,0%, muitas vezes e 41,7%, às vezes. Ainda existe um certo receio de realizar trabalho colaborativo por parte de alguns inquiridos, pois 66,7% dos professores respondeu que às vezes sente esse receio. Por outro lado, 25% diz que raramente o sente.

Os professores encontram no trabalho colaborativo uma nova maneira de fazer, daí o clima de entusiasmo dominante, mas, para alguns torna-se difícil o desapego a muitos anos de práticas individualistas e sentem-se inseguros e receosos face a esta nova maneira de estar na escola. Se tivermos em consideração as respostas obtidas na questão **7. O trabalho colaborativo...**, podemos deduzir que este receio pode também estar relacionado com o facto de alguns professores se evidenciarem demasiado no grupo, deixando outros inibidos e pouco à vontade.

Um dado importante a reter, diz respeito à opção *Constrangimento*, pois o trabalho *tinha de ser feito*. A maioria dos professores (58,3%) refere que às vezes sente esse constrangimento. De facto muito do trabalho colaborativo que se pratica no departamento é um trabalho imposto superiormente, como é o caso das planificações anuais e de unidades didáticas que devem constar nos dossiês dos vários grupos disciplinares.

Quadro 6 - Qual o clima vivido entre o grupo durante a concretização desse trabalho?

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Entusiasmo e vontade de trabalhar conjunto	Freq		1	8	14	1	24
	%		4,2	33,3	58,3	4,2	100,0
Um certo receio por parte de alguns colegas	Freq	1	6	16	1		24
	%	4,2	25,0	66,7	4,2		100,0
Confiança face aos resultados	Freq		1	10	12	1	24
	%		4,2	41,7	50,0	4,2	100,0
Constrangimento, pois o trabalho tinha de ser feito	Freq	3	4	14	3		24
	%	12,5	16,7	58,3	12,5		100,0

Na questão 11. **Que formas de atuação podem ser implementadas para se desenvolver trabalho colaborativo entre os professores do departamento**, (quadro 7), a *Preparação de aulas e materiais em conjunto* (54,2%) foi a forma de atuação que os professores consideraram mais importante e que pode ser implementada para desenvolver trabalho colaborativo entre os professores do departamento. Seguem-se, depois em grau de importância, a *Partilha e troca de experiências*, 50,0% coloca-a no nível 4 e 25% no nível 5, a *Partilha de materiais realizados individualmente*, 41,7% no nível 4 e 25% no nível intermédio e o *Diálogo de reflexão em conjunto sobre o trabalho colaborativo*, onde há 33,3%, de respostas no nível 4. Em relação a esta opção, ainda há muitos professores que a considera pouco relevante, 25% coloca-a no nível 2 e 20,8% no nível 1. Como menos importante (41,7%) surge a *observação de aulas entre pares seguida de reflexão*. No entanto, 25% ainda a colocam num nível intermédio.

Já na resposta à questão 9. **Que trabalho colaborativo realiza**, os professores inquiridos revelaram que nunca ou raramente tinham praticado a observação de aulas. Assim deduz-se que a maioria destes professores não vê na observação de grande pertinência para a efetivação de trabalho colaborativo. No entanto, a observação colaborativa pode ser uma forma eficaz de resolver problemas que surjam dentro da sala de aula e um importante meio de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Quadro 7 - Que formas de atuação podem ser implementadas para se desenvolver trabalho colaborativo entre os professores do departamento?

		menos importante	2	3	4	Mais importante	Total
Diálogo de reflexão em conjunto sobre o trabalho colaborativo	Freq.	5	6	3	8	2	24
	%	20,8	25,0	12,5	33,3	8,3	100,0
Partilha e troca de experiências.	Freq.			6	12	6	24
	%			25,0	50,0	25,0	100,0
Preparação de aulas e materiais em conjunto.	Freq.		1	2	8	13	24
	%		4,2	8,3	33,3	54,2	100,0
Partilha de materiais realizados individualmente.	Freq.	1	3	6	10	4	24
	%	4,2	12,5	25,0	41,7	16,7	100,0
Observação de aulas entre pares seguida de reflexão.	Freq.	10	5	6	2	1	24
	%	41,7	20,8	25,0	8,3	4,2	100,0

Quanto à questão 12. **Que condições são necessárias para que haja um clima propício à colaboração** (quadro 8), as condições mais referidas pelos inquiridos são a *Existência de um clima de confiança mútua* (87,5%), *Horários compatíveis* (79,2%), *Vontade de trabalhar colaborativamente* (62,5%) e *tempo previsto nos horários* - 58,3% concorda totalmente e 37,5% concorda.

É importante salientar que a maioria dos inquiridos reconhece a importância de possuir *Conhecimentos de como trabalhar em colaboração*, pois 62,5% concorda e 37,5% concorda totalmente com essa condição.

Quadro 8 - Que condições são necessárias para que haja um clima propício à colaboração?

		Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	Total
Existência de um clima de confiança mútua.	Freq				3	21	24
	%				12,5	87,5	100,0
Horários compatíveis	Freq				5	19	24
	%				20,8	79,2	100,0
Tempo previsto nos horários	Freq		1		9	14	24
	%		4,2		37,5	58,3	100,0
Reconhecimento da sua importância por parte dos órgãos de gestão.	Freq		1	1	9	13	24
	%		4,2	4,2	37,5	54,2	100,0
Vontade de trabalhar colaborativamente.	Freq				9	15	24
	%				37,5	62,5	100,0
Conhecimentos de como trabalhar em colaboração.	Freq				15	9	24
	%				62,5	37,5	100,0

Relativamente à questão 13. **Qual deverá ser o papel do coordenador do departamento e/ou do coordenador do grupo disciplinar no que diz respeito ao**

trabalho colaborativo, (quadro 9) as responsabilidades mais atribuídas ao coordenador do departamento e/ou do coordenador do grupo disciplinar são *propor pistas de trabalho* - 83,3% concorda e 12,5, concorda totalmente, *Certificar-se de que estão criadas as condições* - 55,2% concorda e 45,8% concorda totalmente, *Incentivar a partilha e a colaboração* - 54,2% concorda e 45,8% concorda totalmente e *Envolver-se no trabalho com os seus pares* - 41,7% concorda e 37,5% concorda totalmente.

Já no que diz respeito às opções *Supervisionar o trabalho* e *Avaliar o trabalho realizado*, os professores estão maioritariamente indecisos (41,7% na primeira opção e 45,8% na segunda) ou discordam (29,2% na primeira opção e 25% na segunda). Observa-se aqui alguma relutância por parte de um número significativo de professores em reconhecer ao coordenador competência para supervisionar e avaliar o seu trabalho, no entanto, segundo o Regulamento interno da escola, artigo 57º, as alíneas h) e p) enunciam como Competências do coordenador “Orientar, coordenar e supervisionar as práticas pedagógicas dos professores” e “emitir, quando solicitado parecer sobre o desempenho dos docentes do seu departamento”.

Quadro 9 - Qual deverá ser o papel do coordenador do departamento e/ou do coordenador do grupo disciplinar no que diz respeito ao trabalho colaborativo?

		Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	Total
Incentivar a partilha e a colaboração.	Freq				13	11	24
	%				54,2	45,8	100,0
Supervisionar o trabalho.	Freq		7	10	6	1	24
	%		29,2	41,7	25,0	4,2	100,0
Certificar-se de que estão criadas as condições.	Freq				13	11	24
	%				55,2	45,8	100,0
Propor pistas de trabalho.	Freq			1	20	3	24
	%			4,2	83,3	12,5	100,0
Envolver-se no trabalho com os seus pares	Freq		1	4	10	9	24
	%		4,2	16,7	41,7	37,5	100,0
Avaliar o trabalho realizado.	Freq		6	11	4	3	24
	%		25,0	45,8	16,7	12,5	100,0

Na questão **14**, ao darem a sua opinião sobre a relação entre **trabalho colaborativo e a avaliação do desempenho Docente (ADD)** (quadro 10), a maioria dos professores discorda (45,8%) ou discorda totalmente (16,7) com a opção *Incentiva o trabalho colaborativo* e concorda, (45,8%) ou está indecisa (25%) com a opção *O trabalho colaborativo devia ser um fator relevante na ADD*.

Os professores reconhecem a importância que o trabalho colaborativo tem no seu desenvolvimento profissional e por isso concordam que este deva ser um fator a considerar

por ocasião da sua avaliação, no entanto, também se depreende que a maioria destes professores não concorda com os moldes em que esta avaliação se realiza, pois incentiva a competição e o individualismo.

Quadro 10 - Trabalho colaborativo e Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

		Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	Total
A ADD incentiva o trabalho colaborativo.	Freq	4	11	4	5		24
	%	16,7	45,8	16,7	20,8		100,0
O trabalho colaborativo devia ser um fator relevante na ADD.	Freq		4	6	11	3	24
	%		16,7	25,0	45,8	12,5	100,0

6.3. A Investigação-ação

Através das respostas à questão **15. A metodologia investigação-ação...** (quadro 11) conclui-se que esta metodologia é definida como *um modo de fazer investigação com os outros professores*, 62,5%, concorda, e 20,8% estão indecisos, como *permitindo a participação de todos os implicados*, 54,2% concorda e 29,2% estão indecisos, como *uma forma do professor auto-questionar-se e refletir sobre seu trabalho*, 50% concorda e 25% está indeciso. Na opção *é pouco eficaz, pois é muito demorada* nota-se indecisão: 45,8% dos inquiridos está indeciso mas 37,5% concorda.

É de referir que quando responderam à questão **7. O Trabalho colaborativo...** vários professores já eram de opinião que o trabalho colaborativo lhes roubava tempo para a realização de outras tarefas. É um facto que a investigação-ação é um processo continuado que se prolonga no tempo e que envolve muitos participantes, no entanto é também inegável o seu contributo para o sucesso dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Na opção *desconheço o que é investigação-ação*, a maioria dos professores não concorda com a afirmação, pelo que se deduz que estão familiarizados com esta metodologia.

Quadro 11 - A metodologia investigação-ação

		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	Total
permite a participação de todos os implicados.	Freq		1	7	13	3	24
	%		4,2	29,2	54,2	12,5	100,0
é uma forma do professor auto- questionar-se e refletir sobre seu trabalho.	Freq			6	12	6	24
	%			25,0	50,0	25,0	100,0
um modo de fazer investigação com os outros professores.	Freq			5	15	4	24
	%			20,8	62,5	16,7	100,0
é pouco eficaz, pois é muito demorada	Freq		3	11	9	1	24
	%		12,5	45,8	37,5	4,2	100,0
requer muita disponibilidade por parte dos professores	Freq			6	10	8	24
	%			25,0	41,7	33,3	100,0
desconheço o que é a investigação ação.	Freq	7	11	4	2		24
	%	29,2	45,8	16,7	8,3		100,0

Em resposta à questão 16. **Em que medida estaria disponível para colaborar num trabalho de investigação-ação onde, em conjunto, se investigasse, refletisse e desenvolvesse trabalho colaborativo** (quadro 12), os professores, de uma maneira geral, afirmam-se disponíveis para colaborar, excetuando na situação de observar aulas dos colegas, que consideram ser pouco importante para atingir esse objetivo. *Refletir em conjunto sobre as minhas práticas e as dos outros* é o que os professores estão mais dispostos a realizar num trabalho de investigação-ação, 70,8% coloca esta opção no nível 4 e 25% no nível 5, o mais importante. *Planificar e produzir materiais em conjunto*, 45,8% colocaram-no no nível 5 e percentagem igual no nível 4, surge em segundo lugar. Quanto à opção *Reformular o que o grupo considerasse conveniente*, os inquiridos dividiram-se maioritariamente entre os níveis intermédios 3 (29,2%) e 4 (37,5%).

Das respostas à opção *Permitir que observassem as minhas aulas*, conclui-se que não há um nível que se destaque muito dos outros. Constata-se as dúvidas dos professores pois as respostas dividiram-se de forma equilibrada entre os níveis 1, o menos importante e o nível 4, no entanto, uma percentagem ligeiramente maior não vê importância nesta observação. Estes resultados vêm reforçar o que se disse anteriormente sobre observação de aulas.

Observar aulas dos colegas é, para 45,8% dos professores, pouco importante para desenvolver trabalho colaborativo, mas 33,5% ainda lhe reconhecem alguma importância pois colocam-no no nível 3.

Estes resultados vêm reforçar o que se disse anteriormente sobre observação de aulas.

Quadro 12 - Em que medida estaria disponível para a colaborar num trabalho de investigação - ação onde, em conjunto, se investigasse, refletisse e desenvolvesse trabalho colaborativo?

		Menos importante	2	3	4	Mais importante	Total
Observar aulas dos colegas	Freq.	11	3	8	2		24
	%	45,8	12,5	33,3	8,3		100,0
Permitir que observassem as minhas aulas	Freq.	6	6	5	7	1	24
	%	25,0	25,0	20,8	25,5	4,2	100,0
Planificar e produzir materiais em conjunto	Freq.		1	1	11	11	24
	%		4,2	4,2	45,8	45,8	100,0
Refletir em conjunto sobre as minhas práticas e as dos outros	Freq.			1	17	6	24
	%			4,2	70,8	25,0	100,0
Reformular o que o grupo considerasse conveniente	Freq.	4	3	7	9	1	24
	%	16,7	12,5	29,2	37,5	4,2	100,0

6.4. Estudo comparativo entre os professores de Língua portuguesa e de língua estrangeira

Pretende-se agora efetuar um estudo comparativo entre os professores de língua Portuguesa e os de língua estrangeira (decidiu-se reunir os professores de inglês e francês num único grupo, professores de língua estrangeira, devido ao facto de, nesta escola, existirem apenas dois professores a leccionar a disciplina de francês, número irrelevante do ponto de vista estatístico) no que diz respeito às perceções que ambos os grupos possuem de trabalho colaborativo e de investigação-ação. Este estudo foi realizado através da formulação e testagem de hipóteses baseadas nas questões dos inquéritos

Para testar as hipóteses que de seguida se formulam utilizou-se como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância (α) $\leq 0,05$. Em todas as hipóteses utilizou-se o teste de Mann-Whitney pois está-se sempre a comparar duas amostras independentes e as variáveis dependentes são de tipo ordinal. Para facilidade de interpretação, apresentam-se nas estatísticas descritivas os valores das médias e não os valores das ordens médias.

Hipótese 1 – Os professores de Língua Portuguesa têm conceções diferentes dos professores de Língua Estrangeira relativamente ao trabalho colaborativo.

Foram encontradas as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Quadro 13 – Significância das diferenças					
	L. Portuguesa		L. Estrangeiras		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Q7_01	4,83	0,39	4,58	0,51	0,187
Q7_02	4,42	0,79	3,75	0,87	0,057 **
Q7_03	3,17	0,83	3,17	1,03	0,951
Q7_04	3,08	0,90	3,42	0,67	0,366
Q7_05	1,83	0,58	2,83	1,19	0,032*
Q7_06	4,50	0,52	4,83	0,39	0,090**
Q7_07	2,92	1,00	3,58	0,67	0,054**

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,10$

Contribui para o sucesso escolar dos alunos, $Z=-1,319$, $p=0,057$, os professores de Língua Portuguesa concordam mais com a afirmação do que os professores de Língua Estrangeira (4,83 versus 4,58).

Rouba-nos tempo a outras tarefas, $Z=1,900$, $p=0,032$, os professores de Língua Portuguesa discordam mais da afirmação do que os professores de Língua Estrangeira (1,83 versus 2,83).

Encoraja a auto reflexão aumenta a capacidade de responder novos desafios, $Z=-1,696$, $p=0,090$, os professores de Língua Estrangeira concordam mais com a afirmação do que os professores de Língua Portuguesa (4,83 versus 4,50).

Leva a que alguns professores se aproveitem, $Z=-1,929$, $p=0,054$, os professores de Língua Portuguesa discordam mais da afirmação do que os professores de Língua Estrangeira (2,92 versus 3,58).

Hipótese 2 – Os professores de Língua Portuguesa realizam trabalho colaborativo em situações diferentes das dos professores de Língua Estrangeira.

Encontram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Quadro 14 – Significância das diferenças					
	L. Portuguesa		L. Estrangeiras		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Q8_01	2,17	1,03	2,25	0,97	0,833
Q8_02	2,83	0,39	2,75	0,87	0,807
Q8_03	3,67	0,65	3,92	0,29	0,178
Q8_04	2,92	0,90	4,08	0,51	0,001*
Q8_05	2,67	0,65	2,42	0,51	0,343
Q8_06	2,42	0,79	2,33	0,49	0,792
Q8_07	2,25	1,06	2,00	0,74	0,644

* $p \leq 0,05$

Apenas entre colegas do meu grupo de recrutamento, $Z=-3,287$, $p=0,001$, os professores de Língua Estrangeira fazem trabalho colaborativo com os colegas do grupo de recrutamento mais vezes do que os professores de Língua Portuguesa (4,08 versus 2,92).

Hipótese 3 – Os professores de Língua Portuguesa têm concepções diferentes dos professores de Língua Estrangeira relativamente ao tipo de trabalho colaborativo que realizam.

Encontraram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

<i>Quadro 15 – Significância das diferenças</i>					
	L. Portuguesa		L. Estrangeiras		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Q9_01	4,17	0,58	3,92	1,16	0,798
Q9_02	3,58	0,51	3,25	0,97	0,514
Q9_03	3,75	0,62	3,92	0,67	0,296
Q9_04	3,42	0,67	3,00	0,00	0,033*
Q9_05	1,25	0,45	1,50	0,67	0,345
Q9_06	2,92	0,67	3,50	1,00	0,124
Q9_07	2,25	0,75	2,00	0,85	0,317

* $p \leq 0,05$

Colaboração pontual em alguma atividade, $Z=-2,138$, $p=0,033$: os professores de Língua Portuguesa realizam este tipo de trabalho mais frequentemente do que os professores de Língua Estrangeira (4,08 versus 2,92).

Hipótese 4 – Os professores de Língua Portuguesa têm concepções diferentes dos professores de Língua Estrangeira relativamente as condições necessárias para que haja um clima propício ao trabalho colaborativo.

Encontram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

<i>Quadro 16 – Significância das diferenças</i>					
	L. Portuguesa		L. Estrangeiras		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Q12_01	4,83	0,39	4,92	0,29	0,546
Q12_02	4,83	0,39	4,75	0,45	0,623
Q12_03	4,33	0,89	4,67	0,49	0,351
Q12_04	4,08	0,90	4,75	0,45	0,032 *
Q12_05	4,50	0,52	4,75	0,45	0,216
Q12_06	4,25	0,45	4,50	0,52	0,216

* $p \leq 0,05$

Reconhecimento da sua importância por parte dos órgãos de gestão, $Z=-2,144$, $p=0,032$: os professores de Língua Estrangeira consideram que esta condição é mais importante do que os professores de Língua Portuguesa (4,08 versus 4,75).

Hipótese 5 – Os professores de Língua Portuguesa têm conceções diferentes dos professores de Língua Estrangeira sobre qual deverá ser o papel do coordenador do departamento e/ou do coordenador do grupo disciplinar no que diz respeito ao trabalho colaborativo.

Encontraram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Quadro 17 – Significância das diferenças					
	L. Portuguesa		L. Estrangeiras		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Q13_01	4,50	0,52	4,42	0,51	0,688
Q13_02	3,50	0,67	2,58	0,79	0,008*
Q13_03	4,42	0,51	4,50	0,52	0,688
Q13_04	4,00	0,43	4,17	0,39	0,327
Q13_05	4,17	0,72	4,08	1,00	0,998
Q13_06	3,50	0,90	2,83	0,94	0,065**

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,10$

Supervisionar o trabalho, $Z=-2,664$, $p=0,008$: os professores de Língua Portuguesa concordam mais com a afirmação do que os professores de Língua Estrangeira (3,50 versus 2,58).

Avaliar o trabalho realizado, $Z=-1,843$, $p=0,065$: os professores de Língua Portuguesa concordam mais com a afirmação do que os professores de Língua Estrangeira (3,50 versus 2,83).

Hipótese 6 – A disponibilidade dos professores para a colaborar num trabalho de investigação-ação para desenvolver o trabalho colaborativo, varia em função da língua que lecionam.

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas. O tipo de língua que lecionam não influencia significativamente a disponibilidade dos professores para a colaborar num trabalho de investigação-ação para desenvolver o trabalho colaborativo.

Quadro 18 – Significância das diferenças					
	L. Portuguesa		L. Estrangeiras		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Q16_01	2,25	1,14	1,83	1,03	0,336
Q16_02	2,58	1,16	2,58	1,38	0,953
Q16_03	4,25	0,62	4,42	0,90	0,304
Q16_04	4,17	0,58	4,25	0,45	0,743
Q16_05	2,83	1,19	3,17	1,19	0,547

6.5. Discussão dos resultados

Apresentam-se em seguida as conclusões retiradas das informações consideradas mais relevantes face aos objetivos definidos. Nestas conclusões estabelecem-se relações entre algumas variáveis, de modo a evidenciar a sua relação com os objetivos do questionário, e serão feitas algumas interpretações dos resultados.

A média de idades e o tempo de serviço, aliados a uma alicerçada cultura individualista poderão, à partida, constituir sérios constrangimentos à mudança desejável, através da adoção de uma cultura de colegialidade e colaboração. Por outro lado, uma situação profissional maioritariamente estável poderá supor um maior empenhamento e entusiasmo nas atividades desenvolvidas e na experimentação de novas formas de trabalhar e desenvolver trabalho colaborativo pois, segundo Nóvoa (2009), a estabilidade do corpo docente de uma escola é um fator determinante para a consolidação de “comunidades de prática” e para o reforço do sentimento de pertença, favorecendo, assim a mudança.

Os resultados da segunda parte do inquérito mostram que já existe entre os professores deste departamento consciência da importância do trabalho colaborativo e dos efeitos positivos que este pode ter para o seu desenvolvimento profissional e para o sucesso escolar dos seus alunos.

A maioria dos inquiridos admite já ter tido oportunidade de refletir sobre trabalho colaborativo e elege o diálogo entre colegas como a forma mais frequente de o fazer, logo seguida das reuniões de departamento ou grupo de recrutamento. Depreende-se que a reflexão já é uma prática corrente neste departamento, no entanto reflexão somente, não é suficiente. Sá Chaves (2000) refere que a reflexão não surtirá grande efeito se não for fundamentada em valores definidos por todos, para o enriquecimento de todos.

Uma grande percentagem declara que durante a sua formação inicial raramente teve oportunidade de refletir sobre esta temática. No entanto, segundo Day (2001) é durante o período de formação inicial que o jovem professor deve ter acesso ao mais variado leque de experiências de aprendizagem e que é em conjunto com os outros que toma consciência do seu papel como agente de mudança, construindo assim o seu próprio conhecimento. Canário (2007) também valoriza o trabalho colaborativo enquanto fator promotor do desenvolvimento profissional pois é gerador de motivação para a concretização de novas experiências. Nóvoa (2009) é de opinião que a formação inicial de professores “deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão” (p.16). É, no entanto de realçar que para a maioria dos professores deste departamento o momento da formação inicial ocorreu quando estes já possuíam muitos anos de serviço. A sua formação foi adquirida, de forma mais ou menos autónoma, com a prática do dia-a-dia, com todos os constrangimentos que isso acarreta. A este respeito, Nóvoa (2009) refere que se esta

aprendizagem não é realizada em início de carreira, dificilmente o professor, que entretanto foi adquirindo hábitos de trabalho individualista, sente necessidade de trabalhar em equipa.

Por outro lado, e no que diz respeito à formação contínua, há ainda uma percentagem apreciável de inquiridos que responde que nunca refletiu sobre esta problemática em ações de formação. Os centros de formação e as escolas não têm prestado a devida atenção à temática do trabalho colaborativo.

A maioria dos professores reconhece que o trabalho colaborativo que pratica é feito entre colegas do grupo de recrutamento que lecionam o mesmo ano de escolaridade, sendo a colaboração entre professores de departamentos diferentes praticamente inexistente. Estamos claramente perante aquilo que Hargreaves (1998) definiu como balcanização do ensino, ou seja, a colaboração surge em pequenos grupos isolados. Este tipo de cultura é muitas vezes imposto pela especificidade de cada disciplina. Tal como refere Guerra (2000), cada professor interessa-se pela sua disciplina, pelo seu grupo e pelos resultados que, neste caso são mais rápidos e mais visíveis. Lima (2000) refere este tipo de colaboração como sendo uma cultura de fragmentação que ocorre quando o grupo se encontra fragmentado em grupos mais pequenos.

Estes professores reconhecem também que o trabalho colaborativo contribui para o seu desenvolvimento profissional, encoraja a autorreflexão, aumenta a capacidade de responder a novos desafios.

Mas no entender de muitos destes professores, nem tudo é positivo no trabalho colaborativo e apontam como principais constrangimentos o facto de, por vezes, sentirem que estão a expor as suas fragilidades e de, haver professores que aproveitam o facto de estarem a trabalhar em grupo para se evidenciarem ou para tirarem partido do trabalho que os outros realizam. Estas respostas podem ser explicadas à luz da teoria defendida por Hargreaves (1998) segundo a qual o individualismo é associado à desconfiança, aos comportamentos defensivos e à ansiedade. Um professor que se isola na sua concha procura sempre encontrar razões exteriores a si para justificar esse isolamento. Estes constrangimentos podem também ser entendidos como contingências do próprio trabalho colaborativo, o que é preciso é, corroborando o ponto de vista de Lima (2002), que se ultrapassem os conflitos e se perceba que a colaboração “é um meio para se atingir um fim mais nobre, uma aprendizagem mais rica e mais significativa para os alunos” (p.8)

Um outro aspeto importante que sobressai é que 79% dos inquiridos diz que às vezes prefere trabalhar sozinho, o que só por si não é necessariamente um fator negativo pois tal como refere Flinders (1988) citado por Hargreaves (1998) o individualismo pode ser visto, não como isolamento mas como revelador de autonomia profissional. A individualidade pode ser sinal de criatividade e originalidade de desenvolvimento profissional

desde que seja colocada ao serviço do coletivo. Nesse caso o grupo de professores deverá ser capaz de a aceitar e aproveitar as suas potencialidades. Mas, se esse individualismo resultar de um isolamento mais ou menos intencional, estes professores pouco recebem dos outros porque pouco dão. Na opinião de Formosinho & Machado (2002) estes professores exercem a sua atividade de forma privada sem visibilidade por parte dos seus colegas, vivem fechados na sua sala de aula sem partilha ou diálogo com os seus pares.

Quando trabalham colaborativamente, os professores inquiridos fazem-no para partilhar materiais que realizaram individualmente e para elaborarem novos materiais. Esta forma de colaborar pode ser considerada, de acordo com Little (1993) citada por Lima (2002a) como relações de partilha, pois pressupõe uma troca rotineira de materiais e métodos. Não significa necessariamente que os professores colaborem realmente. Fullan e Hargreaves (2000) designam-na de colaboração confortável e complacente que não prevê a discussão nem a reflexão em torno de resultados.

Também colaboram quando planificam as atividades letivas. Pode-se encontrar aqui alguma colegialidade artificial definida por Hargreaves (1998) e referida também por Formosinho e Machado (2008), que é imposta superiormente, pois os docentes devem efetuar planificações a longo, médio e curto prazo das suas atividades, em épocas predefinidas, sendo por isso forçados a colaborar.

Pouco importante para os inquiridos é a observação colaborativa de aulas. 66,7% nunca praticou a observação aulas, numa perspetiva colaborativa. Apenas 4,6% admite ter praticado algumas vezes esta forma de trabalho colaborativo. Esta constatação já tinha sido feita por Fullan e Hargreaves (2000) que referem que “raramente a colaboração se estende ao contexto da sala de aula e pouco provável que os professores passem algum tempo nas salas uns dos outros e a reflectir sobre essas mesmas aulas” (p. 100). No entanto, no entender de Vieira (1993), quando a observação é configurada no contexto de uma postura colaborativa face à prática pedagógica, o desenvolvimento profissional do professor constitui a sua justificação e finalidade principal, tendo sempre como meta última a melhoria das aprendizagens dos alunos.

O ambiente vivido quando se trabalha colaborativamente é, de um modo geral, de confiança e entusiasmo, no entanto ainda há quem sinta por vezes algum receio, possivelmente por ter de abandonar métodos de trabalho individualistas e pela exposição a que está sujeito, com atrás se referiu.

O diálogo e a reflexão em conjunto das suas práticas letivas são, para estes professores, formas de atuação prioritárias que devam ser implementadas. A observação de aulas seguida de reflexão continua a ser relegada para segundo plano. É interessante constatar que estes professores sentem maior relutância em observar aulas de outros

colegas do que permitir que assistam às suas. Isto poderá ser explicado pela responsabilidade que assistir a aulas traz para o professor sobretudo se essa observação contar para a avaliação de desempenho.

Os professores inquiridos identificam como fatores propiciadores de trabalho colaborativo a confiança mútua, a vontade de trabalhar e, sobretudo, horários compatíveis e tempo estabelecido nos horários para a sua efetivação. Segundo Hargreaves (1998), grande parte das dificuldades sentidas pelos professores, para efetivação de trabalho colaborativo, está relacionada com a dificuldade de o realizar no tempo que dispõem nos seus horários.

São de opinião que compete ao coordenador de departamento, sobretudo, propor pistas de trabalho e zelar para que estejam criadas as condições necessárias. Estão indecisos quanto ao facto deste supervisionar e avaliar o trabalho realizado. É inquestionável o papel do coordenador enquanto líder na promoção de um “profissionalismo interactivo” como o designam Fullan e Hargreaves (2000). Oliveira (2000) também chama a atenção para a importância das lideranças intermédias na implementação de práticas colaborativas e defende que o líder deve possuir um perfil que lhe permita desempenhar funções supervisivas e de coordenação e até mesmo de avaliação.

Os inquiridos reconhecem que o trabalho colaborativo deve ser considerado por ocasião da sua avaliação de desempenho, no entanto discordam que esta mesma avaliação propicie a colaboração entre professores. Deduz-se, através destas respostas, que o que está em causa são os moldes em que tem a ADD se tem efetuado.

A entrada em vigor da ADD realizada entre pares exige aos professores uma disponibilidade para aceitar o trabalho colaborativo e a reflexão-ação, isto obriga a uma mudança de atitude e de comportamentos face a um trabalho novo e mais eficaz que levanta ainda dúvidas a muitos professores. A escola permaneceu muito tempo num trabalho individualista sem normas avaliativas e monitorizadas.

A maioria dos inquiridos sabe o que é a investigação-ação, reconhecendo-lhes vantagens. De uma forma geral, dizem-se disponíveis para colaborar num projeto de investigação-ação desde que este não inclua observação de aulas.

A partir dos dados recolhidos neste questionário foi também possível comparar, através da formulação e testagens de hipóteses, o modo como os professores de português e de línguas estrangeiras percebem o trabalho colaborativo. Este estudo comparativo permitiu chegar a algumas conclusões, que a seguir se apresentam:

Os professores de português estão mais seguros de que o trabalho colaborativo contribui para o sucesso escolar dos alunos do que os professores de língua estrangeira que, por seu lado, estão mais convictos de que o trabalho colaborativo rouba tempo para

outras tarefas e leva a que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros. No entanto, são os que mais trabalho colaborativo praticam;

Porém os professores de português colaboram pontualmente com mais frequência que os colegas de língua estrangeira;

Os professores de língua estrangeira valorizam mais o reconhecimento por parte dos órgãos de gestão da importância do trabalho colaborativo do que os professores de português;

Quanto ao papel desempenhado pelo coordenador na implementação do trabalho colaborativo, também se registaram divergências de opinião. Os professores de Português estão mais de acordo de que este deve supervisionar e avaliar o trabalho realizado;

Por fim, ambos os grupos concordaram de igual forma em colaborar num trabalho de investigação-ação. A disciplina que lecionam não influenciou as disponibilidades dos professores.

7. Paineis sobre trabalho colaborativo

Qualquer professor que pretenda praticar um ensino eficaz e inovador, alicerça a sua atividade profissional em pressupostos teóricos que a suportam, ajudando a explicá-la por intermédio de uma atitude reflexiva desencadeadora da mudança ou da melhoria das suas práticas pedagógicas. Segundo Roldão (2000) o professor eficaz é aquele que é capaz de promover criticamente o seu desenvolvimento profissional, interage adequadamente com o grupo de pares e imprime ao grupo uma dinâmica nova que conduza à desejada melhoria de escola.

Tal como referiu Caetano (2004), é importante identificarmos em cada momento da nossa carreira profissional, o ponto em que nos encontramos, pararmos um pouco para refletirmos sobre nós próprios e sobre a nossa ação. Fullan (1993) citado por Caetano (2004) defende que o professor deve ser visto simultaneamente como aprendiz e como líder de mudança. Para Perrenaud (1999) a formação contínua surge como a chave para uma atualização de conhecimentos e para a tão desejada mudança.

Tendo por base estes pressupostos teóricos, a segunda fase deste projeto de investigação-ação, que consistiu na dinamização de uma sessão de formação sobre a problemática do trabalho colaborativo entre professores, pretendeu desencadear nos professores uma reflexão suscetível de influenciar as suas práticas e de os motivar para a adoção de práticas colaborativas entre si.

Intitulada *Trabalho Colaborativo entre Professores como ferramenta de qualidade da escola*, esta sessão de trabalho com o formato de painéis realizou-se no dia 19 de outubro de 2011 e contou com a presença dos convidados especialistas Hugo Caldeira, Nilza

Henriques, Conceição Courela e também professores de outros grupos disciplinares onde o trabalho colaborativo é já uma prática alicerçada, como a professora Maria José Castro (Anexo1). A sessão dirigiu-se essencialmente aos professores do departamento de línguas, mas foi aberta a todo o corpo docente da escola. Estiveram presentes 32 professores, entre eles, o diretor da escola.

Aos professores foram distribuídas cópias do programa da sessão e disponibilizados todos os materiais utilizados, incluindo as apresentações em PowerPoint.

7.1. Objetivos

Para esta intervenção teórica, traçou-se como objetivos gerais e respetivos objetivos específicos:

1. Estimular um processo de reflexão suscetível de influenciar as representações dos professores sobre colaboração.
 - 1.1. Discutir o conceito de colaboração;
 - 1.2. Analisar modelos de colaboração;
 - 1.3. Identificar obstáculos e fatores facilitadores de atitudes colaborativas;
2. Conduzir ao desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores do departamento de línguas.
 - 2.1. Exemplificar práticas colaborativas existentes na escola;
 - 2.2. Motivar para a realização de trabalho colaborativo.

7.2. Metodologia adotada

A sessão baseou-se numa metodologia expositiva-dialógica, em que intervieram os vários convidados e os participantes que assim o desejaram.

A primeira intervenção desta sessão esteve a cargo de Hugo Caldeira e teve como base a reflexão e discussão em torno da questão: *A nossa noção de Escola, Liderança, trabalho de sala de aula é orientada por instrumentos colaborativos?* Salientou-se a diferença entre colaborar e partilhar documentos, sendo a colaboração entendida como algo contínuo, bidirecional que envolve diálogo, negociação e ação, enquanto a simples partilha de recursos educativos pode pressupor apenas divisão de tarefas e uma possível criação de uma base de dados.

A sala de aula foi encarada como o espaço onde o sucesso do aluno se constrói, o que ilumina a importância da monitorização do trabalho em sala de aula e da partilha de boas práticas, por exemplo, através de seminários internos a cada grupo disciplinar, ou seja, a construção colaborativa de um sentido de sala de aula e de mudança.

A segunda intervenção coube a Nilza Henriques que apresentou uma síntese dos principais conceitos e teorias sobre o trabalho colaborativo e respetivos autores. Referiu em primeiro lugar alguns constrangimentos a esta prática como a falta de oportunidades e de encorajamento por parte das instituições de ensino que levam, muitas vezes, à cultura do individualismo que sustenta o conservadorismo educativo. Contrapondo a este individualismo surge o poder da colaboração onde, tanto os sucessos e alegrias, como os fracassos e as incertezas são partilhados e discutidos. Chamou, no entanto, a atenção para a importância de estarmos atentos a outras formas de colaboração que, no seu entender, constituem uma perda de tempo e de impacto limitado. Assim, são de evitar a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial. Esta convidada terminou a sua intervenção, apresentando algumas orientações para os professores que queiram adotar uma postura colaborativa na sua atividade profissional.

Seguidamente Maria José Castro foi convidada a dar o seu testemunho e a revelar o modo como se desenrolam as práticas colaborativas, já com tradição, no grupo de recrutamento de que faz parte, Biologia e Geologia. Salientou que as planificações a longo, médio e curto prazo são elaboradas em grupo, assim como os critérios e instrumentos de avaliação, as matrizes para os testes sumativos e os guiões de trabalhos de pesquisa, entre outros. Os professores trabalham colaborativamente porque assim são potencializadas as diferentes capacidades e competências dos elementos do grupo, o que permite um trabalho com melhor qualidade e em que, apesar da diversidade, todos se revêem. O coletivo nas tomadas de decisão permite a construção de um saber pedagógico e didático próprio que legitima as decisões dos professores. A abertura e o diálogo são possíveis porque se alicerçam na confiança mútua, no respeito, na tolerância e em relações interpessoais gratificantes. A colaboração e a cooperação também permitem um melhor aproveitamento dos recursos, entre eles, o tempo, um recurso escasso para os professores.

Conceição Courela, pertencente ao mesmo grupo de recrutamento da convidada anterior, iniciou a sua apresentação apontando a racionalização de recursos, designadamente o tempo, proporcionada pelo trabalho colaborativo. Apresentou o trabalho colaborativo como sendo baseado em interações sociais ricas e centradas na realização de tarefas. Considerou que a complexidade da escola e das funções docentes apela ao trabalho colaborativo e que a colaboração ainda não é corrente nas escolas portuguesas. O trabalho colaborativo entre professores foi apresentado como gerador de *empowerment*, especialmente importante num tempo em que os professores são alvo de tantas e tão variadas pressões. Discutiram-se alguns processos facilitadores da operacionalização do trabalho colaborativo entre professores, como a pertença a grupos onde se pratica a reflexão crítica e a existência de práticas que contribuem para a emergência e

desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem no grupo de recrutamento, como sejam a existência de um empreendimento conjunto, em que se destaca o desejo de facilitar o acesso dos alunos ao sucesso escolar, com envolvimento mútuo e ancorado num reportório partilhado de formas de ver, sentir e realizar as tarefas.

7.3. Avaliação

A avaliação da sessão foi realizada através de um questionário (Apêndice 2) dirigido a cada participante dividido em duas partes, sendo a primeira constituída por 4 itens de resposta fechada onde se utilizou a escala de Likert e incidiu sobre os seguintes aspetos:

1. Interesse do tema;
2. Contributo do tema para a melhoria das práticas pedagógicas;
3. Motivação para a realização do trabalho colaborativo;
4. Satisfação das suas expetativas.

Na segunda parte deste questionário, como o que se pretendia era deixar que os participantes se exprimissem mais livremente, foi colocada uma questão de resposta aberta que dava a possibilidade dos participantes indicarem outros aspetos relacionados com a temática que gostassem de ver debatidos em ocasiões futuras e também outras observações que considerassem pertinentes.

As respostas aos dois primeiros itens permitem avaliar até que ponto os objetivos 1.1. Discutir o conceito de colaboração, 1.2. Analisar modelos de colaboração e 1.3. Identificar obstáculos e fatores facilitadores de atitudes colaborativas foram atingidos. Os dois últimos itens e a questão de resposta aberta relacionam-se com os objetivos 2.1. Exemplificar práticas colaborativas existentes na escola e 2.2. Motivar para a realização de trabalho colaborativo, permitindo avaliar a sua operacionalização.

Para análise da segunda parte do inquérito adotou-se a técnica de análise categorial que, segundo Bardin (2009) consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (p.40) é, no fundo, a procura da presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. Segundo Bardin (1977), esta técnica permite uma análise mais detalhada dos textos, no que diz respeito à sua mensuração, ou seja, à frequência de uma determinada unidade de análise.

Segundo este autor, há na análise de conteúdo dois pólos: o rigor e a necessidade de ir além das aparências. Metodologicamente, existem duas orientações que ao mesmo tempo que se confrontam também se complementam: a verificação e a interpretação.

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão para a descoberta.

O autor organiza-a em três etapas:

1. A pré-análise – corresponde ao primeiro contacto com os documentos. É o que o autor intitula de leitura flutuante. É a leitura em que surgem hipóteses ou questões norteadoras, em função do enquadramento teórico realizado.
2. Exploração do material – É a realização das decisões tomadas na pré-análise. É o momento da codificação – em que os dados brutos são transformados de forma organizada e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo. A codificação compreende a escolha de unidades de registo, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias (o chamado recorte).
3. Tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação – A interpretação dos resultados deve estar relacionada com a mensagem emitida. É a fase da sistematização dos resultados e da sua relação com os objetivos definidos inicialmente. É a fase em que se chega a conclusões e se constrói algum conhecimento sobre o objeto em estudo.

7.4. Os resultados

Responderam ao inquérito 25 participantes, mas nem todos responderam a todas as questões.

Os dados recolhidos na primeira parte foram tratados através da folha de cálculo do programa Microsoft Excel.2007.

No que diz respeito ao primeiro item – *Interesse do tema* - como se pode observar na figura 5, 92% dos inquiridos consideraram-no muito interessante e os restantes 8%, interessante.

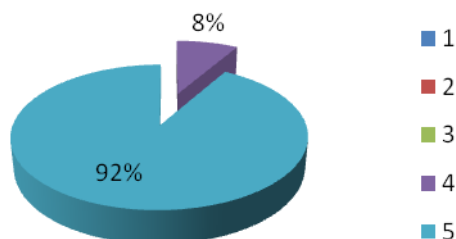


Figura 5 - Interesse do tema

O segundo item – *Contributos para a melhoria das práticas pedagógicas* - também foi avaliado de forma bastante positiva. Como se pode observar na figura 6, a grande maioria dos inquiridos (72%) considerou que a sessão foi muito importante para a melhoria das práticas pedagógicas, 20% foi de opinião que a sessão foi importante e apenas 8% o coloca no nível intermédio.

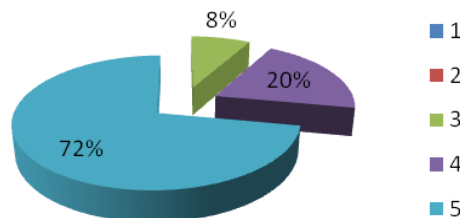


Figura 6 - Contributos do tema para a melhoria das práticas pedagógicas

Como se pode ver na figura 7, no terceiro item – *Motivação para a realização de trabalho colaborativo* - 68% dos inquiridos não tiveram dúvidas em considerá-la muito importante para essa motivação e 28% foi de opinião de que a sessão foi importante. Apenas 4% a consideraram com alguma importância.

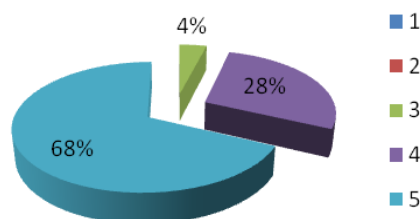


Figura 7 - Motivação para a realização de trabalho colaborativo

Finalmente no quarto item - *Satisfação das suas expetativas* - constata-se, através da leitura da figura 8, que apesar da percentagem ser menor, ainda 52% dos participantes que responderam ao inquérito considerou que a sessão tinha correspondido de forma muito positiva às suas expetativas e 40% foi de opinião de que a sessão correspondeu de forma positiva às suas expetativas.

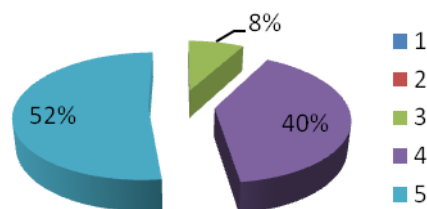


Figura 8 Satisfação das suas expetativas

Para a análise das respostas dadas na segunda parte do inquérito, após uma primeira leitura, a leitura flutuante, das respostas de todos os inquiridos, procedeu-se a uma leitura mais aprofundada com o objetivo de, tal com referiu Bardin (2009) procurar um texto atrás de outro texto, um texto que não está visível numa primeira leitura mas que existe e que precisa de uma metodologia para ser desvendado.

A última fase, a categorização, permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los.

Com a ajuda de uma tabela intitulada *Análise às respostas à questão Observações que considere pertinente acerca desta sessão*, construída para o efeito (Apêndice 3), procedeu-se à seleção do tema, à categorização e à seleção das unidades de contexto e de registo que são, segundo Bardin (2009), “rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico” (p.145).

A partir do tema - trabalho colaborativo - isolaram-se as categorias que possibilitaram perceber os interesses e opiniões dos inquiridos. Foram encontradas as seguintes categorias e subcategorias:

- Formação
 - . Ação de formação creditada;
 - . Oficina de formação.
- Trabalho no grupo disciplinar
- Estratégias de aprendizagem
- Partilha de experiências
- Mudança

No âmbito da primeira categoria - Formação - as subcategorias encontradas são referidas por três inquiridos que propõem formação creditada na área do trabalho colaborativo promovida, ou não pelo Centro de Formação, com a colaboração da escola. Um deles sugere mesmo que essa formação seja em moldes de oficina de formação.

Podem estar subjacentes nestas subcategorias não só o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo como outros interesses relacionados com aspetos conjunturais como a obrigatoriedade dos professores realizarem formação creditada para poderem progredir na carreira. O facto de um dos inquiridos sugerir que a formação seja em moldes de oficina de formação pode conduzir a uma dupla suposição: por um lado, devido à duração desta modalidade de formação, haveria tempo para se praticar mais, mas por outro lado, também pode significar a obtenção de um maior número de créditos.

A segunda categoria encontrada - Trabalho no grupo disciplinar - foi a que surgiu em maior número. Cinco inquiridos pronunciaram-se a favor do desenvolvimento de trabalho

colaborativo no grupo disciplinar e em pequenos grupos, um deles vai mais longe e sugere a aplicação prática deste tipo de trabalho, não só no grupo, como também na sala de aula.

Quanto à terceira categoria - Estratégias de aprendizagem - dois inquiridos referem a sua aplicação prática e o conhecimento de estratégias de aprendizagem desta forma de trabalhar.

A quarta categoria - Partilha de experiência - foi referida por dois inquiridos, um deles é de opinião que ações como este painel “provocam e potenciam a colaboração face à partilha”, o outro declara que gostaria de ter a possibilidade de “conhecer melhor e em maior quantidade experiências educativas”.

Finalmente a quinta categoria - A mudança - surge referida por um inquirido que atribui a esta sessão, “um sentido de mudança”.

Através da análise destas categorias, pode-se constatar que os professores possuem já noção da importância que partilhar e colaborar uns com os outros tem para o seu desenvolvimento profissional. De facto, segundo Caetano (2004), os professores aprendem sobretudo com os seus pares e com grupos diferentes, por isso deverão estar preparados para enfrentar as mudanças que forem necessárias. Segundo esta autora, os professores acreditam que a mudança é possível e é em contextos colaborativos que se opera essa mudança, pois é colaborando uns com os outros que estes adquirem uma atitude nova face aos desafios e problemas que se lhes colocam.

Por seu lado Fullan (1993) defende que o professor deve ser visto simultaneamente como aprendente e como líder de mudança, como alguém que intervém de forma comprometida com a instituição a que pertence, com os seus pares e com os alunos.

7.5. Conclusões

Sobressai, tanto da análise da primeira parte do inquérito, como da segunda, o interesse que o tema da sessão despertou nos participantes, conclui-se que este correspondeu em larga medida às suas expectativas e que se sentem mais motivados para a trabalho colaborativo.

A metodologia da análise de conteúdo permitiu que se retirasse das respostas as informações mais relevantes. Assim os participantes que responderam a esta parte do inquérito reconheceram a necessidade de mais formação nesta área e declararam que gostariam de trabalhar mais em moldes colaborativos nos respetivos grupos disciplinares.

Estes resultados, aliados às conclusões retiradas da análise do inquérito de diagnóstico permitem à investigadora constatar que estão criadas as condições para a concretização da terceira fase desta investigação que lança as bases para a efetivação do trabalho colaborativo entre os professores interessados.

8. Programa de intervenção – sessões de trabalho colaborativo

A investigação-acção é considerada como uma prática colaborativa que se realiza nas escolas e que tem os professores como protagonistas. Segundo Caetano (2002), através dela, os professores envolvem-se em projetos cooperados onde os saberes apropriados na investigação são concretizados na ação. No entanto, quer a investigação, quer a ação devem ser consolidadas através de uma prática reflexiva que tenha como objetivo melhorar sempre o trabalho colaborativo já existente. Eliot (1990), citado por Caetano (2002), acrescenta que a investigação acção é uma forma de reflexão prática, cooperada entre investigador e participantes.

Este projeto de intervenção é, tal como refere Moreira (2006), “um modo de fazer investigação com os professores em vez de investigação sobre os professores” (p.36) e a reflexão sobre o trabalho que se vai realizando com os pares constitui uma preocupação permanente da investigadora.

8.1. Objetivos

Este programa de ação desenvolveu-se, tendo por base os seguintes objetivos:

- a) Envolver os professores participantes em práticas colaborativas que promovam o seu desenvolvimento profissional;
- b) Desenvolver e monitorizar práticas colaborativas no âmbito de uma investigação-ação entre professoras que lecionam o décimo ano da disciplina de Português;
- c) Compreender as potencialidades e limitações do trabalho colaborativo;
- d) Promover uma abordagem reflexiva das práticas colaborativas;
- e) Avaliar o impacto que esta forma de trabalhar produziu nas intervenientes, no que diz respeito, tanto às suas práticas, como ao seu desenvolvimento profissional.

8.2. Descrição do programa

O programa desenvolveu-se em quatro fases, sendo a primeira, a fase de sensibilização dos professores do departamento para a sua adesão, a segunda, a calendarização e implementação de um conjunto de dez sessões de trabalho colaborativo onde, aproveitando o facto das professoras que aderiram ao projeto lecionarem o mesmo ano de escolaridade (incluindo a investigadora), se realizaram em conjunto todas as atividades inerentes à prática letiva e que habitualmente se realizam individualmente. Assim, durante essas sessões de trabalho foram efetuadas planificações de unidades didáticas, produção de materiais de apoio ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos, matriz

do teste sumativo, teste sumativo, um guião de visita de estudo, reflexão sobre os resultados do teste, etc.

Uma vez terminada a tarefa destinada a cada sessão, as professoras eram convidadas a refletir um pouco e a expressar a sua opinião sobre o trabalho colaborativo realizado nesse dia.

Na terceira fase evoluiu-se para a observação colaborativa de aulas. Por incompatibilidade de horários e falta de tempo, apenas foi possível agendar a observação de uma aula de cada participante no projeto.

A observação colaborativa de aulas levada a cabo neste estudo foi escalonada em três fases complementares: o encontro pré-observação, a observação de aulas e o encontro pós-observação. No encontro de pré observação negociou-se o enfoque da observação, ou seja, o que seria particularmente observado. Ficou estabelecido que a observação iria incidir sobretudo no processo instrucional, na relação ensino/aprendizagem e não no professor.

Neste encontro decidiu-se também a forma como se faria a recolha das informações obtidas durante a observação.

O registo da informação relativa à observação colaborativa seria feita através das notas de campo da investigadora (nos encontros pré e pós-observação) e através de registos não estruturados realizados pelas professoras participantes aquando da observação das aulas e partilhados no encontro pós observação.

A quarta e última fase consistiu na avaliação de todo o projeto.

O papel assumido pela investigadora em todo o processo foi de observadora participante, no entanto, esta teve o cuidado de assumir uma postura não diretiva e, quando era preciso expressar opiniões, houve a preocupação de mostrar que se tratava apenas de mais uma maneira de ver e abordar o problema.

8.3. Estratégias de recolha de informação

8.3.1. O diário de bordo

Para as três primeiras fases da investigação foi utilizada a metodologia da observação participante, dessa observação foram redigidas notas de campo, reunidas num diário de bordo de cada sessão.

O diário de bordo, enquanto instrumento de recolha de dados, foi utilizado para registo das observações que foram sendo efetuadas no terreno durante as sessões de trabalho e estava organizado em duas partes: uma parte constituída pelas notas que descreviam a sessão e uma parte mais subjetiva destinada à reflexão que se realizava no final de cada sessão de trabalho ou aos comentários e reflexões que a investigadora ia fazendo durante o desenrolar de cada sessão (Apêndice 4)

No registo das notas deu-se particular atenção aos aspectos relacionados com as perceções dos docentes relativamente ao trabalho colaborativo, e à forma como o puseram em prática, ao longo das sessões.

8.3.2. A Entrevista semi-diretiva

Esta técnica de investigação qualitativa consistiu numa conversa destinada, no caso presente, a facultar o acesso à avaliação que as professoras fazem de todo o programa e ao mesmo tempo completar a informação já recolhida no diário de bordo.

Tomando como referência a divisão clássica das entrevista referida por Bell (1998), optou-se por uma entrevista semi-diretiva, baseada num guião que permitiu que todas as entrevistadas respondessem às mesmas perguntas, mas com alguma liberdade nas suas respostas podendo, se o desejassem, alterar a ordem e deixando em aberto a possibilidade de surgirem novas perguntas.

8.4. Análise dos dados

Após a recolha dos dados no diário de bordo, procedeu-se à atribuição de um código a cada professora (P1, P2 e P3), tendo em vista a proteção da sua identidade.

A análise dos dados registados no diário de bordo foi realizada através da técnica de análise categorial apresentada por Bardin (2009) da qual já se fez referência anteriormente (cf. p72)

As primeiras duas sessões dizem respeito às diligências levadas a cabo pela investigadora para conseguir um grupo de professores voluntários que se dispusesse a participar no programa, as restantes são sessões de trabalho efetivo realizadas pelo grupo que se disponibilizou a participar. Por se tratar de sessões com objetivos diferentes e públicos também diferentes, optou-se por se realizar análises separadas.

Assim, e ainda de acordo com a metodologia apresentada por Bardin (2009), foram elaboradas duas grelhas denominadas *Análise de Conteúdo do Diário de Bordo - sessões de sensibilização* (Apêndice 5), e *Análise de Conteúdo do Diário de Bordo - sessões de trabalho colaborativo* (Apêndice 6), organizadas em temas, categorias, unidades de registo, unidades de contexto e número da sessão. Estas grelhas facilitaram o tratamento da informação pois proporcionaram um levantamento dos temas, conceitos e vocábulos mais recorrentes e aglutinadores, constantes nos dados recolhidos.

Após a “leitura flutuante” das duas sessões de sensibilização do diário de bordo foi efetuada uma segunda leitura, mais aprofundada, de exploração dos dados que permitiu encontrar os temas aglutinadores, isolar, a partir de unidades de contexto, as unidades de registo com base nas quais se identificaram as categorias. Desta segunda leitura

exploratória emergiram quatro temas aglutinadores e respectivas categorias, como se pode verificar através da leitura do quadro 19 e que são os seguintes:

- **Projeto de intervenção**

Este foi o primeiro tema encontrado e a partir dele foi possível isolar-se as categorias que permitem perceber a forma como este projeto foi proposto ao departamento de línguas.

Neste tema, as categorias que se destacam pela sua frequência são *Trabalho colaborativo* (3 vezes) e *Projeto de investigação* (2 vezes).

Nas duas sessões de sensibilização descritas no diário de bordo a investigadora deu a conhecer este projeto de intervenção e pediu a colaboração dos restantes professores do departamento, frisando que se tratava de um projeto de trabalho colaborativo de interesse para todos.

- **Reação dos professores**

No segundo tema há a salientar a frequência com que surge a categoria *indisponibilidade* (4 vezes) e o *desinteresse* (2 vezes). Significativo é o silêncio inicial com que os professores receberam o pedido de colaboração: “Quando indagou quem estava interessado em participar, a primeira reação do departamento foi de silêncio”

- **Causas das reações dos professores**

Como causa da reação dos professores, surge-nos com mais frequência a categoria *falta de tempo* (4 vezes), seguidas *Desmotivação* (2 vezes) e *Horários sobrecarregados* (2 vezes).

Destes resultados sobressai a relutância dos professores em colaborar num projeto diferente que os faça sair da rotina de práticas individualistas. Reconhecem o interesse do projeto mas não estão dispostos a arriscar a mudança.

No entanto, quando responderam ao questionário inicial, a maioria destes professores dizia-se disposta a participar num projeto de investigação-ação. Como se tratava na altura de uma hipótese apenas, os professores responderam afirmativamente, mas agora, confrontados com a concretização dessa hipótese, a reação foi bem diferente.

- **Opinião dos participantes sobre o painel *Trabalho colaborativo entre os professores como ferramenta de qualidade da escola*.**

O quarto tema encontrado faz referência à intervenção teórica realizada anteriormente e que mereceu já o devido tratamento nesta dissertação. Nele distinguem-se, pela sua frequência as categorias *oficina de formação* (4 vezes) e *comunicações apelativas* (2 vezes). Pode-se concluir que os professores para além de terem revelado uma reação positiva ao painel, acharam o tema interessante e gostariam que o mesmo fosse tratado numa oficina de formação creditada. Se considerarmos os resultados do questionário inicial,

onde uma grande percentagem de professores (37,5%) afirma que nunca ou raramente frequentou ações de formação sobre trabalho colaborativo, percebe-se esta necessidade de formação.

Quadro 19 – Sessões de sensibilização sobre trabalho colaborativo: temas, categorias e frequência

TEMA	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Projeto de intervenção	• Projeto de investigação	2
	• Colaboração	1
	• Trabalho colaborativo	3
Reação dos professores	• Silêncio;	1
	• Indisponibilidade;	4
	• Desinteresse;	2
	• Objecção;	1
Causas das reações dos professores	• Falta de tempo	4
	• Desmotivação	2
	• Rutura de hábitos	1
	• Receio de enfrentar a mudança	1
	• Práticas individualistas	1
	• Idade dos professores	1
	• Encontros impostos	1
	• Horários sobrecarregados	2
Opinião dos participantes sobre o painel <i>O Trabalho colaborativo entre Professores</i>	• Tema interessante;	1
	• Comunicações apelativas;	2
	• Pouco tempo;	1
	• Oficina de formação;	4

Para a análise do diário de bordo referente às sete sessões de trabalho colaborativo, seguiu-se um procedimento idêntico ao efetuado para as duas sessões anteriores. O quadro 20 permite verificar os temas identificados, respetivas categorias e subcategorias e frequência com que estas surgiram.

Foram encontrados os seis grandes temas aglutinadores que se seguem:

• **Caraterísticas dos participantes**

Encontrado este tema, foi possível descobrir as categorias a ele associadas. É curioso constatar que a categoria que sobressai é *disponibilidade*, uma vez que na primeira sessão a indisponibilidade prevaleceu. Constata-se que houve uma mudança de atitude da parte destas professoras.

Foi num encontro informal, na sala dos professores que estas colegas se disponibilizaram a colaborar com a investigadora e a realizar as sessões de trabalho colaborativo.

• **Ambiente de trabalho**

No que diz respeito ao tema *Ambiente de trabalho*, destaca-se a frequência da categoria *descontração* que surge quatro vezes, logo seguida da *vontade de colaborar* e *entusiasmo* que surgem duas vezes. Talvez devido ao facto de todas as participantes se conhecerem muito bem, pois já lecionam nesta escola há vários anos e já participaram em

conjunto em atividades de natureza colaborativa, o ambiente de trabalho foi sempre favorável ao trabalho que se desenvolvia. No entanto, não se pode desprezar a categoria *relutância* que, apesar de só ter surgido uma única vez, denota que trabalhar em conjunto nem sempre é fácil.

• Vantagens do trabalho colaborativo

Quanto ao tema *vantagens do trabalho colaborativo*, foram encontradas nove categorias, as que surgiram com mais frequência foram *enriquecedor* e *partilha de materiais* que surgiram três vezes logo seguidas das categorias *propicia a mudança* e *beneficia os alunos* que surgiram duas vezes.

Não houve dúvidas em considerar que o trabalho colaborativo é enriquecedor, uma das participantes confessou mesmo: “sozinha, nunca teria tido esta ideia” e quando uma das colegas referiu: “é sempre difícil abdicarmos”, respondeu: “Não se trata de abdicar, mas enriquecer o que já se fez”. No entanto, a partilha de materiais continua a ser a forma preferida destas professoras realizarem trabalho colaborativo.

A constatação que o trabalho colaborativo propicia a mudança surgiu nas sessões seis e sete, numa fase já avançada do projeto. Pode-se deduzir que esta constatação foi uma consequência positiva do trabalho já realizado. Constataram também o facto de o trabalho colaborativo beneficiar os alunos, uma das participantes afirmou isso mesmo quando referiu “...a produção de instrumentos de avaliação em grupo é uma forma de evitar injustiças.”

• Constrangimentos ao trabalho colaborativo

Para o tema *Constrangimentos ao trabalho colaborativo* também foram encontradas várias categorias, sendo a *colaboração artificial* a mais frequente (4 vezes). As professoras referiram-se várias vezes às planificações anuais e caracterizam essa atividade como uma “falsa colaboração” e como um trabalho que “se faz praticamente por obrigação . . . pouco enriquecedor”. A categoria *difficuldade em aceitar* críticas surge referida três vezes, estas professoras reconhecem que “é muito difícil admitir que outra pessoa possa apontar falhas no seu trabalho”. Associada a esta categoria surge a *difficuldade em abdicar*, referida duas vezes. É previsível que tratando-se de professoras experientes e com grande prática em produzir materiais, lhes seja difícil reconhecer que outro possa estar melhor. Uma delas reconheceu isso mesmo quando afirmou “ Não me importo de partilhar, mas modificar o que fiz já é mais complicado, é sempre difícil abdicar das minhas ideias”.

As categorias *o individualismo tem vantagens*, *balcanização*, *colaboração confortável* e *expõe as nossas fragilidades* surgem todas com a mesma frequência (2 vezes). Na verdade, quem trabalha sozinho, não se expõe, ninguém sabe que trabalho desenvolve, mas esta forma de trabalhar é certamente mais empobrecedora, pois, como uma das

professoras referiu, “quem não dá, não recebe”. As professoras reconheceram também que é sempre mais fácil trabalhar com colegas do mesmo grupo disciplinar e que, muitas vezes, como uma delas afirmou “fecham-se no seu grupo de nível e coíbem-se de colaborar de uma forma mais ampla”.

• Condições para a existência de trabalho colaborativo

Relacionadas com este tema surgiram cinco categorias, sendo *saber ceder* a que surgiu com mais frequência (3 vezes), seguida de *não se limitar só à troca de trabalhos* (2 vezes). Estas professoras reconhecem a dificuldade em ceder, mas, ao mesmo tempo também sabem que saber ceder é fundamental para um verdadeiro trabalho colaborativo, uma forma de evitar conflitos dentro do grupo.

• Reflexão

Para este tema identificaram-se duas categorias: *tomar consciência* e *muito importante*. A primeira foi a que surgiu com mais frequência (2 vezes). As participantes reconhecem a importância da reflexão porque, como uma delas o disse “faz-nos perceber que em grupo consegue-se sempre melhores resultados”

Quadro 20 – Sessões de trabalho colaborativo:
Temas categoria e frequência

TEMA	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Características dos participantes	- Motivação;	1
	- Disponibilidade;	2
Ambiente de trabalho	- Descontração;	4
	- Vontade de colaborar,	2
	- entusiasmo;	2
	- Relutância.	1
Vantagens do trabalho colaborativo	- Muito interesse;	1
	- Enriquecedor;	3
	- Propicia a mudança;	2
	- Todos trabalham de igual forma;	
	- Partilha de materiais;	1
	- Facilita o trabalho;	3
	- Resultados visíveis;	1
	- Beneficia os alunos.	1
Constrangimentos ao trabalho colaborativo		2
	- O individualismo tem vantagens;	2
	- Balcanização;	2
	- Colaboração artificial;	4
	- Colaboração confortável;	1
	- Expõe as nossas fragilidades;	2
	- Oportunismo;	1
	- Vontade de se impor;	1
	- Dificuldade em aceitar críticas;	3
	- Dificuldade em abdicar.	2
Condições para a existência ao trabalho colaborativo	- Vontade de inovar	1
	- Não traga sobrecarga de trabalho	1
	- Não se limitar só a troca de materiais;	2
	- Saber ceder;	3
	- Tempo previsto nos horários.	1
Reflexão	- Muito importante	1
	- Tomar consciência	2

O quadro 21 diz respeito à percepção que as professoras têm da observação colaborativa de aulas e nela se pode observar os cinco temas aglutinadores que foram encontrados, respetivas categorias e a frequência com que estas surgiram.

- **Observação colaborativa de aulas**

No que diz respeito a este tema, há a salientar o facto de cada uma das professoras participantes ter uma experiência diferente: uma delas nunca tinha tido aulas assistida, a segunda, apesar de ter tido aulas observadas no seu estágio, nunca manifestou interesse em repetir a experiência. A terceira professora reforçou por duas vezes a má experiência que tinha tido, por ocasião da avaliação de desempenho.

- **Sentimentos face à observação colaborativa de aulas**

Em relação a este tema, surgem duas categorias receio e entusiasmo, com a mesma frequência, duas vezes. Estas categorias aparentemente contraditórias são explicadas pelo facto de nenhuma das professoras estar familiarizada com esta prática colaborativa, estando por isso na expectativa e ao mesmo tempo com receio dessa observação não ser muito positiva.

- **Vantagens da observação de aulas**

Para este tema foram encontradas quatro categorias: *melhora o desempenho dos professores*, *contribui para o sucesso dos alunos*, *favorece a reflexão* e *Mais brio profissional*. A primeira categoria destaca-se pela frequência com que surge, quatro vezes. As participantes não tiveram dúvidas quanto a esta vantagem, apesar dos sentimentos expressos do tema anterior. Uma das professoras afirmou a propósito “há aspetos menos positivos na forma dos professores darem as suas aulas que estes não se apercebem e que um observador pode ajudar a corrigir.” A categoria *favorece a reflexão*, apesar de só ter surgido uma vez, não deixa de ser relevante, pois como as próprias professoras referiram “a reflexão que se faz depois pode contribuir muito para o professor melhorar as suas aulas...”

- **Constrangimentos da observação colaborativa de aulas**

Para este tema encontraram-se também quatro categorias: *Incómodo pela presença de outro professor na sala*, *artificialidade das aulas*, *receio* e *favorece a existência de conflitos*. A *artificialidade das aulas* é a categoria que surgiu com mais frequência, três vezes, seguida da última, *existência de conflitos*, que surgiu três vezes. As professoras reconheceram que quando se trata de aulas observadas, tanto professores como alunos, têm um comportamento diferente do habitual. Uma delas referiu isso mesmo ao afirmar “não conseguimos ser naturais, nem nós, nem os alunos, pois sabemos que estamos a ser observados.”

A *possibilidade de existência de conflitos* também surge como um constrangimento à observação de aulas, no entanto, segundo Jares, X. (2002), os conflitos nem sempre são

negativos, pois se forem bem geridos, podem conduzir a uma tomada de consciência das limitações de cada um, propiciando o desenvolvimento profissional dos intervenientes.

• **Condições para a observação colaborativa de aulas**

Para este último tema, foram encontradas três categorias que surgiram com a seguinte frequência: *capacidade de aceitar críticas*, duas vezes; *espírito de abertura*, uma vez e *haver consenso*, duas vezes.

Uma das professoras observou que “esta observação só seria positiva se todas fossem capazes de aceitar os comentários e as opiniões sobre os aspetos positivos e mais problemáticos” Na verdade, é fundamental a existência de um espírito de abertura e capacidade de aceitar comentários menos favoráveis que possam surgir. No que diz respeito à frequência com que surge a categoria *haver consenso*, pode-se aferir que ela vem reforçar os que estas professoras haviam dito durante as sessões de trabalho colaborativo, que era preciso saber ceder. Para haver consenso é preciso que alguém ceda e perceba que as opiniões dos outros, naquele momento, são mais válidas.

Quadro 21 – Observação colaborativa de aulas:
tema, categorias e frequência

TEMA	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Observação colaborativa de aulas	- Novidade;	1
	- Nunca revelou interesse;	1
	- Má experiência.	2
Sentimentos face à observação de aulas	- Receio	2
	- Entusiasmo	2
Vantagens da observação colaborativa de aulas	- Melhora o desempenho dos professores;	4
	- Contribui para o sucesso dos alunos;	1
	- Favorece a reflexão;	1
	- Mais brio profissional;	1
Constrangimentos da observação colaborativa de aulas	- Incómodo pela presença de outro professor na sala;	1
	- Artificialidade das aulas;	3
	- receio.	1
	- existências de conflitos	2
Condições para a observação colaborativa de aulas	- Capacidade de aceitar críticas;	2
	- Espírito de abertura.	1
	- Haver consenso	2

8.5. Síntese relevante

Nesta síntese será realizada uma análise/reflexão dos aspetos mais significativos resultantes da análise de conteúdo dos diários de bordo elaborados pela investigadora, devidamente enquadrados e conceptualizados pela teoria. Será também efetuado, sempre que for pertinente um procedimento confirmatório através do cruzamento da informação

resultante da análise dos resultados do questionário de diagnóstico e da avaliação da intervenção teórica.

8.5.1. Sessões de sensibilização para o trabalho colaborativo

A importância do trabalho colaborativo, no que diz respeito ao trabalho conjunto entre professores, merece concordância generalizada, pois todos estão conscientes das vantagens que tais práticas trazem tanto para si, como para os seus alunos. No entanto, são pouco numerosas as práticas que se constituam como trabalho colaborativo. Segundo Roldão (2007), algumas dessas práticas surgem referidas na literatura, geralmente com bons resultados, mas também como “excepcionais e difíceis de introduzir com regularidade na vida quotidiana de escolas e professores” (p. 25).

No departamento de línguas da escola onde decorreu esta investigação assiste-se a uma situação paradoxal: por um lado, o louvor permanente da colaboração, por outro, uma prática persistente do modo individual de trabalho. Os professores deste departamento manifestaram, nos vários momentos desta investigação (questionário inicial, avaliação do painel sobre trabalho colaborativo e nas duas primeiras sessões descritas no diário de bordo da investigadora) uma opinião muito favorável sobre o trabalho colaborativo e reconheceram-lhe vantagens importantes. No entanto, quando foram convidados a participar no projeto responderam com um significativo silêncio e de seguida alegaram não ter grande interesse nem disponibilidade de tempo para o realizar.

Como se explica a sistemática resistência a um maior recurso a esta prática?

Importa aqui discutir um pouco alguns aspetos que estão por trás desta situação no sentido de compreender a reação destes professores.

Se por um lado, tal como referiu Roldão (2007), o campo da psicologia fornece bases para se acreditar que o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas “são essenciais à dinamização dos processo cognitivos” (p.26) por outro lado, o choque de dados e ideias, a exposição a que se está sujeito e os conflitos que surgem, podem colocar o professor numa situação de stress e de grande pressão. Estes professores, segundo Sá Chaves (2000), para poderem sobreviver isolam-se, apesar de rodeados por outros com quem partilham uma profissão mas que agem de forma idêntica.

Enveredar por um trabalho como o que estava a ser proposto significa abdicar de hábitos de trabalho individualista enraizado numa cultura profissional isolada e privatista, como a definiu Formosinho & Machado (2002), construída ao longo de muitos anos de ensino. Neto-Mendes (2004) define esta situação como indutora de uma prática de controlo

individual em que o professor se basta a si próprio, não sentindo necessidade dos seus pares.

Como causas para a sua indisponibilidade em colaborar, os professores alegaram falta de tempo e horários sobrecarregados. Esta sobrecarga é real, alguns professores lecionam em quatro ou cinco turmas, o que, há que reconhecer, constitui um grande esforço por parte destes profissionais que, na sua maioria, tem mais de quarenta anos de idade e muitos anos de ensino. Hargreaves (1998) refere que um dos principais constrangimentos ao desenvolvimento de práticas de colaboração tem a ver com o tempo que os professores dispõem para trabalhar em conjunto. No entanto, a redução da componente letiva, significativa em muitos horários do departamento, deveria permitir tempo para o envolvimento de muitos destes professores em projetos de colegialidade e colaboração. É provável que o fator tempo seja apenas uma desculpa para não colaborar.

Roldão (2007) salienta também o modo de organização das escolas, como um obstáculo ao trabalho colaborativo, em que o ensino surge segmentado, distribuído em parcelas cujos responsáveis são tratados como independentes. Trabalhar colaborativamente vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina. Segundo Whitaker (1999), existe mais a tendência de valorizar o professor enquanto indivíduo do que enquanto membro de um grupo. Dificilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária.

No entanto, os professores sentem que precisam de mudar e para isso precisam de formação. Os professores querem aprender a colaborar, sugerem mesmo a criação de uma oficina de formação sobre trabalho colaborativo. Esta necessidade de formação é, aliás, confirmada tanto através dos dados do questionário, como na avaliação do painel sobre trabalho colaborativo.

Na opinião de Herdeiro & Silva (2008) o professor quando adquire a sua habilitação profissional está longe de ser considerado um profissional maduro, reconhecendo assim a necessidade de uma formação contínua de que ele próprio assume o comando.

Mas a mudança, segundo Whitaker (1999), implica um forte empenhamento, uma responsabilidade coletiva que nem todos os professores estão dispostos a assumir. Serraboja (2006) defende que só se pode empreender uma mudança com base no intercâmbio e na cooperação permanente como fonte de enriquecimento.

8.5.2. Sessões de trabalho colaborativo

Segundo Hargreaves (1998), num ambiente de colaboração, as relações de trabalho entre os professores são espontâneas e positivas pois existe a crença de que trabalhar em grupo é agradável e produtivo. Foi neste ambiente que decorreram as 10 sessões de trabalho colaborativo previstas. As professoras que se disponibilizaram a colaborar possuem uma grande experiência de ensino e conhecem-se todas muito bem. Estes aspetos, aliados à vontade de desenvolver um trabalho diferente foram decisivos para o bom clima de trabalho que sempre existiu. Alguma insegurança que inicialmente pudesse transparecer, foi se desvanecendo gradualmente, na medida em que as sessões e a reflexão no final de cada sessão foram evoluindo.

Nestas sessões procurou-se que as participantes revelassem as suas potencialidades, de modo a garantir que a produtividade fosse o resultado da interação de todas.

Através da reflexão realizada no final de cada sessão foi possível identificar vantagens e constrangimentos ao trabalho colaborativo que se aproximam dos que já haviam sido detetados através da análise dos dados do questionário de diagnóstico.

As professoras constataram, ao longo das sessões, que o trabalho colaborativo é enriquecedor e propicia a mudança. A discussão de dados e ideias, a procura do consenso e a superação de conflitos fizeram aumentar o grau de motivação das participantes, incentivando um maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução dos problemas que foram surgindo e na construção de estratégias adequadas.

A possibilidade de partilharem materiais é uma das vantagens que mais referiram. Esta é, de facto a forma de colaboração preferida pelos professores deste departamento. Quando inquiridos, no questionário de diagnóstico, sobre o tipo de trabalho colaborativo que realizavam, 70,8% dos professores referiram a partilha de materiais. Little (1997) citada por Lima (2002a) coloca a partilha de materiais numa fase intermédia das relações colegiais, referindo que os professores colaboram ou não realmente, uma vez que podem apenas trocar os materiais que revelem as suas capacidades, sem haver lugar à crítica nem à reflexão. Nestas sessões procurou-se que todos os materiais fossem sujeitos a uma análise e reflexão por parte de todas.

Outro aspeto importante referido e que já tinha sobressaído dos dados do questionário, diz respeito ao facto do trabalho colaborativo beneficiar os alunos pois é uma forma de se evitar injustiças, uma vez que tanto a produção de instrumentos de avaliação como a aferição de critérios de classificação são realizados em grupo, deixando os alunos em situação mais equitativa. Segundo Formosinho e Machado (2008), as aprendizagens dos alunos dependem, cada vez mais, da forma como os professores planificam, preparam e

avaliam todas as atividades realizadas na sala de aula. Estes só terão a ganhar se essa planificação e avaliação forem realizadas em conjunto pelos professores.

No entanto, também souberam identificar constrangimentos ao trabalho colaborativo, a começar pela falsa colaboração, referindo-se ao trabalho colaborativo imposto pela instituição, é o que Fullan e Hargreaves (1991) apelidaram de colaboração artificial. Os encontros entre professores não são voluntários nem espontâneos e realizam-se para o cumprimento de preceitos instituídos pela própria escola, como a elaboração de planos de atividades letivas e não letivas. Sanches (2000) afirma que desta forma a colegialidade funciona mais como um mecanismo de controlo dos professores, duvidando que haja melhoria da qualidade das interações e dos resultados.

Esta colegialidade artificial delega nos professores a responsabilidade pela implementação de medidas emitidas superiormente e obriga-os a prestar contas dos resultados dessa mesma implementação com consequências que incidem sobre a sua avaliação. Apesar disso, esta é, segundo os dados do questionário, uma das formas mais comuns dos professores do departamento colaborarem. O facto das professoras intervenientes neste projeto identificarem a colaboração artificial como um constrangimento ao trabalho colaborativo evidencia já uma evolução positiva face a este assunto.

A dificuldade em aceitar críticas e em abdicar são marcas de uma enraizada cultura individualista onde o professor, detentor do saber, nunca se questiona e raramente é questionado. Tal como argumenta Hargreaves (1998), se, por um lado, não recebem elogios de incentivo e apoio, também, por outro lado, não são criticados nem chamados à atenção. Os professores que não suportam críticas e opiniões menos favoráveis, dificilmente aceitarão a mudança e se adaptarão a uma cultura de colaboração e partilha.

A balcanização, e a colaboração confortável, denominadas por Fullan e Hargreaves (1991) como culturas de ligação também são para as professoras, constrangimentos ao trabalho colaborativo. A tendência natural para os professores juntarem por grupos disciplinares mais ou menos isolados contribui para a existência de subculturas, como lhes chamou Lima (2002a) que diferem de escola para escola. Segundo Guerra (2000), na balcanização, o diálogo entre grupos disciplinares é praticamente inexistente ou pontual (colaboração confortável). Esta constatação vem confirmar a análise dos dados do questionário. Nas respostas que deram, os professores reconheceram que raramente colaboravam com colegas pertencentes a outros grupos disciplinares.

Tanto a balcanização como as outras formas de culturas de ligação, poderão ser consideradas como etapas intermédias para o verdadeiro trabalho colaborativo. Seria desejável que a colaboração envolvesse todos os intervenientes da ação educativa, mas numa instituição onde o individualismo ainda é predominante, não se pode desprezar

qualquer iniciativa de trabalho colaborativo, mesmo que isolada e restrita a um determinado grupo, que abra caminho para uma mudança da cultura da escola.

Numa das últimas sessões as professoras participantes foram convidadas a pronunciarem-se sobre as reflexões que se realizavam no final de cada sessão de trabalho e estas foram unânimes em considerá-la muito importante e como meio facilitador do auto-questionamento e de tomada de consciência.

O professor reflexivo é aquele que se auto-questiona, que se avalia, que procura sobretudo aprender. É possível e desejável ser-se reflexivo. É possível mas difícil, como referem Alarcão & Roldão (2008), pela falta de tradição e pela falta de condições nas nossas escolas. O trabalho colaborativo, pela sua própria natureza estimula o auto e hetero-questionamento e a auto e hetero-avaliação, logo favorece a reflexão.

Sá Chaves & Amaral (2000) defendem que a colegialidade só é verdadeira se houver reflexão e salientam a importância das escolas enveredarem por uma formação baseada na investigação-ação desenvolvida num espírito de reflexão partilhada das práticas pedagógicas.

8.5.3. Observação colaborativa de aulas

Não existe, da parte da maioria dos professores, vontade de verem as suas aulas observadas, de partilharem o seu espaço, comungando de outras perspetivas e ideias. No questionário de diagnóstico, quando inquiridos sobre as formas de trabalho colaborativo que gostariam de ver implementadas, a maioria dos professores deste departamento curricular considerou a observação de aulas entre pares como a menos importante ou pouco importante. A observação de aulas está, para muitos professores, associada à avaliação de desempenho e à figura do professor avaliador. No entanto, esta prática assume um papel central na regulação colaborativa do processo de ensino/aprendizagem. Para Vieira (1993) a observação colaborativa centra-se na observação e análise das situações reais de ensino/aprendizagem e constituem o ponto de partida do desenvolvimento profissional do professor.

As professoras neste projeto aceitaram participar num ciclo de observação colaborativa de aulas com um misto de receio e entusiasmo, sentimentos aparentemente contraditórios mas que vistos à luz do que atrás se referiu, percebem-se e aceitam-se: Por um lado o receio da exposição que a observação obrigatoriamente acarreta, por outro lado o entusiasmo de experimentar uma situação nova e reconhecidamente enriquecedora.

Segundo Vieira e outros (2006) o saber pedagógico que advém desta *observação colaborativa* nasce de um saber-fazer partilhado, co-construído e reconstruído, materializado no desenvolvimento dos projetos de investigação-ação.

É aceitável que um professor pouco ou nada habituado à presença de observadores reaja de forma diferente e que os alunos reajam de forma diferente, também. No entanto, estes constrangimentos tenderão a desaparecer se esta prática se tornar familiar de todos os intervenientes.

A possibilidade da existência de conflitos foi outro dos constrangimentos apontados à observação colaborativa de aulas. E este respeito Jares, X. (2002) refere que as escolas são por natureza conflituosas e que a razão principal para a existência desses conflitos se prende com a “grande diversidade de indivíduos e de interesses, preferências, crenças, informação e percepção da realidade” (p.77). Se houver, como foi referido pelas professoras, capacidade de aceitar as críticas, espírito de abertura e busca de consensos, estes conflitos facilmente serão solucionados e actuarão como promotores do desenvolvimento profissional dos docentes.

8.6. Avaliação do programa de intervenção

A entrevista semi-diretiva realizada às professoras que participaram neste programa de intervenção pareceu ser o instrumento adequado para a recolha de dados que permitisse conhecer a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido, identificar aspetos positivos do trabalho realizado, dificuldades sentidas durante o trabalho desenvolvido e conhecer intenções futuras. (saber se tencionam continuar a trabalhar colaborativamente).

Para isso, elaborou-se um guião orientador suficientemente flexível de modo a permitir a cada entrevistada a possibilidade de expor livremente as suas opiniões e sentimentos. (apêndice 7)

De seguida, procedeu-se à gravação das entrevistas e à sua transcrição na íntegra. As transcrições foram depois submetidas a um processo de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2009), também utilizada para a análise da questão de resposta aberta no questionário de avaliação da sessão teórica e para análise dos diários de bordo das sessões de trabalho colaborativo. Foram usados os mesmos códigos que haviam sido atribuídos para a análise do diário de bordo.

Começou-se pela elaboração de uma grelha idêntica às elaboradas para as análises acima referidas denominada *Análise de conteúdo das entrevistas* (Apêndice 8). Passou-se à leitura flutuante, seguida de uma segunda leitura de exploração de dados que permitiu encontrar os temas aglutinadores e isolar, a partir de unidades de contexto, as unidades de registo com base nas quais se identificaram as categorias e subcategorias.

. O quadro 22 permite verificar os temas identificados, respetivas categorias e a frequência com que estas surgiram e assim avaliar a sua importância. Foram encontrados quatro temas aglutinadores que correspondem, praticamente, aos objetivos da entrevista:

• Opinião global

Este programa de intervenção foi para as professoras que nele participaram, um *trabalho de partilha enriquecedor*. Pode-se constatar isso pela frequência com que estas categorias surgiram: quatro e três vezes, respetivamente. Uma das entrevistadas (P2) classificou o trabalho realizado de “produtivo e importante”. Logo a seguir surge a categoria *Ausência de conflito* (duas vezes). É de notar que, tal como é referido por uma das entrevistadas, esta ausência de conflito deveu-se sobretudo ao facto de todas já se conhecerem muito bem e por isso, aceitarem mais facilmente as críticas. Reconheceram que se fosse outro grupo de trabalho, talvez os conflitos tivessem sido mais frequentes.

• Aspectos positivos

A *reflexão* e a *rentabilização do tempo* foram as categorias que surgiram com mais frequência. A entrevistada P3 revelou que para ela, “um dos aspetos mais importantes foi a possibilidade de podermos partilhar opiniões e de refletir em conjunto sobre essas opiniões”. Notou-se, ao longo das sessões que as professoras foram evoluindo no seu processo de reflexão, de crítica e auto-crítica.

Contrariamente ao que seria de esperar, a *rentabilização do tempo* surge como um dos aspetos positivos do trabalho colaborativo. No questionário de diagnóstico 33,3% dos inquiridos concordavam ou estavam indecisos com o facto de o trabalho colaborativo roubar tempo a outras tarefas e 45,8% estavam indecisos e 37,5% concordavam que a metodologia de investigação-ação era pouco eficaz por ser muito demorada. Esta diferença de opiniões poderá dever-se ao facto da maioria dos professores nunca ter realizado trabalho verdadeiramente colaborativo e ter uma ideia errada sobre muitos aspetos com ele relacionados. Quando se leva a cabo, de forma consistente e continuada, um trabalho como o que foi realizado, percebe-se que algumas representações menos positivas desta forma de trabalhar não correspondem à realidade, pois, apesar de demorado, o trabalho colaborativo não é tempo perdido, é antes, como o afirmam as professoras entrevistadas, uma boa rentabilização do tempo. P2 diz mesmo que “poupámos trabalho e sobretudo tempo (...) e o resultado foi mais diversificado”

• Dificuldades sentidas

Para este tema, as categorias mais frequentes são a *falta de tempo*, os *horários sobrecarregados* e as *personalidades diferentes*. Quantos às duas primeiras, elas só vêm reforçar o que já tinha sido afirmado, tanto através do questionário de diagnóstico, como durante as sessões de sensibilização para o programa de intervenção. A falta de tempo continua a ser um obstáculo de peso, reconhecido por todos. A sobrecarga horária dos professores (agravada pela obrigatoriedade das aulas de substituição) impede-os de realizar

outras atividades muito produtivas e enriquecedoras como o trabalho colaborativo que trariam grandes benefícios para os alunos.

No que diz respeito à categoria *personalidades diferentes*, foi referida por duas vezes como uma dificuldade sentida quando se trabalha em equipa, mas a existência, num grupo, de diferentes personalidades, pode ser benéfica e até desejável para uma maior diversidade de opiniões, desde que se saiba respeitar as diferenças e as particularidades de cada um.

• Continuidade do programa

A categoria mais frequente foi *interesse em continuar* (cinco vezes). As três professoras manifestaram mais do que uma vez a sua vontade em dar continuidade a este programa, o que é revelador do seu grau de envolvimento e satisfação. No entanto colocam algumas condições para o mesmo poder ser alargado aos restantes professores do grupo disciplinar: *espírito de abertura por parte de todos e todos devem trabalhar de igual forma*.

Quadro 22 – Avaliação do programa de intervenção:
tema, categorias e frequência

TEMA	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Opinião global	• Enriquecedor;	3
	• Positivo;	1
	• Trabalho partilhado;	4
	• Trabalho consistente;	1
	• Ausência de conflito;	2
	• Menos trabalho.	1
Aspetos positivos	• Maior segurança;	2
	• Partilha;	1
	• Reflexão;	3
	• Novas ideias;	1
	• Espírito de solidariedade;	1
	• Rentabilização do tempo;	3
	• Oportunidade de mostrar o valor de cada uma.	1
Dificuldades sentidas	• Falta de tempo;	2
	• Horários sobrecarregados;	2
	• Aceitar mudar;	1
	• Receio de exposição;	1
	• Necessidade de mais reuniões;	1
	• Dificuldade em aceitar as opiniões dos outros;	1
	• Personalidades diferentes.	2
Continuidade do programa	• Interesse em continuar;	5
	• Alargar aos colegas se eles quiserem;	1
	• Tem de haver espírito de abertura por parte de todos;	1
	• Todos têm de trabalhar	1

8.6.1. Considerações finais

A forma como as quatro professoras avaliaram o programa de intervenção permite concluir que os objetivos inicialmente traçados para esta fase da investigação foram

cumpridos na sua generalidade e que o mesmo teve um impacto positivo, apesar do seu curto tempo de duração. Este trabalho permitiu uma consciencialização da importância do trabalho colaborativo no que diz respeito à troca de experiências, à partilha de conhecimentos e à reflexão sistemática que favoreceram o seu desenvolvimento profissional. De facto, Moreira e outros (2006) referem também que a reflexão sistemática e colaborativa contribui para melhorar a prática e ao mesmo tempo favorece o desenvolvimento profissional dos professores.

Este impacto positivo pode também ser comprovado pelo facto de todas manifestarem vontade de continuar o projeto embora reconheçam que um trabalho deste tipo exige disponibilidade de tempo e horários compatíveis. Fullan & Hargreaves (2001) referem, como um importante constrangimento à colaboração, o facto da colaboração não se desenvolver tão rapidamente como seria desejável e ser de difícil sustentação no tempo. Na verdade, os professores que intervieram nas várias fases desta investigação foram unânimes em considerar o tempo e a incompatibilidade de horários como dois dos principais constrangimentos à prática do trabalho colaborativo. Esta ausência de tempos comuns disponíveis nos horários dificulta ou inviabiliza os encontros e sobretudo a observação mútua de aulas. Pinto & Sanches (2002) concluíram que as dificuldades que os professores sentem em trabalhar colaborativamente estão relacionadas com desajustamento de horários de trabalho. O pouco tempo disponível nos horários dos professores obriga-os a desenvolver grande parte do seu trabalho individualmente, em casa, o que contribui para o enraizamento de hábitos de trabalho solitário.

Outra das dificuldades sentidas pelas entrevistadas diz respeito à natural diferença de personalidades entre os professores que compõem o grupo de trabalho e referem ainda a necessidade da existência de uma empatia e cumplicidade de modo a existir um trabalho colaborativo efetivo, uma espécie de amizade crítica imprescindível num trabalho deste tipo. No entanto, estas diferentes personalidades, quando bem geridas entre si, poderão funcionar como geradoras de criatividade e de novas ideias que fazem a diferença do trabalho colaborativo e proporcionam uma reflexão mais rica e fecunda.

É desejável que os professores se envolvam o mais possível em projetos como este e que façam do trabalho colaborativo uma forma de estar na escola e na profissão, sem esquecerem a sua individualidade, cujo contributo é fundamental para o enriquecimento do grupo.

Conclusão

Consciente da importância que o trabalho colaborativo tem para a tão desejada mudança nas escolas, a investigadora, partindo do conhecimento que possui do departamento de línguas do qual é coordenadora, formulou o problema a investigar através da seguinte questão: como otimizar o trabalho realizado neste departamento, levando os professores a adotar uma cultura colaborativa e cooperativa propiciadora do seu desenvolvimento profissional?

Definido o problema de investigação, traçou como objetivos do seu estudo: averiguar a existência de trabalho colaborativo no departamento de línguas; conhecer o trabalho colaborativo que se pratica; identificar principais vantagens e constrangimentos a este tipo de trabalho; identificar as condições necessárias para um clima propício à colaboração; conhecer o papel do coordenador enquanto agente propiciador de práticas colaborativas no seu departamento; identificar as principais diferenças entre os professores de português e os professores de línguas estrangeiras ao nível do trabalho colaborativo e envolver os professores do departamento num projeto de investigação-ação assente no trabalho colaborativo.

Com base nestes objetivos, a investigadora formulou um conjunto de seis questões que nortearam toda a investigação. O enquadramento teórico serviu de suporte em todas as fases do trabalho.

Assim, terminada que está a apresentação, análise e discussão dos dados deste estudo, importa destacar as principais conclusões do mesmo, tendo por referência os objetivos e as questões de investigação inicialmente traçados. Discutir-se-á ainda as suas implicações mais relevantes, bem como algumas limitações ou constrangimentos detetados.

Existe trabalho colaborativo no departamento de línguas?

Com base nos resultados atrás referidos e partindo do conceito de cultura de escola apresentado no enquadramento teórico (cf.,p.8) pode-se, sem grande margem de erro, afirmar que a cultura que parece dominar no departamento de línguas da escola em estudo é o da “grande família” defendida por Thurler (1994). Existe neste departamento uma certa “paz social”, todos respeitam e reconhecem o trabalho uns dos outros mas existe, de facto, uma fraca troca de experiências de trabalho que, possibilitando embora algum trabalho colaborativo, não abre as portas à partilha ampla e aberta que promova o crescimento profissional e viabilize uma reflexão permanente sobre as suas práticas.

Existe o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo, e as mais-valias que este traz para a qualidade do ensino, mas fatores como a idade, tempo de serviço, uma

certa acomodação a práticas de trabalho individualista adquiridas ao longo dos anos e a própria organização da escola criam sérios constrangimentos à efetivação de um trabalho diferente e reconhecidamente mais enriquecedor. A elevada estabilidade do corpo docente favorece a tendência para uma maior atenção na planificação de atividades em prejuízo do necessário aprofundamento das questões pedagógicas da própria disciplina. Todos se conhecem demasiado bem, e, em grupo, pouco mais se faz, para além da coordenação das atividades letivas.

A escola é o habitat do conservadorismo e a forma como organiza os seus tempos e os seus espaços também é um sério obstáculo ao desenvolvimento de práticas colaborativas. Ao longo dos anos a escola manteve uma organização de trabalho docente que contradiz toda a lógica colaborativa, com uma estrutura curricular segmentar, dividida em parcelas, disciplinas autónomas, um mundo difícil de penetrar, onde o professor desenvolve sozinho a sua atividade, raramente comunicando ou refletindo as suas práticas e as dos outros.

Não está em causa a atividade individual na docência. A conciliação dos dois tipos de atividades, de grupo e individuais, é possível e até desejável, uma vez que uma sem a outra limita o potencial de trabalho dos professores. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem incluir momentos de trabalho individual e de aprofundamento do trabalho realizados colaborativamente.

Por outro lado, a colaboração também não pode ser considerada a panaceia para todos os males da escola, muitos outros fatores de ordem cultural, sociológica e económica interferem decisivamente e criam sérios obstáculos à eficácia do trabalho praticado.

Como se desenvolve o trabalho colaborativo no departamento de línguas?

A simples existência de colaboração não deve ser confundida com cultura de colaboração. Numa cultura de colaboração, esta deve ser entendida como um modo de estar e agir natural e duradouro e não é o que acontece no departamento de línguas da escola em estudo, onde o trabalho colaborativo é desenvolvido essencialmente entre colegas que lecionam a mesma disciplina e o mesmo nível de ensino, limitando-se, praticamente, à troca de materiais e à planificação conjunta de unidades didáticas. Qualquer forma de colaboração que vá para além destas tarefas rotineiras ou impostas superiormente é pontual ou acontece por acaso. Assiste-se portanto a uma balcanização do ensino e a uma colegialidade artificial, como as definiu Hargreaves (1998).

A estrutura organizacional também aqui exerce influência determinante, a balcanização é quase uma imposição. Devido à especificidade de cada disciplina, o ensino é

ministrado de uma forma estanque, com pouca margem para a interdisciplinaridade, mesmo dentro de cada departamento curricular.

Fullan e Hargreaves (2001) entendem que colegialidade artificial pode ser entendida como uma “fase preliminar na preparação de relações colaborativas mais duradouras entre professores” (p. 104). Os dados obtidos ao longo desta investigação indicam que, no departamento em estudo, a colaboração mantém-se apenas neste nível preliminar e tarda em avançar para essas formas mais “duradouras”. Uma prova disso, foi a dificuldade sentida pela investigadora na sensibilização dos professores para participarem no projeto de investigação que esta pretendia levar a cabo.

Também no que toca à observação de aulas, área delicada e sensível, a colaboração raramente ultrapassa a porta da sala de aulas, o que significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente.

A maioria dos docentes do departamento não vê vantagens na observação colaborativa de aulas e não equaciona, por isso, a possibilidade de adotar essa prática. A observação de aulas está, infelizmente, muito associada à avaliação de desempenho docente ou a situações pontuais de docentes com dificuldades em manter a disciplina durante a aula ou com problemas ao nível das estratégias de ensino ou mesmo de caráter científico. Esta prática não é, portanto, de uma maneira geral, muito bem vista pelos professores. As professoras que aderiram ao projeto de investigação-ação consideraram a observação colaborativa seguida de reflexão, uma prática de muita importância e reconheceram que, se forem observadas algumas condições, contribui fortemente para a auto-regulação da atividade do docente, uma vez que possibilita ao professor um feedback precioso da sua forma de atuação dentro da sala de aula. Todo o trabalho colaborativo, traz, no entender destas professoras, benefícios para os alunos e contribui fortemente para o seu sucesso.

No entanto, a observação colaborativa de aulas prevista para o final do programa de intervenção não se pôde concretizar, perdeu-se assim uma oportunidade de recolha de informação que seria muito útil no momento pós observação, o momento ideal para que processos de descrição, análise, interpretação, confronto e reconstrução da prática pedagógica tenham lugar. Esperava-se que a atuação destas professoras dentro da sala de aula pudesse ser o motivo desencadeador de uma reflexão que conduzisse à constatação da importância de uma «outra visão» que contribuísse para melhorar as suas práticas pedagógicas. Pretendia-se, sobretudo, motivar para a criação e desenvolvimento de uma supervisão reflexiva entre pares, como forma de promover uma atitude crítica face ao ensino praticado.

Existem diferenças entre os professores de português e os professores de língua estrangeira, ao nível do trabalho colaborativo praticado?

Não são muito significativas as diferenças entre estes dois grupos de professores. Os professores de português estão mais seguros de que o trabalho colaborativo contribui para o sucesso dos alunos, no entanto, são os professores de língua estrangeira quem pratica mais trabalho colaborativo. A colaboração por parte dos professores de português é menos sistemática e mais pontual. Isto dever-se-á ao tipo de estratégias adotadas. Normalmente, para o ensino das línguas estrangeiras é adotado um método específico de trabalho que favorece o trabalho colaborativo. Apesar disso, este grupo de professores está mais convicto que o de português que o trabalho colaborativo rouba tempo para outras tarefas. De facto, o trabalho colaborativo é algo que deve durar no tempo e por isso exige disponibilidade e, sobretudo, horários que permitam a existência de tempos da componente não letiva comuns a todos os professores do grupo. A introdução das aulas de substituição como prioridade sobre qualquer outro tipo de trabalho a desenvolver na componente não letiva dos professores veio roubar tempo à planificação e realização de outras atividades, também elas importantes para o sucesso dos alunos.

Quanto ao papel desempenhado pelo coordenador na implementação do trabalho colaborativo, também se registaram algumas divergências de opinião: os professores de português estão mais favoráveis em atribuir-lhe funções de supervisão e avaliação do trabalho, os professores de línguas estrangeiras preferem que este se limite a propor pistas de trabalho e a verificar se estão criadas as condições para a prática de trabalho colaborativo.

Que condições são necessárias para que haja um clima propício à colaboração?

A formação é a primeira condição que estes professores identificam, para a prática de trabalho colaborativo. A maioria nunca recebeu qualquer formação nesta área. Os professores mais novos reconhecem que na formação inicial realizaram algum trabalho colaborativo, mas rapidamente se integraram no tipo de cultura individualista vigente nas escolas por onde lecionaram. A nível da formação contínua, também não se nota, da parte dos centros de formação, nem da direção da escola preocupação em propor ações de formação que tenham por base o trabalho colaborativo.

Roldão (2007) refere, a propósito, que “o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados” (p.27). De facto, é preciso dar formação, é preciso que os docentes saibam as técnicas e os meios de colaboração mais eficazes e é importante que

praticuem enquanto aprendem, daí os professores sugerirem, por ocasião da avaliação da intervenção teórica, que esta formação seja em moldes de oficina de formação.

A compatibilidade de horários e tempo previsto para a prática de trabalho colaborativo também foram condições que os docentes mais colocaram. Como já atrás se referiu, estes dois fatores constituem, de facto, constrangimentos sérios à concretização de práticas colaborativas, no entanto a frequência com que são referidos pelos professores parece ajudar a concluir que, por vezes, eles funcionam também como uma desculpa e uma forma de se escusarem a um trabalho mais exigente e não se nota, da sua parte, vontade de ultrapassar estes constrangimentos.

Que formas de atuação podem ser implementadas para alcançar o objetivo perseguido?

A investigação, o diálogo e a reflexão sistemática das práticas letivas são, como o reconheceram os professores envolvidos nesta investigação, portas a abrir para uma nova forma de estar na escola. Mas foi com relutância que encararam a hipótese de desenvolverem um trabalho como o que defenderam.

No entanto, a constituição de equipas colaborativas como a que se formou para este programa de ação pode representar um primeiro passo para o desenvolvimento de um trabalho reflexivo pois todos podem partilhar receios e dificuldades, conhecimentos e perspetivas, novas abordagens e formas de trabalhar diferentes. A dinâmica reflexiva que se gerou ao longo das sessões contribuiu para a aquisição e troca de experiências didáticas e de vivências pessoais. Em equipas assim organizadas é mais fácil arriscar-se novas abordagens e novas metodologias.

Integrado numa equipa, o professor surge, como o apresentou Roldão (2007), como um investigador que estuda, muitas vezes individualmente, e chega a conclusões através da interação com os saberes e pontos de vista dos outros membros da equipa, contribuindo para a construção coletiva de um novo saber.

Como deverá agir o coordenador do departamento/grupo disciplinar no sentido de promover e potenciar o trabalho de grupo?

Para os professores envolvidos nesta investigação o coordenador do departamento/grupo disciplinar deve sobretudo propor pistas de trabalho e zelar para que estejam criadas as condições necessárias para o desenvolvimento de trabalho colaborativo. Pela avaliação que as professoras fizeram do programa de ação depreende-se que esse é o caminho que o coordenador deve propor aos restantes professores do seu departamento/grupo assim como à própria direção da escola no sentido de sensibilizar

para a importância da existência de espaços e tempos disponíveis para o trabalho colaborativo.

No entanto, um coordenador que queira implementar uma dinâmica diferente no seu departamento ou grupo disciplinar, esbarra com a barreira quase intransponível da gestão do tempo (ou da falta deste). As reuniões de departamento ou de grupo que deveriam ser um espaço para o desenvolvimento de trabalho colaborativo, reflexão, planeamento e mudança, não são mais do que o veículo de informações provenientes dos órgãos de gestão e do Conselho Pedagógico ou, quando muito, ocasião para se planificar atividades.

É importante também que a cultura implantada nas escolas seja mudada a partir do topo. É crucial que emane dos órgãos dirigentes, um clima em que professores se sintam confortáveis nestes novos paradigmas colaborativos. Para isso é necessária uma nova liderança mais difusa e partilhada, que auxilie a ultrapassar os constrangimentos frequentemente encontrados: as limitações do contexto institucional, as pressões e as expectativas colocadas sobre o trabalho do professor, o formalismo e a lógica burocrática colocada em diversos momentos desse trabalho, a compartimentação dos saberes e práticas, etc.

Limitações do estudo

O curto espaço de tempo no qual se desenvolveu este estudo não permite retirar conclusões que possibilitem interpretar mais profundamente a problemática aqui abordada. O tempo é, assim, a principal limitação deste estudo. Uma investigação-ação tem, necessariamente, de se prolongar no tempo para poder surtir efeitos visíveis e poder ser devidamente avaliada.

A investigação-ação levada a cabo pela investigadora e, na sua parte final pelas três professoras que lecionam a disciplina de português do décimo ano não foi mais, pela sua curta duração, do que uma sensibilização, no entanto crê-se, pela avaliação efetuada, que ela serviu para se perceber a importância e as vantagens da adoção de práticas colaborativas e de uma reflexão sistemática sobre essas mesmas práticas. Espera-se que o trabalho colaborativo realizado tenha um impacto positivo e que as motive a dar continuidade ao projeto e a alargá-lo a outros colegas.

O *design* de investigação escolhido impede, logo à partida, uma generalização das conclusões. Tratando-se de uma investigação-ação, os resultados desta investigação não podem servir para essa generalização, sendo válidos apenas para aqueles professores com quem se trabalhou. Porém ele é pertinentemente ilustrativo dos constrangimentos e possibilidades de ser levado a cabo trabalho colaborativo entre professores num contexto de proximidade.

Perspetivas e sugestões de trabalho futuro

Dada a importância que o trabalho colaborativo se reveste e com a finalidade de assegurar a continuidade do programa (tendo em conta a avaliação positiva que foi feita) e expandi-lo aos outros professores, a investigadora, no seu papel de coordenadora do departamento de línguas, pretende apresentar à direção da escola e ao Conselho Pedagógico um plano de melhoria que passa pela constituição de equipas colaborativas. Estas equipas serão formadas, numa primeira fase por professores que lecionem o mesmo nível de ensino e que disponham de tempos comuns nos seus horários. Assim, poderão desenvolver um trabalho colaborativo, reflexivo sistemático ao longo de todo o ano letivo. Esta metodologia de trabalho poderá, numa fase posterior, ser repercutida nos conselhos de turma.

A criação de redes colaborativas à distância, aproveitando as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação, pode contribuir para a resolução de problemas relacionados com a organização de tempos e espaços e interações com as fontes do saber. A comunicação assíncrona proporcionada por um fórum de equipa na plataforma moodle, a criação de grupos de professores no e-mail institucional e o livro de ponto eletrónico podem constituir verdadeiros espaços de partilha e debate de ideias e permitir que os encontros de trabalho colaborativo sejam mais espaçados, atenuando assim o problema do tempo.

Seria proveitoso investir na formação contínua dos professores de forma a fornecer-lhes as ferramentas, os conhecimentos e as estratégias que favoreçam o seu desenvolvimento profissional conducente a uma mudança ecológica das suas práticas individualistas para práticas verdadeiramente colaborativas. Seria importante também dar especial atenção à formação inicial, inculcando, desde cedo, nos jovens docentes, esta prática de colaboração. Se assim for, o trabalho colaborativo surgirá como uma prática natural, a interatividade entre todos os professores será, mais que uma necessidade sentida, uma realidade vivida e um importante contributo para o sucesso escolar de todos os alunos que terão a seu cargo.

Bibliografia

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão - um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Bell, J. (1998). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (2002). *A Complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (2004). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Calixto, J. A. (2003) *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho
- Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril
- Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril

Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação – Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização, *Revista Lusófona de Educação*, vol15.

Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Formosinho, J. e Machado, J. (2002). Nova profissionalidade e diferenciação docente. M. Flores, e I. Viana (Org.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica em *Currículo sem fronteiras*, v.8, Jan/Jun 2008.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Guerra, S. (2000). *A escola que aprende*. Colecção Cadernos do CRIAP. Porto: Asa

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

Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina.

Lima, J. (2000). Atomização e fragmentação das culturas profissionais no ensino. *Actas do IV Congresso português de Sociologia*. Coimbra: APS

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- Lima, J. (2002a). A dimensão relacional das culturas de escola: uma perspectiva Estrutural. *O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em educação. Actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: edições Colibri.
- Lima, J. (2005). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. Em J. Costa (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, M. (2005). *A Investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
- Moreira, M. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências num projecto de supervisão. Em F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (2006) *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia Mangualde: Pedago*
- Neto, A. (2004). Escola pública: gestão democrática, colegialidade individualismo *Revista Portuguesa de Educação, vol. 17 nº 002*.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. em: I. Alarcão (Org.) ,*Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores* Universidade do Minho para a obtenção do grau de mestre, orientada pela professora doutora Flávia Vieira.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação .

Pinto, A. & Sanches, M (2002). Interacções organizacionais nos grupos disciplinares: Balcanização ou anomia? *O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em educação. Actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Colibri.

Plano Anual de Actividades 2011/2012

Plano Interno de Formação 2011/ 2012

Projecto Educativo de Escola 2010-2013

Relatório da Avaliação Externa de Escola. Inspeção Geral da Educação. 2006

Roldão, M. (2000). A escola como instância de decisão curricular. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores *Noesis* 71.

Sá-Chaves, I. Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. Em I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a ed.) Porto: Porto Editora.

Sanches, M. (2002). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente *O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em educação. Actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Colibri.

Sanches, M (Org.). (2009). *A escola como espaço social - Leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora

Sebarroja, J. (2006). *A aventura de inova: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa

Serrano, G. (2006) *Investigación qualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Murallh

- Simão, A. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?. Em M. Flores & I. Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em Transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Investigação em Educação, pp. 93-101.
- Simão, A. M., Flores, J. Morgado, A. Forte, T. Almeida (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso *Sísifo, revista de Ciências da Educação*, 61-74.
- Torres, L. (2011). Cultura de escola e excelência académica. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*
- Tuckman, B. W (1994). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e concetual da supervisão Em F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (2006) *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia Mangualde: Pedago*
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

Apêndices

Apêndice 1 – Questionário de diagnóstico

QUESTIONÁRIO - TRABALHO COLABORATIVO

Com este questionário pretende-se recolher informações sobre a *noção que os professores do Departamento de Línguas têm de trabalho colaborativo, que importância lhe atribuem e de que modo o integram nas suas práticas profissionais*. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas.

Por favor responda com sinceridade, pois não há respostas correctas ou incorrectas. A sua opinião é muito importante. **Obrigada pela colaboração.**

Assinale, sempre que possível, a(s) sua(s) resposta(s) com um ☒

I - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO

1. Género: Feminino ☐
Masculino ☐

2. Idade: 1. Inferior a 30 anos ☐
2. 30 a 40 anos ☐
3. 41 a 50 anos ☐
4. Superior a 50 anos ☐

3. Tempo de serviço em 1/09/2011

1. Até 5 anos ☐
2. De 6 a 10 anos ☐
3. De 11 a 25 anos ☐
4. Mais de 25 anos ☐

4. Situação profissional

1. Quadro de escola ☐
2. Quadro de Zona ☐
3. Contratado ☐

5 . Disciplina(s) que lecciona

1. Português ☐
2. Francês ☐
3. Inglês ☐

II - O TRABALHO COLABORATIVO NO DEPARTAMENTO

6. Já teve oportunidade de reflectir sobre trabalho colaborativo durante o seu percurso profissional?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Em diálogo com os colegas.					
2. Em reunião de departamento / grupo disciplinar					
3. Em acções de formação.					
4. Na formação inicial.					

Outra: -----

7. O trabalho colaborativo...

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1 ...contribui para o desenvolvimento profissional do docente.					
2 ...contribui para o sucesso escolar dos alunos.					
3 ...expõe as nossas fragilidades.					
4 ... põe em evidência alguns professores em detrimento de outros.					
5...rouba-nos tempo a outras tarefas.					
6...encoraja a auto reflexão aumenta a capacidade de responder novos desafios.					
7... leva a que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros.					

8. Realiza trabalho colaborativo?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Não vejo vantagens nesse tipo de trabalho.					
2. Prefiro trabalhar sozinho.					
3. Com colegas do grupo que lecionam o mesmo nível de ensino.					
4. Apenas entre colegas do meu grupo de recrutamento.					
5. Com colegas do meu Departamento.					
6. Com colegas do Conselho de turma de que faço parte.					
7. Com colegas de outros Departamentos.					

Outra: -----

9. Que trabalho colaborativo realiza?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Planificação das actividades lectivas					
2. Elaboração de materiais de apoio às actividades lectivas.					
3. Partilha de materiais.					
4. Colaboração pontual em alguma actividade.					
5. Observação de aulas e posterior troca de impressões					
6. Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos					
7. Com colegas de outros Departamentos.					

Outra: -----

10. Qual o clima vivido entre o grupo durante a concretização desse trabalho?

Responda, colocando uma cruz na resposta que considerar mais adequada

	Nunca	Rara-mente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Entusiasmo e vontade de trabalhar conjunto.					
2. Um certo receio por parte de alguns colegas.					
3. Confiança face aos resultados.					
4. Constrangimento, pois o trabalho tinha de ser feito					

Outra: -----

11. Que formas de actuação podem ser implementadas para se desenvolver trabalho colaborativo entre os professores do departamento?

Ordene de 1 a 5, por ordem de importância (sendo o 5 o mais importante):

	1	2	3	4	5
1. Diálogo de reflexão em conjunto sobre o trabalho colaborativo.					
2. Partilha e troca de experiências.					
3. Preparação de aulas e materiais em conjunto.					
4. Partilha de materiais realizados individualmente.					
5. Observação de aulas entre pares seguida de reflexão.					

Outra: -----

12. Que condições são necessárias para que haja um clima propício à colaboração?

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1. Existência de um clima de confiança mútua.					
2. Horários compatíveis.					
3. Tempo previsto nos horários					
4. Reconhecimento da sua importância por parte dos órgãos de gestão.					
5. Vontade de trabalhar colaborativamente.					
6. Conhecimentos de como trabalhar em colaboração.					

13. Qual deverá ser o papel do coordenador do departamento e/ou do coordenador do grupo disciplinar no que diz respeito ao trabalho colaborativo?

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1. Incentivar a partilha e a colaboração.					
2. Supervisionar o trabalho.					
3. Certificar-se de que estão criadas as condições.					
4. Propor pistas de trabalho.					
5. Envolver-se no trabalho com os seus pares					
6. Avaliar o trabalho realizado.					

14. Trabalho colaborativo e Avaliação do Desempenho Docente

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1. A ADD incentiva o trabalho colaborativo.					
2. O trabalho colaborativo devia ser um factor relevante na ADD.					

III – Investigação acção

15. A metodologia investigação-acção...

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1. ...permite a participação de todos os implicados.					
2. ...é uma forma do professor auto-questionar-se e reflectir sobre seu trabalho.					
3. ...é um modo de fazer investigação com os outros professores.					
4. ...é pouco eficaz pois é muito demorada.					
5. ...requer muita disponibilidade por parte dos professores.					
6. ...desconheço o que é a investigação acção.					

16. Em que medida estaria disponível para a colaborar num trabalho de investigação - acção onde, em conjunto, se investigasse, reflectisse e desenvolvesse trabalho colaborativo?

Ordene de 1 a 5, por ordem de importância (sendo o 5 o mais importante):

	1	2	3	4	5
1. Observar aulas dos colegas					
2. Permitir que observassem as minhas aulas					
3. Planificar e produzir materiais em conjunto					
4. Reflectir em conjunto sobre as minhas práticas e as dos outros					
5. Reformular o que o grupo considerasse conveniente					

Outra: -----

FIM

Apêndice 2 – Questionário de avaliação do painel

*Trabalho Colaborativo entre Professores como ferramenta de qualidade
da escola*

***Trabalho Colaborativo entre Professores como ferramenta de
qualidade da escola***
Avaliação da Ação de Formação

Com a finalidade de avaliar esta sessão, responda, por favor, a este questionário.

1. Assinale com uma cruz a opção que escolher.

	Sem importância	Pouco importante	Alguma importância	Importante	Muito importante
Interesse do tema					
Contributos do tema para a melhoria das práticas pedagógicas					
Motivação para a realização de trabalho colaborativo					
Satisfação das suas expetativas					

2. Observações que considere pertinente acerca desta sessão.

Apêndice 3

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA QUESTÃO 2. – *Observações pertinentes*

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA QUESTÃO 2. – Observações *pertinentes*

Tema	Categorias/Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidade de Enumeração
Trabalho colaborativo	Formação/ ... ação de formação acreditada. ... oficina de formação	“...ação de formação creditada...”	“Realização de uma ação de formação acreditada, promovida pelo Centro de Formação do seixal com a colaboração da escola sobre trabalho colaborativo.”	S1*
		“ ...formação acreditada...”	“Seria bom que se pudesse organizar uma formação acreditada onde se desenvolvesse trabalho colaborativo.”	S2
		“...uma oficina de formação...”	“Gostaria que existisse uma oficina de formação na área do trabalho colaborativo...”	S3
	Grupo disciplinar	“...trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar.”	“Gostaria que fosse desenvolvido trabalho colaborativo no trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar.”	S4
		“...grupo disciplinar”	“Como aplicar no grupo disciplinar.”	S10
		“...no grupo.” “...quer em grupo”	“Trabalho colaborativo no grupo.” “Aplicação prática quer em grupo quer em sala de aula.”	S11 S9
			“Gostaria de ver tratado este tema em	

	Estratégia de aprendizagem	“...reunião de disciplina.”	grupos pequenos, por exemplo em reunião de disciplina.”	S13
		“...Quer em sala de aula”	“Aplicação prática quer em grupo quer em sala de aula.”	S9
		“Estratégias... aprendizagem dos alunos.”	“Estratégias para a aprendizagem dos alunos”	S5
	Partilha de experiências	“...partilha e à exposição de posições individuais.”	“São óptimas iniciativas que provocam coesão e potenciam a colaboração face à partilha e à exposição de posições individuais.”	S8
		“...conhecer melhor e em maior quantidade experiências educativas.”	“...onde existisse possibilidade de conhecer melhor e em maior quantidade experiências educativas.”	S3
	Mudança	“...mudança”	“Os sentidos da mudança.”	S6

***S – Sujeito** – Refere-se a cada participante da ação que respondeu ao questionári

Apêndice 4
DIÁRIO DE BORDO

DIÁRIO DE BORDO

SESSÃO/DATA	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DA SESSÃO	REFLEXÃO

APÊNDICE 5
ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO – Sessões de
Sensibilização

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO – Sessões de sensibilização

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
Projeto de intervenção	• Projeto de investigação	“...desenvolver um projeto de investigação-ação...”	“... a investigadora recordou que se encontrava a desenvolver um projeto de investigação-ação que pretendia envolver os professores do departamento...”	S1
		“...Projeto de investigação...”	“...(de salientar que esta não era a primeira vez que os professores do departamento ouviram falar do projecto de investigação...”	S2
	• Colaboração	“... solicitar, de novo, a colaboração dos presentes...”	“A investigadora aproveitou este espírito positivo para solicitar, de novo, a colaboração dos presentes...”	S2
		“...a realização das sessões de trabalho colaborativo...”	“... que esse projeto previa a realização de sessões de trabalho colaborativo durante um período de tempo determinado...”	S1
	• Trabalho colaborativo	“... realização de sessões de trabalho colaborativo.”	“...para a realização das sessões de trabalho colaborativo durante um período de tempo a determinar.”	S1
		“... painel sobre trabalho colaborativo intitulado <i>Trabalho Colaborativo entre professores como ferramenta de qualidade de escola ...</i> ”	“A investigadora começou por divulgar o painel sobre trabalho colaborativo intitulado <i>Trabalho Colaborativo entre professores como ferramenta de qualidade de escola ...</i> ”	S1

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
• Reação dos professores	• Silêncio	“...a primeira reação ...foi de silêncio.”	“Quando indagou quem estava interessado em participar, a primeira reação do departamento foi de silêncio.”	S1
	• Indisponibilidade	“...não tinham disponibilidade...”	As colegas de Inglês (...) não tinham disponibilidade de tempo (...) em participar no projeto.”	S1
		“...não tinham disponibilidade de tempo...”	“...levou alguns a argumentar novamente que não tinham disponibilidade de tempo para participarem nesses encontros...”	S2
		“...ficou logo excluída a hipótese deste grupo de recrutamento colaborar.”	“No entanto, percebeu-se que ficou logo excluída a hipótese deste grupo de recrutamento colaborar.”	S1
		“... mas a maioria não se manifestou.”	“...outros ficaram de pensar no assunto mas a maioria não se manifestou.”	S1
			“...sempre esperei que fosse mais fácil, o que me pareceu foi que a maioria dos professores não estava disposto a abdicar dos seus hábitos de trabalho adquiridos.”	S1
	• Desinteresse	“...a maioria dos professores não estava disposto a abdicar...”		
		“...nem interesse...”	“As colegas de Inglês (...) nem interessem em participar no projeto.”	S1
	• Objeção			
		“... dispostos a colaborar, mas...”	“...os professores manifestaram-se dispostos a colaborar, mas ...”	S2

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
•Causas da reacção dos professores:	• Falta de tempo	“...se tivessem tempo disponível...”	“...se tivessem tempo disponível nos seus horários para isso”	S1
		“...disponibilidade de tempo...”	“e que não tinham disponibilidade de tempo...”	S1
		“...fator tempo (...) uma das razões da resistência em colaborar.”	“Talvez o fator tempo seja apenas uma das razões da resistência em colaborar.”	S1
		“...para poderem desenvolver este trabalho teriam de dispor do seu tempo...”	Referiram ainda que para poderem desenvolver este trabalho teriam de dispor do seu tempo já que a componente não letiva dos seus horários não contempla as horas que iriam ser dispendidas.”	S2
	• Encontros impostos	“... de ter de ser em encontros calendarizados...”	“...mas o facto de ter de ser em encontros calendarizados onde se iria desenvolver um trabalho continuado”	S2
	• Desmotivação	“...a maioria não se manifestou”	“outros ficaram de pensar no assunto mas a maioria não se manifestou.”	S1
		“... uma forma para se poderem escusar ao que lhes era solicitado...”	“...embora sendo um argumento importante e válido, funcionou mais como uma forma para se poderem escusar ao que lhes era solicitado.”	S2
	• Rutura de hábitos	“...abdicar dos seus hábitos de trabalho adquiridos...”	“...abdicar dos seus hábitos de trabalho adquirido uma mudança que poderia ser uma sobrecarga de trabalho.”	S1
			Pareceu-me que o argumento da	

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
	• Horários sobrecarregados	“...inexistência de horas na componente não lectiva...” “Quanto aos restantes professores, houve alguns que referiram que seria interessante se tivessem tempo disponível nos seus horários para isso, “... a sobrecarga de trabalho é real...”	inexistência de horas na componente não letiva nos seus horários... forma de se puderem escusar...” “Quanto aos restantes professores, houve alguns que referiram que seria interessante se tivessem tempo disponível nos seus horários para isso “No entanto, a sobrecarga de trabalho é real e alguns professores lecionam em 4 e 5 turmas o que, há que reconhecer, constitui um grande esforço...”	S2 S1 S2
	• Receio de enfrentar a mudança	“...mudança na forma como desenvolvem todo o seu trabalho...”	“... não mostraram interesse em colaborar com a investigadora porque isso iria implicar mudança na forma como desenvolvem todo o seu trabalho muito assente em práticas individualistas.”	S2
	• Práticas individualistas	“...trabalho muito assente em práticas individualistas.”		
	• Idade dos professores	“...mais de quarenta anos de idade...”	“...na sua maioria, tem mais de quarenta anos de idade e muitos anos de ensino.”	S2
Opinião dos participantes Sobre o painel Trabalho colaborativo entre professores, como ferramenta	• Tema interessante	“...interessante...”	“...todos consideraram o painel muito interessante...”	S2
	• Pouco tempo	“...deveria ser tratado numa sessão com mais tempo...”	“...no entanto consideraram que um tema desta importância deveria ser tratado numa sessão com mais tempo...”	S2
	• Oficina de formação	“...oficina de formação...” “...uma ação creditada”	“e se possível, numa oficina de formação.” “...uma ação creditada onde os professores	S2

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
<i>de qualidade da escola</i>	• Comunicações apelativas		pudessem trabalhar colaborativamente durante mais tempo.”	S2
		“...forma apelativa ...”	“Uma professora salientou a intervenção da convidada Conceição Courela e forma apelativa como conduziu a sua intervenção.”	S2
		“... a forma interessante como comunicaram...”	“... houve quem referisse a forma interessante como os restantes convidados comunicaram com o público.”	S2

Apêndice 6

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO – Sessões de trabalho colaborativo

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO – sessões de trabalho colaborativo

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
Caraterísticas dos participantes	• Motivação	“...manifestaram vontade...”	Inv.“Estas colegas manifestaram, vontade de enveredar por um trabalho colaborativo...”	S3
		“... Desejo de experimentar	“... P1 também manifestou desejo de experimentar	S3
	• Disponibilidade	“...acompanhando a par e passo todas as atividades letivas ...”	Inv.“...que fosse acompanhando a par e passo todas as atividades letivas inerentes a este nível de ensino e combinou-se então um primeiro encontro para a semana seguinte.”	S3
			“Luz ao fundo do túnel. Ainda há quem queira colaborar!”	S3
Ambiente de trabalho	• Descontração	“... ambiente descontraído”	“... a reunião decorreu num ambiente descontraído ...”	S4
		“... à vontade...”	“... estavam todas à vontade para emitirem as suas opiniões.”	S4
		“... se mostraram à vontade	Todas as professoras se mostraram à vontade, pois tratava-se de uma atividade rotineira...”	S5

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
	• Vontade de colaborar • Entusiasmo • Relutância	“... descontração...” “... vontade em colaborar.” “... maior entusiasmo...” “... um pouco relutante...”	O ambiente foi de descontração...” “No entanto, todas mostraram boa vontade em colaborar.” “... notei maior entusiasmo por parte de P1...” “...notava-se vontade em colaborar.” “Notei que sobretudo P2 estava um pouco relutante...”	S7 S4 S4 S5 S4
Vantagens do trabalho colaborativo	• Muito interesse • Enriquecedor • Propícia a mudança	“...tema de grande interesse...” “... trabalho colaborativo mais enriquecedor...” “... enriquecer o que já se fez.” “... sozinha não teria tido aquela ideia.” “...contribui para a mudança das práticas...”	“...P1 referiu que considerava o tema de grande interesse...” “...P1 salientou que o trabalho colaborativo é mais enriquecedor...” P3 “... não se trata de abdicar mas de enriquecer o que já se fez.” “P1 reconheceu que foi uma boa ideia e que sozinha não teria tido aquela ideia.” P2“...contribui para a mudança das práticas de muitos professores...”	S4 S4 S7 S9 S6

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
	• Todos trabalham de igual forma	“...é preciso mudar.” “...todas realizavam tarefas.”	“Este tipo de colaboração pode servir (...) para que os professores tomem consciência de que é preciso mudar.” “P3 acrescentou que, embora não se criando nada de novo (...) todas realizavam tarefas.”	S7 S5
	• Partilha de materiais	“... elaborar em conjunto...” “... a troca também pode ser uma forma de colaboração.”	Inv. “... a partir das propostas apresentadas, e corrigindo falhas e aproveitando os pontos fortes, se elaborar em conjunto uma matriz.” Inv. ...”tratando-se de professores com largos anos de ensino, que já possuem muitos materiais, a troca também pode ser uma forma de colaboração.”	S7 S6
	• Facilitar o trabalho	“...aliviar cada pessoa do trabalho...” “... facilita-nos a vida.”	Inv.“...o trabalho colaborativo deve aliviar cada pessoa do trabalho...” P2 “O trabalho colaborativo, na maior parte das vezes, facilita-nos a vida”	S6 S9
	• Resultados visíveis	“... tinha valido a pena...”	inv. “... todas reconheceram que tinha valido a pena”	S7
	• Beneficia os alunos	“... Aferição de critérios em grupo (...) “...evitar injustiças...”	P1 “... importância de produção de instrumentos de avaliação em grupo de forma a evitar injustiças na avaliação.”	S8

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
Constrangimentos ao trabalho colaborativo	• O individualismo tem vantagens	“...vantagens em se trabalhar sozinho...”	“...P2 referiu que por vezes há mais vantagens (...) em se trabalhar sozinho..”	S4
		“... nunca mostram o material que produzem.”	P3:“...na maior parte das vezes, esses colegas nunca mostram as fichas e o material que produzem.”	S6
	• Balcanização	“... fecham-se no seu grupo de nível...”	“P3 interveio (...) muitos professores fecham-se no seu grupo de nível ...”	S4
		“... coíbem-se de colaborar de forma mais ampla...”	P3:“...e coíbem-se de colaborar de uma forma mais ampla...”	S4
	• Colaboração artificial	“... são forçados a colaborar...”	“P3 (...) os professores quando fazem as planificações anuais são forçados a colaborar...”	S4
		“Era uma falsa colaboração.”	“P2 referiu que mesmo nas planificações a colaboração era praticamente inexistente (...) Era uma falsa colaboração.”	S4
		“...praticamente por obrigação...”	“P2 referiu que esta é um trabalho que se faz praticamente por obrigação...”	S4
		“... previsível e pouco enriquecedora.”	P2:“Tratou-se de uma colaboração fixa no tempo (...) previsível e pouco enriquecedora.”	S5

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
	• Colaboração confortável • Expõe as nossas fragilidades • Oportunismo • Vontade de se impor • Dificuldade em aceitar críticas	“... não prevê a discussão nem a reflexão.” “...não estar muito segura (...) e ter medo que isso se note...” “... exposição das dificuldades...” “...servem-se do trabalho dos outros “Cada uma queria mostrar que já dominava o assunto” “... relutância em modificar...” “...difícil admitir (...) apontar uma falha no seu trabalho.” “... não sabem encarar as críticas...” “... aceitar uma crítica não é para todos”	P3“... colaboração que não prevê a discussão nem a reflexão” ”...P1disse que já lhe tem acontecido não estar muito segura de determinado conteúdo e ter medo que isso se note...” P1“...encaram as críticas como um exposição das suas dificuldades...” “...P3 disse que por vezes os colegas servem-se do trabalho dos outros...” “Cada uma queria mostrar que já dominava o assunto,” P2“... relutância em modificar aquilo que tinha feito.” P2“É muito difícil admitir que outra pessoa possa apontar uma falha no seu trabalho” Inv.”... não sabem encarar as críticas que são feitas ao seu trabalho de forma positiva...” “P1 referiu que aceitar uma crítica não é para todos”	S5 S6 S7 S6 S7 S7 S7 S7 S8

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
	• Dificuldade em abdicar	“... modificar o que fizeram (...) é mais complicado “... é sempre difícil abdicarmos ...”	P1 “Não se importam de partilhar mas modificar o que fizeram, aí já é mais complicado.” P1“... é sempre difícil abdicarmos...”	S7 S7
Condições para a existência de trabalho colaborativo	• Vontade de inovar • Não traga sobrecarga de trabalho • Não se limitar só a troca de materiais • Saber ceder • Tempo previsto nos horários	“... não pode ficar só por tarefas rotineiras...” “... não pode ser(...) mais trabalho” “... troca de matérias /...) não se pode limitar só a isso.” “... teve de haver cedências...” “... horas destinadas ao trabalho colaborativo.”	Inv.“... a colaboração não pode ficar só por tarefas rotineiras...” P1“... não pode ser considerada mais trabalho P3:“... a troca de materiais também é uma forma de colaborar, embora não se possa limitar só a isso.” Inv.“... mas teve de haver cedências e houve necessidade de se fazer pequenos ajustes...” P2“...bom que existisse no horário dos professores horas destinadas ao trabalho colaborativo.”	S6 S6 S6 S8 S8

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
Reflexão	• Muito importante	“A reflexão foi muito importante.”	P1: “A reflexão foi, a meu ver muito importante...”	S7
	• Tomar consciência	“... reconhecimento das nossas limitações”	“... conduziu ao reconhecimento das nossas limitações...”	S7
		“... fez-nos perceber...”	P1”... fez-nos perceber que em grupo consegue-se sempre melhores resultados.”	S7
Observação colaborativa de aulas	• Novidade	“... nunca teve aulas assistidas...”	“... P2 foi a primeira a declarar que nunca teve aulas assistidas...”	S10
	• Nunca revelou interesse	“... nunca mais ninguém foi assistir às suas aulas...”	“P2 disse que apesar de ter tido aulas assistidas quando fez estágio. Nunca mais ninguém foi assistir às suas aulas...”	S10
	• Má experiência	“... não tem uma experiência muito positiva”	“P3 não tem uma muito positiva experiência da observação de aulas ...”	S10
		“... não soube fazer uma crítica muito positiva...”	“P3...o avaliador não soube fazer uma crítica construtiva da aula que foi observar.”	S10
Sentimentos face à observação colaborativa de aulas	• Receio	“...”um tanto receosa.”	“P2 mostrou-se um tanto receosa”	S11
		“... algum receio...”	“... pareceu-me ver algum receio por parte sobretudo da P2.”	S10
	• Entusiasmo	“... entusiasmada.”	“P1 pareceu-me mais entusiasmada.”	S10

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
		“... deixou-se contagiar pelo entusiasmo”	“aos poucos, P2 deixou-se contagiar pelo entusiasmo...”	S11
Vantagens da observação colaborativa de aulas	• Melhora o desempenho dos professores;	“... aspetos menos positivos (...) que um observador pode ajudar a corrigir.”	P3“... há aspetos menos positivos na forma dos professores darem as suas aulas que estes nem se apercebem e que um observador pode ajudar a corrigir	S10
		“... era uma mais valia...” “... melhorar a sua performance...”	Inv“...era uma mais-valia e uma forma do professor melhorara a sua performance dentro da sala de aula e como consequência melhorar o sucesso dos alunos.”	S10
	• Contribui para o sucesso dos alunos	“... melhorar o sucesso dos alunos.”		
	• Favorece a reflexão-ação	“... A reflexão contribui para o desenvolvimento profissional...”	P3“ A reflexão que se faz depois pode contribuir para o desenvolvimento profissional de cada uma e para a melhora das práticas”	S10
		“... melhoria das práticas.”		
	• Mais brio profissional	“... importante é a reflexão que se faz depois...”	Inv.“... o que é importante é a reflexão que se pode fazer depois...”	S10
		“... as aulas são preparadas com mais cuidado...”	P1 “... as aulas são preparadas com mais cuidado, pois sabemos que vamos ser observadas	S10
	• Incómodo pela presença de outro professor na	“... sentir incomodada...”	P2“... não sei se não me vou sentir incomodada com a presença de outro	S10

TEMA	CAREGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	NÚMERO DA SESSÃO
Constrangimentos à observação colaborativa de aulas	sala	“... aulas nunca são iguais às outras”	professor...” P1 “... estas aulas nunca são iguais às outras...”	S10
	• Artificialidade das aulas	“não conseguimos ser naturais...”	P1 “... não conseguimos ser naturais, pois sabemos que estamos a ser observadas.”	S10
		“os alunos não se comportam da mesma maneira...”	P3 “...e os alunos não se comportam da mesma maneira que nos outros dias.”	S10
	• Existência de conflitos	“... não foi pacífica.”	“... esta negociação não foi pacífica.”	S11
	• Receio	“... algum receio	Inv. “... pareceu-me ver algum receio por parte sobretudo de P2.”	S10
Condições para a observação colaborativa de aulas	• Capacidade de aceitar críticas	“... capazes de aceitar os comentários...”	“P1 observou que (...) esta observação só seria positiva se todas fossem capazes de aceitar os comentários e as opiniões sobre os aspetos positivos e problemáticos...”	S10
	• Espírito de abertura	“... aceitar as opiniões das outras.”	“p2 concordou e acrescentou que era preciso que todas deviam aceitar as opiniões das outras.”	S10
		“... haver espírito de abertura...”	“P2 deixou claro que deve haver espírito de abertura...”	S10
	• Haver consenso	“... consenso...”	“... acabou por haver consenso, pois as restantes colegas, concordaram...”	S11
		“... concordaram.”		

Apêndice 7

Guião da entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA

Título da dissertação	O trabalho colaborativo entre os professores do departamento de línguas
Entrevistador	Luisa Pereira
Entrevistado	
Data da realização da entrevista	
Duração da entrevista	
Materiais Utilizados	Guião da entrevista e gravador áudio
Objetivos da entrevista	Sessões de trabalho Colaborativo 1. Conhecer a opinião das professoras participantes sobre o trabalho desenvolvido; 2. Identificar aspetos positivos do trabalho realizado; 3. Identificar dificuldades sentidas durante o trabalho desenvolvido; 5. Conhecer intenções futuras. (saber se tencionam continuar a trabalhar colaborativamente):

ETAPAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) Solicitar a colaboração do entrevistado; b) Informar sobre o tema e os objectivos da entrevista c) Assegurar o anonimato das opiniões d) Garantir informação sobre o resultado da investigação; e) Pedir autorização para gravar a entrevista
II Opinião das professoras participantes sobre o trabalho desenvolvido	1. Conhecer a opinião das professoras participantes sobre o trabalho desenvolvido. 2. Identificar aspetos positivos do trabalho realizado; 3. Identificar dificuldades sentidas durante o trabalho desenvolvido; 5. Conhecer intenções futuras. (saber se tencionam continuar a trabalhar colaborativamente)	a) Como avalia globalmente o trabalho colaborativo em que esteve envolvido? b) Que aspectos considerou mais positivos? c) Que dificuldades sentiu? e) O que pensa da possibilidade de se dar continuidade a este projeto, e eventualmente alargá-lo a outros colegas?

Apêndice 8

Análise de conteúdo das entrevistas

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

TEMA	CAREGORIAS/ SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Avaliação do projeto de intervenção	Opinião global			
	- enriquecedor;	“... Muito mais enriquecedor...”	“Na minha opinião, o trabalho colaborativo foi muito...muito mais enriquecedor ...”	P3
		“... produtivo e importante.”	“O trabalho que realizámos foi produtivo e importante.”	P2
		“...formas de trabalho diferentes...”	“ Foi importante lidarmos com formas de trabalho diferentes das nossas...”	P2
	- positivo	Foi positivo (...) foi bom.”	Foi positivo. (...) trabalhámos bem (...) foi bom.”	P1
	- trabalho partilhado	“Permitiu a troca (...) a partilha de opiniões	“Permitiu não só a troca como também a partilha de opiniões.”	P3
		“... como foi partilhado, o resultado foi muito melhor.”	“...por exemplo a ficha de trabalho para os alunos, o teste ou mesmo um trabalho qualquer, como foi partilhado, o resultado foi muito melhor.	P3
		“...partilha de materiais...”	“... houve partilha dos materiais que cada uma já tinha produzido e criámos outros em conjunto(...) havia diferentes materiais e fomos dividindo o trabalho entre todas.	P2
	- trabalho consistente	“... o trabalho (...) foi mais consistente	“... o trabalho realizado foi mais consistente... quatro cabeças pensam mais	P1

TEMA	CAREGORIAS/ SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Avaliação do projeto de intervenção	- ausência de conflito	“... os conflitos mal se notaram...”	que uma só. (...) tornou-se mais leve...” “... estávamos ali, porque queríamos, os conflitos mal se notaram...”	P1
	- Menos trabalho	“... Evitou-se (...) trabalho desnecessário.”	“... houve por vezes algum embaraço mas como nos conhecíamos todas muito bem, isso mal se notou “... evitou-se que houvesse várias pessoas a fazer o mesmo trabalho em simultâneo e desnecessário.”	P2 P2
	Aspetos positivos			
	- maior segurança	“...sentimo-nos mais seguros...” “...fez-nos sentir mais segurança.”	Quando desenvolvemos um trabalho assim, sentimo-nos mais seguros quanto ao resultado...” “Gostei de trabalhar assim ... o resultado foi muito melhor, fez-nos sentir mais segurança.”	P3 P3
	- partilha;	... possibilidade de podermos partilhar opiniões...” “... e de refletir em conjunto.”	“Um dos aspetos mais importantes foi a possibilidade de podermos partilhar opiniões e outras coisas (...) e de refletir em conjunto.	P3
	- reflexão	“... a reflexão também foi importante...”	“... a reflexão também foi importante segundo o ritmo, segundo as nossas necessidades e interesses...”	P1

TEMA	CAREGORIAS/ SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Avaliação do projecto de intervenção	- novas ideias - espírito de Solidariedade - rentabilização do tempo - oportunidade de mostrar o valor de cada uma	“,,, refletimos (...) o que foi bom.”	“... e ainda refletimos sobre o trabalho realizado, o que foi bom.”	P2
		“... novas ideias...”	“ De entre outros aspetos, considero a experimentação de novas ideias ...”	P1
		“... solidariedade, todas se envolveram...”	“...houve uma espécie de solidariedade, toas se envolveram...”	P1
		“Possibilitou a rentabilização do tempo...”	“Possibilitou a rentabilização do tempo, já que todas colaboravam ... Havia diferentes materiais e fomos dividindo o trabalho entre todas.”	P2
		“... poupámos (...) sobretudo tempo.”	“... poupámos trabalho e sobretudo tempo... e o resultado foi mais diversificado.”	P2
		“... Dividíamos a tarefa pelas quatro e fazíamos apenas uma...”	“Em vez de uma realizar três tarefas, por exemplo, dividíamos as tarefas e as quatro fazíamos apenas uma, que era usada pelas outras...”	P2
Avaliação do projeto de	Dificuldades sentidas - Falta de tempo	“... cada uma pode fazer aquilo que gostava mais...”	“... cada uma pôde fazer aquilo que gostava mais ... aquilo por que sente maior aptidão	P2
		“Nem sempre tínhamos esse tempo.”	“Para mim a maior dificuldade foi o tempo. Era preciso encontrarmo-nos todas. Nem sempre tínhamos esse tempo. Às vezes foi difícil ultrapassar isso e tínhamos de adiar	P3

TEMA	CAREGORIAS/ SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
intervenção			os encontros.”	
			“... tenho muitas turmas e o tempo é pouco.”	P2
			“... no entanto se fosse assim ... os nossos horários já estão sobrecarregados ainda iam ser mais...”	P1
		“... e o tempo é pouco.”	“... tenho muitas turmas e o tempo é pouco.”	P2
	- horários sobrecarregados	“... os nossos horários já estão sobrecarregados...”	“... outro constrangimento que na minha opinião e segundo a minha experiência, dificultou o trabalho colaborativo foi a dificuldade de mudar...”	P3
	- aceitar mudar	“...dificuldade de mudar...”	“... sentia, por vezes algum receio de estar a dizer disparates e das colegas acharem que não sabia aquela parte da matéria.”	P3
	- receio da exposição	“... sentia algum receio de estar a dizer disparates (...) acharem que não sabia aquela matéria.”	“Precisávamos de reuniões de trabalho mais frequentes..”	P1
			“E também o facto de sermos todas diferentes fez com que, por vezes fosse mais difícil ouvir e aceitar a opinião de outra.”	P1
Avaliação do projeto de intervenção	- necessidade de mais reuniões	“... reuniões (...) mais frequentes.”		
	- dificuldade em aceitar opiniões dos outros	“... difícil ouvir e aceitar a opinião de outra”	“ Nem todas as pessoas são iguais nem têm o mesmo ritmo de trabalho. Foi isso que aconteceu. Por vezes senti um pouco de dificuldade em acompanhar o grupo...”	P2

TEMA	CAREGORIAS/ SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Avaliação do projeto de intervenção	- personalidades diferentes	“ Nem todas as pessoas são iguais...” “...as abordagens diferentes (...) criou, por vezes algum embaraço...”	“ Nem todas as pessoas saio iguais e têm o mesmo ritmo de trabalho “E ainda as abordagens que se faz às matérias... as abordagens podem ser diferentes e isso criou, por vezes, algum embaraço...”	P2 P2
	Continuidade do projeto			
	-interesse em continuar	“... continuar até ao final do ano letivo.” “.. gostava muito de desenvolver...” “... seria positivo...” “... aprendia melhor.” “... gostaria bastante...”	“nós estamos a pensar continuar até ao final do ano letivo.” “Gostava muito de desenvolver um trabalho sério desta forma.” “...por mim, seria positivo...” “... eu, pelo menos aprendia melhor.” “...gostaria bastante...”	P3 P3 P1 P1 P2
	- alargar aos colegas se eles quiserem	“ se eles quiserem...” (...) não pode ser com qualquer pessoa”	“quanto a largar aos outros colegas... se eles quiserem... penso que para desenvolver este tipo de trabalho não pode ser com qualquer pessoa.”	P3
	- tem de haver espírito de abertura por parte de todos	“... não podemos ter medo de partilhar opiniões, de discutir as nossas ideias e de aceitar (...) opiniões e ideias dos outros.”	“...quando partimos para um tipo de trabalho deste, não podemos ter medo de partilhar opiniões, de discutir as nossas ideias e aceitar, quando necessário, as opiniões e ideias dos outros.”	P3

TEMA	CAREGORIAS/ SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
	- todos têm de trabalhar de igual forma - pouco tempo	“... todos trabalharem e não se aproveitarem das coisas dos outros.” “... o tempo é pouco...”	“... desde que fosse para todos trabalharem e não para se aproveitarem das coisas dos outros.” “Mas há o tempo que é pouco para mais reuniões e ainda tenho outros projetos.”	P1 P2

Anexos

Anexo 1

Perfil dos oradores no painel

*Trabalho Colaborativo entre Professores como ferramenta de qualidade
da escola*

Professor Doutor Hugo Caldeira

Professor de Matemática há já 20 anos, tem desenvolvido um vasto trabalho de apoio na aplicação de metodologias de qualidade nas organizações escolares. Pertence desde 2008 ao grupo de peritos CAF (Common Assessment Framework) no EIPA (European Institute for Public Administration – www.eipa.eu) que desenvolveu o modelo CAF-Educação.

Formador de formadores e de professores no âmbito do FOCO e dos cursos DGIDC (gestão educacional, tecnologias educativas, didáticas específicas), é ainda professor nos mestrados da Universidade Católica Portuguesa (Tecnologias Educativas).

Hugo Caldeira é licenciado em Matemática pela Universidade de Coimbra, mestre em Administração Educacional pela Universidade Católica e doutorando em Ciências da Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa

Conceição Courela (Escola secundária Manuel Cargaleiro e Universidade Aberta)

E-mail: conceicaocourela@gmail.com

Conceição Courela é professora de nomeação definitiva do grupo de recrutamento 520, na Escola Secundária Manuel Cargaleiro, onde tem lecionado e desempenhado cargos variados como, por exemplo, coordenadora do Núcleo de Investigação e Desenvolvimento Educacional (NIDE) (2007/08) e do Núcleo de Formação, Avaliação e Investigação (NFAI) (2009...), subcoordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (2009...), coordenadora do Observatório da Qualidade e membro do Conselho Pedagógico da escola.

É colaboradora externa (professora/tutora) no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, desde 2008, tendo lecionado diversas unidades curriculares.

Foi membro do Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (2004 a 2008) (CIEFCUL) e atualmente é membro do Grupo de Investigação PETI – Processos de Ensino, Tecnologia e Inovação em ofertas educativas alternativas, da Universidade Aberta.

É licenciada em ensino da biologia (1990), mestre em engenharia sanitária (2001) e doutorada em Educação/Pedagogia (2007). Os domínios de investigação são: educação/formação de adultos, educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável, educação para a cidadania, educação inclusiva, desenvolvimento curricular, interações sociais, incluindo interações entre pares e trabalho colaborativo. Tem participado em numerosos eventos científicos (seminários, congressos e workshops) e publicou diversos capítulos de livros e artigos nos domínios referidos.

Foi-me pedido que escrevesse um pouco sobre a professora que eu sou, ou em que me tornei.

Esta breve reflexão autobiográfica traz à tona a experiência de vida e o seu potencial transformador.

Aos 26 anos era farmacêutica e procurava o conhecimento nas Ciências da Vida, onde a Química e a Biologia e mais concretamente a Bioquímica exerciam todo o seu fascínio.

Aos 38 começava a ser professora, ou seja, profissional do desenvolvimento humano; as Ciências da Vida tinham aberto caminho às Ciências da Educação: os alunos, pessoas em desenvolvimento.

Aprender a ensinar: a construção do conhecimento pela análise reflexiva da *práxis*.

Dez anos depois estava num Conselho Diretivo de uma Escola com a convicção de que o sucesso dependia do envolvimento pessoal e profissional de todos no processo, e sobretudo das interações que se estabelecessem.

A necessidade de formação especializada, para responder às exigências da profissão docente, através da valorização e pelo desenvolvimento pessoal e profissional, levou-me ao Curso de Especialização em Organização e Gestão Escolar em 1992/1993.

O conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional. O conhecimento experiencial de quem trabalha com pessoas assegura que existe uma inevitável margem de insucesso.

Os dois anos de Conselho Diretivo mostraram claramente que, por vezes, a colegialidade pode representar mais um constrangimento do que uma oportunidade.

É importante lutar pela colegialidade, mas não menos importante é também proteger e promover o indivíduo.

A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação coletiva.

Em 1995 estava na Direção de um Centro de Formação de Associação de Escolas, com a intenção de fazer um melhor uso do conhecimento prático, e saber que espécies de comunidades de trabalho ou de culturas escolares apoia melhor o crescimento dos professores e o desenvolvimento das escolas.

Muitas estratégias de formação têm sido fragmentadas, não envolventes e abstraídas das reais necessidades e preocupações dos professores.

Em 1997 era certificada como formadora pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores.

Mais uma vez senti a necessidade de formação especializada e em 1997/1998 fiz um DUECE na área da Avaliação em Educação.

Muitas iniciativas de formação contínua assumem a forma de algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos por eles.

Se a mudança do professor implica a transformação da pessoa que ele é, precisamos saber como é que as pessoas mudam.

Em 1999 iniciava o mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica, concluído em janeiro de 2005 com a dissertação subordinada ao tema “A Supervisão da Formação Contínua num Centro de Formação de Associação de Escolas e o (re)conhecimento que os Professores expressam do valor da Formação Contínua”, resultado de um trabalho de investigação de cinco anos, para o qual convergiram dados recolhidos a partir do ano de 1997.

O trabalho desenvolvido desde maio de 2010 com os alunos de mestrado (professores) na ESEAG é o corolário de quem começou nas Ciências da Vida e continuou pelas Ciências da Educação num equilíbrio ontológico entre a satisfação pelo realizado e a necessidade de progressão epistemológica.

Nilza Henriques dos Santos

4 de abril de 2012

Maria José Rosado Balão de Castro

Licenciatura em Biologia - Ramo Educacional, pela FCUL, concluída em 1985.

Estágio Educacional decorrido no ano lectivo de 1984/ 85, na Escola Secundária Luísa de Gusmão, com a classificação final de 17 valores.

Formação contínua nas áreas de Informática, Biotecnologia, Geologia e Educação Sexual, entre outras.

Exercendo funções docentes desde 1980, é atualmente professora do quadro de nomeação definitiva do grupo de recrutamento 520, na Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico Manuel Cargaleiro, na qual se encontra desde a sua abertura (1985).

Cargos desempenhados: Vogal de Conselho Diretivo; Vice-presidente de Conselho Diretivo; Direção de Turma; Coordenação de Diretores de Turma; Coordenação de Departamento; Direção de Instalações; Classificação de exames nacionais; Relatora na Avaliação de Desempenho Docente no biénio 2009-2011.

Participou em elaboração de horários e de turmas, secretariado de exames e coordenação de exames.

Experiência de coordenação e participação em Clubes e Projetos, entre os quais o Clube de Ambiente e Bem-estar, Clube de Saúde, e Eco-escolas.

Autora de manuais escolares de Biologia, para os 10.º, 11.º e 12º anos de escolaridade.