

**LINA ISABEL DOS SANTOS FIGUEIRA**

**A PERCEÇÃO E VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS  
COLABORATIVAS NO DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO 1.º CEB**

**Orientadora: Ana Paula Silva**

**Coorientador: Roque Rodrigues Antunes**

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa**

**2012**

**LINA ISABEL DOS SANTOS FIGUEIRA**

**A PERCEÇÃO E VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS  
COLABORATIVAS NO DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO 1.º CEB**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

**Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva**

**Coorientador: Professor Mestre Roque Antunes**

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa**

**2012**

A colaboração, não sendo sinónimo de reestruturação, surge como princípio articulador e integrador da ação e como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam.

Hargreaves, 1998

Aos meus pais, pela confiança que me inculcaram ao longo dos meus anos de vida e sei que é a vós que devo o facto de ser o que sou hoje.

Obrigada!

## AGRADECIMENTOS

Porque um projeto desta natureza não se faz sozinho, porque se constrói numa lógica de interação com o meio, com os outros, aqui ficam os meus sinceros e profundos agradecimentos.

Os primeiros agradecimentos dirigem-se à Professora Doutora Ana Paula Silva e ao Professor Mestre Roque Rodrigues Antunes pela simpatia, dedicação, amizade, estímulo e apoio prestado na orientação deste trabalho, e por me terem proporcionado as condições necessárias para a sua realização.

Estou também grata a todos os professores deste curso de Mestrado pelos contributos científicos e pelas oportunidades de reflexão, assim como aos meus colegas de Mestrado que me acompanharam nesta etapa e a todas as amigas, em especial à Dina Louro, pelo interesse demonstrado e pelas palavras de apoio.

Gostaria de agradecer a todos os colegas do 1.º ciclo do agrupamento de escolas onde trabalho, que gentilmente disponibilizaram o seu tempo e que tornaram possível a realização deste estudo, assim como à diretora do Agrupamento de Escolas de Vialonga, Dra. Armandina Soares, e à sua adjunta, Dra. Madalena Cordeiro, que me proporcionaram, através das suas ações, lembranças constantes daquilo que é a paixão, o comprometimento, o trabalho árduo e a esperança da prática do ensino.

Não podia deixar de agradecer às pessoas mais importantes da minha vida. À minha família, particularmente aos meus pais, pelo apoio incondicional que sempre me deram. Sei que estão orgulhosos de mim por ter concluído mais esta fase, e este trabalho é, em parte, para vós.

Em especial tenho de agradecer ao Jorge Ferreira, companheiro e amigo, que me apoiou nos bons e nos maus momentos, suportou as minhas faltas de atenção, mas que me foi ajudando dentro do que lhe era possível. Por todo o amor e carinho, e toda a confiança em mim depositada, pela ajuda e motivação, pela companhia e por tudo aquilo que não consigo exprimir por palavras.

A todos, o meu muito obrigada!

## RESUMO

O crescimento e a generalização da possibilidade de aprender colaborativamente entre colegas está a proporcionar um novo cenário de aprendizagem, com contornos ainda não completamente definidos. Este cenário abrange vários domínios educativos, onde se destaca o desenvolvimento profissional de professores, que é atualmente um campo de discussão particularmente ativo.

Este trabalho parte de uma conceção de desenvolvimento partilhado colaborativamente, que compreende todas as experiências pessoais e profissionais em que o professor se envolve, que lhe trazem benefícios e contribuem para a qualidade do seu desempenho com os alunos. Tendo em consideração a emergência deste novo cenário educativo, importou-nos tentar compreender **que práticas colaborativas os professores realizam e que valor lhes atribuem na busca de soluções para os seus problemas quotidianos em sala de aula?** Esta compreensão poderá contribuir para uma organização adequada às necessidades de aprendizagem permanente, suscetível de contribuir para o desenvolvimento profissional docente e melhorar a prática profissional.

A criação de um quadro referencial teórico, com base na informação sobre o desenvolvimento profissional no contexto da aprendizagem permanente, nos conhecimentos sobre a colaboração e as comunidades de aprendizagem contextualizadas nas escolas, pareceu fundamental para justificar e orientar esta investigação. Assim, optou-se pela metodologia de estudo de caso, com recurso às técnicas da análise documental, da entrevista e do questionário. Com base nesta metodologia estudaram-se as práticas colaborativas que os professores realizam e o valor que lhes atribuem na busca de soluções para os seus problemas quotidianos na sala de aula.

Os resultados deste estudo apontam para um reconhecimento crescente, por parte dos professores, relativamente à importância que os contextos colaborativos, criados nas escolas, têm no seu desenvolvimento pessoal e profissional, num enquadramento em que se aliam novos desafios colocados pelas mudanças sociais, culturais e económicas da sociedade em geral, e pela mudança curricular com que as escolas têm sido confrontadas, conduzindo a uma alteração do papel do professor e da escola. É, assim, notória alguma evolução nas conceções e práticas de desenvolvimento profissional, centrado em culturas de aprendizagem colaborativa no seio das escolas.

**Palavras-chave:** cultura profissional, desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo.

## ABSTRACT

The growth and escalation of the opportunity to learn collaboratively with colleagues provides a new learning scenario, with contours still not completely defined. This scenario includes a number of areas of education, where it stands out the teachers' professional development, which is at present a particularly active field of discussion.

This work starts from an inception of collaboratively shared development, which encompasses all personal and professional experiences in which the teacher gets involved, which brings him/her benefits and contributes to the quality of their performance with students. Taking into consideration the emergence of this new educational scenario, it was important for us to try to understand **which collaborative practices are performed by teachers and how they value them when searching for solutions for their daily problems in the classroom?** Understanding this may contribute to an organization adequated to lifelong learning needs, likely to contribute to the professional development of teachers and improvement of professional practice.

The design of a theoretical framework, based on information about professional development in the context of lifelong learning, knowledge about collaboration and learning communities in schools, came across as essential to validate and guide this research. Thus, we opted for the methodology of case study, using techniques of documentary analysis, interview and questionnaire. Based on this methodology we studied the collaborative practices that teachers perform and the value they attribute to finding solutions to their daily problems in the classroom.

The results of this study indicate an increasing acknowledgment by teachers on the importance that collaborative contexts created in schools have in their personal and professional development. In a background that combines new challenges posed by social, cultural and economic changes of society in general and the curricular change that schools have been confronted with; it led to a change in the roles of teacher and school. It is noticeable a positive evolution in professional development concepts and practices, focused on collaborative learning culture within schools.

**Keywords:** professional culture, professional development, collaborative work.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

- 1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico
- ADD – Avaliação de Desempenho Docente
- AEV – Agrupamento de Escolas de Vialonga
- CP – Conselho Pedagógico
- PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
- QA – Quadro de Agrupamento
- QZP – Quadro de Zona Pedagógica

# ÍNDICE GERAL

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introdução .....</b>   | <b>13</b> |
| <b>Capítulo I - Enquadramento Teórico.....</b>  | <b>18</b> |
| 1. Ser professor .....  | 19        |
| 1.1. A profissionalidade docente.....   | 19        |
| 1.2. O conhecimento profissional .....  | 21        |
| 1.3. O professor do 1.º ciclo do Ensino Básico .....  | 24        |
| 2. Desenvolvimento profissional de professores .....  | 26        |
| 2.1. Conceito de desenvolvimento profissional.....  | 26        |
| 2.2. Modelos de desenvolvimento profissional .....  | 27        |
| 2.3. Propósitos e fatores de desenvolvimento profissional .....   | 29        |
| 2.4. O professor enquanto aprendiz.....   | 32        |
| 3. Trabalho colaborativo.....   | 36        |
| 3.1. Colaboração: realidade ou utopia .....   | 36        |
| 3.2. Formas de colaboração.....   | 39        |
| 3.3. Requisitos e contextos do trabalho colaborativo.....   | 41        |
| 4. A escola como espaço e contexto colaborativo potenciador do desenvolvimento<br>profissional dos professores..... | 44        |
| 4.1. Comunidades de aprendizagem colaborativa e o seu cultivo .....   | 45        |
| 4.2. As lideranças em contextos colaborativos .....   | 53        |
| 4.2.1. O papel do diretor de escola.....  | 54        |
| 4.2.2. O papel do coordenador de departamento do 1.º CEB .....  | 56        |
| 4.2.3. O papel dos coordenadores de ano do departamento do 1.º CEB.....   | 57        |
| 5. Considerações finais.....  | 64        |
| <b>Capítulo II - Metodologia .....</b>  | <b>67</b> |
| 1. O problema em estudo.....  | 68        |
| 1.1. Questões do estudo .....   | 70        |
| 1.2. Objetivos do estudo.....   | 71        |
| 2. Caracterização do estudo .....   | 72        |

|   |            |
|---|------------|
| 2.1. Procedimentos e técnicas de recolha de dados.....                      | 74         |
| 2.1.1. Análise documental .....   | 75         |
| 2.2.2. Entrevista .....   | 76         |
| 2.2.3. Inquérito por questionário .....                                     | 78         |
| 3. População investigada .....  | 81         |
| <b>Capítulo III – Apresentação e Análise dos Dados.....</b>                 | <b>82</b>  |
| 1. Intervenientes no processo de trabalho colaborativo.....                 | 86         |
| 1.1. Os docentes do departamento curricular do 1.º CEB.....                 | 86         |
| 1.2. A coordenação dos grupos de trabalho do departamento do 1.º CEB .....  | 89         |
| 1.3. A coordenação do departamento do 1.º CEB .....                         | 90         |
| 1.4. A direção do agrupamento .....   | 92         |
| 2. As práticas colaborativas existentes e o seu funcionamento .....         | 93         |
| 3. Potencialidades do trabalho colaborativo .....                           | 98         |
| 4. Perceções sobre as práticas colaborativas .....                          | 100        |
| 4.1. Noção de trabalho colaborativo .....                                   | 100        |
| 4.2. As relações de trabalho colaborativo .....                             | 105        |
| 5. Impacto das práticas colaborativas no desenvolvimento profissional ..... | 110        |
| 5.1. A perceção do trabalho colaborativo .....                              | 110        |
| 5.2. A colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional .....     | 114        |
| 6. Sistematização dos dados .....   | 129        |
| <b>Conclusão .....</b>  | <b>133</b> |
| <b>Referências Bibliográficas .....</b>                                     | <b>147</b> |
| <b>Apêndices .....</b>  | <b>154</b> |
| Apêndice 1 – Pedido de autorização para a realização do estudo .....        | 155        |
| Apêndice 2 – Análise documental dos documentos do agrupamento.....          | 157        |
| Apêndice 3 – Análise documental das atas.....                               | 162        |
| Apêndice 4 – Guiões das entrevistas .....                                   | 165        |
| Apêndice 5 – Análise de conteúdo das entrevistas .....                      | 173        |
| Apêndice 6 – Guião do questionário .....                                    | 188        |
| Apêndice 7 – Questionário .....   | 190        |
| <b>Anexos.....</b>  | <b>195</b> |
| Anexo 1 – Projeto curricular de agrupamento 2011/12.....                    | 196        |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Modelo de mudança do professor.....   | 30  |
| Figura 2. Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional.....  | 31  |
| Figura 3. Distribuição dos alunos do AEV pelos diversos ciclos de escolaridade. ....  | 84  |
| Figura 4. Distribuição das turmas pelas escolas do 1.º CEB do agrupamento. ....   | 85  |
| Figura 5. Género dos professores titulares de turma do departamento do 1.º CEB. ....  | 87  |
| Figura 6. Distribuição dos docentes pelos conselhos de ano. ....  | 87  |
| Figura 7. Faixa etária dos docentes do departamento do 1.º CEB do AEV .....   | 87  |
| Figura 8. Habilitações académicas dos docentes do departamento do 1.º CEB do AEV.....   | 88  |
| Figura 9. Situação profissional dos docentes do departamento do 1.º CEB do AEV .....  | 88  |
| Figura 10. Tempo de serviço dos docentes do departamento do 1.º CEB do AEV.....   | 88  |
| Figura 11. O trabalho colaborativo existe quando se conversa sobre o comportamento dos alunos.....  | 101 |
| Figura 12. O trabalho colaborativo existe quando se conversa sobre a prática letiva.....  | 101 |
| Figura 13. O trabalho colaborativo existe quando se trocam materiais de ensino. ....  | 102 |
| Figura 14. O trabalho colaborativo existe quando se desenvolvem, em conjunto, materiais para os alunos. ....  | 102 |
| Figura 15. O trabalho colaborativo existe quando se planifica conjuntamente as aulas. ....  | 103 |
| Figura 16. O trabalho colaborativo existe quando se dá o ensino conjunto em sala de aula. ....  | 104 |
| Figura 17. O trabalho colaborativo existe quando se trocam as turmas. ....  | 104 |
| Figura 18. Síntese da noção dos professores sobre o trabalho colaborativo.....  | 105 |
| Figura 19. O trabalho colaborativo é mais expressivo quando se contam histórias e se procuram ideias através da troca de impressões esporádicas e informais. .... | 106 |
| Figura 20. O trabalho colaborativo é mais expressivo quando está presente a ajuda e o apoio baseados na disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo. ....     | 107 |
| Figura 21. O trabalho colaborativo é mais expressivo quando há partilha de trabalhos de colegas, ideias e opiniões. ....  | 107 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 22. O trabalho colaborativo é mais expressivo quando há disponibilidade individual para reflexão e análise do trabalho do grupo. ....  | 108 |
| Figura 23. Síntese do entendimento dos professores face às relações colaborativas. ....   | 108 |
| Figura 24. O trabalho colaborativo permite o aperfeiçoamento contínuo e a aprendizagem ao longo da carreira. ....   | 111 |
| Figura 25. O trabalho colaborativo permite responder aos problemas que se levantam aos professores no exercício da sua profissão. ....  | 111 |
| Figura 26. O trabalho colaborativo permite a atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos. ....  | 112 |
| Figura 27. O trabalho colaborativo permite constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem a proporcionar aos seus alunos. .... | 113 |
| Figura 28. O trabalho colaborativo permite aos professores, em diálogo, consciencializarem-se melhor das suas dificuldades. ....  | 113 |
| Figura 29. Síntese do entendimento dos professores face às relações colaborativas. ....   | 114 |
| Figura 30. Os encontros de trabalho colaborativo vão ao encontro dos meus interesses e expectativas pessoais. ....  | 115 |
| Figura 31. Os encontros de trabalho colaborativo vão ao encontro dos meus interesses e expectativas profissionais. ....   | 116 |
| Figura 32. Os encontros de trabalho colaborativo respondem às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que leciono. ....  | 117 |
| Figura 33. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para a atualização dos meus conhecimentos. ....   | 117 |
| Figura 34. Os encontros de trabalho colaborativo estão diretamente relacionados com a minha prática profissional. ....  | 118 |
| Figura 35. Os encontros de trabalho colaborativo permitem-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas ao longo dos mesmos. ....                   | 119 |
| Figura 36. Os encontros de trabalho colaborativo permitem a reflexão e a troca de experiências com os outros professores. ....  | 119 |
| Figura 37. Os encontros de trabalho colaborativo motivam-me para a construção de materiais didáticos. ....  | 120 |
| Figura 38. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para uma maior satisfação e motivação profissional. ....  | 121 |
| Figura 39. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para quebrar o isolamento profissional. ....  | 121 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 40. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para alterar as minhas metodologias de ensino e educação. ....  | 122 |
| Figura 41. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para maior comunicação entre os docentes de todas as escolas do 1.º CEB do agrupamento. ....                  | 123 |
| Figura 42. Os encontros de trabalho colaborativo permitem-me tomar consciência das minhas práticas e implicações. ....  | 123 |
| Figura 43. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para o desenvolvimento de projetos de inovação com os colegas do meu grupo.....                               | 124 |
| Figura 44. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com os outros professores do departamento do 1.º CEB. .... | 125 |
| Figura 45. Os encontros de trabalho colaborativo possibilitam a criação de comunidades de professores em que estes discutem e desenvolvem os seus propósitos juntos. .... | 126 |
| Figura 46. Síntese da importância que os docentes atribuem à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional (parte 1).....                                    | 126 |
| Figura 47. Síntese da importância que os docentes atribuem à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional (parte 2).....                                    | 127 |
| Figura 48. Síntese da importância que os docentes atribuem à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional (parte 3).....                                    | 127 |
| Figura 49. Síntese da importância que os docentes atribuem à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional (parte 4).....                                    | 127 |

## INTRODUÇÃO

É do conhecimento geral que, nos tempos atuais, a educação não consegue dissociar-se das grandes mudanças que se têm operado na sociedade, facto que faz com que a prática docente decorra, cada vez mais, num amplo quadro de crescente complexidade e permanente mutação social. As escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responder às exigências colocadas por essas transformações e gerir, com qualidade, as respostas adequadas. Posto isto, há obstáculos a transpor, desafios que se colocam à escola e os quais urge responder. Mas todas estas necessidades exigem aos professores uma melhoria das suas práticas de ensino e, conseqüentemente, melhoria da qualidade da formação dos alunos, enquanto cidadãos reflexivos e produtivos.

Entretanto, e apesar do crescente esforço por uma mudança de atitude, a prática dos professores ainda é marcada por uma postura individualista e tradicional, o que dificulta mais o processo ensino e aprendizagem, tendo em vista que essa postura favorece um ambiente propício à falta de comunicação e diálogo entre professores e alunos, os agentes desse processo.

Os professores devem, por isso, estar no centro de um processo interativo e dinâmico, onde a troca de práticas e a partilha de conhecimentos consolidam a exigente e contínua atualização dos saberes através de um processo em que cada um participa simultaneamente no papel de formador e formando, criando um ambiente de partilha de ideias e experiências, proporcionando-lhes oportunidades de experimentarem o que «aprendem» na sua sala de aula, num processo de contínua formação ao longo da vida. As oportunidades de desenvolvimento profissional criadas neste ambiente irão influenciar a sua própria prática e, conseqüentemente, as aquisições dos seus alunos.

A ênfase dada ao trabalho partilhado e reflexivo sobre as práticas pressupõe que o trabalho colaborativo parta das necessidades dos professores e que incida na própria prática letiva, decorrendo ao longo do ano letivo.

São inúmeras as vantagens da existência de uma cultura colaborativa no processo de desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores. Desta forma, a investigação da existência, ou não, de colaboração no dia-a-dia dos professores é fundamental, não só para colocar em relevo as dificuldades nela presentes e algumas das suas causas, como também para determinar meios para superar eventuais lacunas neste processo. Pretende-se, assim, saber se há desenvolvimento profissional dos professores através de processos de trabalho colaborativo e compreender de que forma decorre esse desenvolvimento no seio da comunidade educativa em que estão inseridos.

Nesta linha de pensamento, surge então a questão central desta investigação: **que práticas colaborativas os professores realizam e que valor lhes atribuem na busca de soluções para os seus problemas quotidianos em sala de aula?**

Do problema apresentado emergem outras cinco questões de investigação:

- Quais são, quando e como ocorrem as práticas colaborativas existentes no departamento do 1.º CEB?
- Quem participa e que papel desempenha na culturas colaborativas do departamento do 1.º CEB?
- Que perspetivas têm as lideranças sobre o impacto do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?
- Que perceções têm os professores do departamento do 1.º CEB sobre as práticas colaborativas?
- Qual o valor atribuído pelos professores às suas práticas colaborativas no seu desenvolvimento pessoal e profissional?

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

- Identificar as práticas colaborativas existentes num departamento do 1.º CEB.
- Caracterizar o processo de funcionamento do trabalho colaborativo nesse departamento do 1.º CEB.
- Identificar e caracterizar os papéis dos intervenientes dentro do grupo colaborativo.
- Caracterizar a perspetiva das lideranças sobre a importância que o trabalho colaborativo assume no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.
- Identificar as perceções que os professores do departamento do 1.º CEB têm sobre as práticas colaborativas.
- Caracterizar o valor atribuído pelos professores às práticas colaborativas no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Após este breve prefácio, no qual expressamos a relevância do tema abordado, bem como a questão central da investigação, a partir da qual se desenrolou todo o processo, indicamos, de seguida, a estrutura do trabalho e o conteúdo dos capítulos que o compõem.

Assim, o presente trabalho encontra-se dividido em três capítulos, seguidos pela conclusão:

- Capítulo I – Enquadramento Teórico
- Capítulo II – Metodologia
- Capítulo III – Apresentação e análise dos dados
- Conclusão

No enquadramento teórico é feita a revisão da literatura para definir uma moldura conceptual que permita a análise do nosso objeto de estudo e orientar a interpretação dos dados empíricos recolhidos, com a intenção de se obterem respostas às questões de investigação. Assim, este capítulo encontra-se dividido em cinco pontos: o primeiro ponto assenta no esclarecimento sobre a cultura profissional, onde é dado maior relevo ao perfil do professor do 1.º CEB; o segundo ponto explana o entendimento que os autores têm sobre o desenvolvimento profissional de professores; o terceiro ponto pretende esclarecer o contexto que se tem sobre o trabalho colaborativo; e o quarto ponto tem a pretensão de unificar os temas anteriormente abordados em torno da escola enquanto espaço e contexto colaborativo que pode, e deve, potenciar o desenvolvimento profissional dos professores. O quinto ponto contempla nas considerações finais sobre os temas esclarecidos em todo o capítulo.

O segundo capítulo debruça-se sobre a metodologia. Nele são apresentadas as referências metodológicas que servem de suporte para a validação da investigação, onde se define o método e o plano da mesma, com a apresentação das questões e objetivos do estudo. As opções metodológicas desta investigação passam por um estudo de caso de carácter quali-quantitativo, na medida em que se pretende compreender a realidade a partir das perceções dos professores sobre o trabalho colaborativo com base em técnicas de recolha de dados de carácter misto, nomeadamente a análise documental, a entrevista e o questionário. Este capítulo descreve ainda o procedimento dessa mesma escolha.

No terceiro capítulo procedemos à apresentação e análise de toda a informação recolhida, em função das questões da investigação, criando condições para a triangulação dos dados obtidos através das diferentes técnicas.

No fim, encontramos as principais conclusões do estudo, bem como algumas das suas limitações, que, de alguma forma, podem ter condicionado a investigação. Depois de se apresentar uma breve síntese de todo trabalho e dos resultados mais relevantes, apresentam-se os contributos para futuros projetos.

A dissertação termina com a bibliografia segundo as Normas APA e as instruções da instituição<sup>1</sup> de acordo com o Despacho n.º 101/2009, de 26 de maio, do reitor da

---

<sup>1</sup> Primo, J. & Mateus, D. (2008). *Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento (aplicáveis às dissertações de mestrado)*. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia - Reitoria.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, seguida dos apêndices e anexos considerados fundamentais para a compreensão e fundamentação do trabalho apresentado. Importa apenas salientar que, para a escrita do mesmo, foram respeitadas as regras do novo acordo ortográfico.

## CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## **1. Ser professor**

O ensino é uma ocupação que exige uma grande coragem e os melhores professores são aqueles que se comprometem, são apaixonados e capazes de manter essas características ao longo das suas carreiras. Segundo Day (2004), “ensinar relaciona-se com o amor, porque envolve confiança e respeito, e porque, no seu melhor, depende dos relacionamentos próximos e especiais existentes entre alunos e professores” (p. 43).

Mas, nos dias de hoje, o ensino é caracterizado pela burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos docentes, que conduz a um aumento do controlo, uma diminuição da autonomia e da capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da carreira docente. García (1999) salienta ainda o facto do ensino se tratar de uma profissão onde se fomenta o isolamento entre os professores, numa predominância da cultura do individualismo e balcanização, por oposição a uma cultura de colaboração.

Neste capítulo pretendemos abordar a profissionalidade docente, os conhecimentos profissionais que os professores deverão possuir para poderem ensinar e o perfil específico dos professores do primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB), uma vez que é sobre os professores deste nível de ensino que se centra o estudo.

### **1.1. A profissionalidade docente**

A profissão de professor tem sido marcada por uma complexidade de atribuições que torna difícil defini-la com precisão. Com o passar dos tempos, temos assistido à multiplicação de uma diversidade de funções que têm conduzido a uma certa indefinição profissional (Canário, 2007). Para esta situação, em muito têm contribuído as preocupações com a necessidade de elevar os níveis de aproveitamento escolar e de melhorar as suas posições nos sistemas internacionais, vulgarmente conhecidos por «rankings», e que impeliram os governos a intervir mais ativamente em todos os aspetos da vida da escola, numa tentativa de melhorar os sistemas escolares. Uma das medidas adotadas, e que na opinião de Day (2004) manifesta fortes consequências para o profissionalismo dos

professores, é a tendência internacional para o desenvolvimento de competências de ensino mensuráveis, como meio de avaliação dos níveis de ensino.

Sockett (1993, referido por Day, 2004) defende que o profissionalismo remete para a qualidade da prática, na medida em que descreve a forma de conduta numa dada ocupação. Por outras palavras, o autor encara o profissionalismo como a forma dos membros integrarem as suas obrigações com o seu conhecimento e as suas destrezas num contexto de colegialidade e de relacionamentos contratuais éticos para com os clientes, que são os alunos.

Mas as constantes intervenções e reformas dos governos modificaram a forma como os professores ensinam nas escolas, tornando-os, cada vez mais, publicamente responsáveis pelos resultados dos alunos. O espaço antes disponível para a espontaneidade, a criatividade e para atender às necessidades de aprendizagem imprevistas dos alunos diminuiu, à medida que os professores continuam a lutar para atingir os objetivos em termos de rendimento escolar estipulados e por cumprir as exigências burocráticas que lhes são inerentes (Day, 2004).

Em todas as salas de aula, espera-se que os professores sejam profissionais competentes, responsáveis pela subida dos níveis de aproveitamento escolar de todos os alunos, e que o façam de forma a estimular o interesse destes pela aprendizagem. Espera-se também que promovam o relacionamento entre a escola e os pais, que apresentem questões de linguagem e cultura, preocupações ambientais e sociais, cidadania e assuntos morais, questões de equidade, justiça social, democracia participativa e uma aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, o trabalho dos professores é complexo e ocorre em contextos exigentes emocional e intelectualmente. Enfim, são eles que têm que suportar as principais responsabilidades para gerir estas exigências (Day, 2004).

Porém o bom ensino relaciona-se, na perspetiva de Day (2004), com os valores dos professores, as suas identidades, os seus propósitos morais, as suas atitudes em relação à aprendizagem, o cuidado e o seu comprometimento para serem o melhor que podem em todos os momentos e em todas as circunstâncias para o bem dos seus alunos. O autor resume tudo isto a uma questão de entusiasmo e paixão pelo que fazem.

Ainda a este propósito, o autor faz referência a um educador finlandês, de nome Haavio, que identificou três características fundamentais do bom professor:

- o discernimento pedagógico – que compreende a capacidade de usar o tipo de ensino mais apropriado para cada indivíduo;
- o amor pedagógico – que abrange o instinto de cuidar, isto é, o desejo de ajudar, proteger e apoiar;

- a consciência vocacional – que se apodera da personalidade do professor de tal forma que ele está pronto para fazer o seu melhor pela sua atividade e encontra nela uma gratificação interna e o propósito da sua vida.

Ser professor é ter uma identidade pessoal e profissional. Esta última pode começar por ser insípida e de submissão estratégica, porém, com o desenrolar da experiência e do tempo, o docente passa a construir a sua identidade, deixando para trás uma atitude mais conformista e de imitação. Day (2004) reforça a importância da existência de um sentido positivo de identidade profissional, de modo a que o docente revele comprometimento e paixão pelo ensino. Um professor comprometido com o ensino e com a aprendizagem é alguém que não estagna, alguém que se mantém atualizado e acompanha as mudanças. Do mesmo modo, os docentes com paixão pelo que fazem são aprendentes ativos que se envolvem em projetos de escola, nomeadamente nos de índole colaborativa. Para o autor, manter a paixão viva é um desafio, na medida em que as dificuldades, as mudanças e a complexidade perpassam a vida do professor.

Também Kelchtermans (2009) defende que todos os aspetos atrativos da profissão docente estão relacionados com o facto de os professores estarem comprometidos numa relação educativa enquanto pessoas e que as suas preocupações fazem a diferença na vida dos seus alunos. Na opinião do autor, a motivação, o comprometimento e a satisfação profissional dos professores são garantias importantes de uma boa educação, tendo em conta que o processo através do qual dão sentido a si próprios e à profissão nunca se realiza num vazio, mas através de interações com o contexto.

Todas as mudanças que têm operado nas últimas duas décadas levantam a questão da autonomia dos professores e o significado de ser um profissional. A posição dos docentes é a defesa do seu estatuto enquanto profissionais, uma vez que a sua formação lhes proporciona um conhecimento especializado da disciplina que lecionam, da pedagogia e dos alunos, havendo, inerente à própria profissão, um certo grau de autonomia (Day, 2001).

## **1.2. O conhecimento profissional**

Os professores são o trunfo mais significativo na realização da visão de uma sociedade democrática, na medida em que o seu papel abarca mais do que a simples transmissão de conhecimentos. Ensinar é uma atividade complexa e que requer muitas destrezas (Day, 2004). Saunders (2002, mencionado por Day, 2004) refere-se ao ensino

como uma arte e uma ciência que requer sabedoria, investigação rigorosa e crítica, criação coletiva de conhecimento educacional, intuição, imaginação e improvisação.

A pessoa é sujeito da sua própria educação, porque a formação, enquanto possível espaço de autonomia de cada indivíduo, constitui o motor do desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Esta perspectiva é defendida, entre outros autores, por Ponte (2004) quando refere que “para ensinar, não basta saber pensar bem, é preciso um vasto conjunto de saberes e de competências, que podemos designar por conhecimento profissional” (p. 3).

Torna-se, por isso, essencial estudar o conhecimento profissional do professor na medida em que é este que informa a sua prática, tendo claramente em conta a disciplina que ensina e as condições concretas em que é chamado a intervir nas escolas de hoje (Ponte, 1994). Muito embora no estudo do conhecimento profissional existam diversos autores que atribuem diferente importância à teoria e à prática, segundo Santos (2000, referido por Martins, 2011), existe um forte consenso entre eles, especialmente na forma como diferenciam o conhecimento profissional do conhecimento teórico e na importância que atribuem à experiência e a alguns aspetos caracterizadores da natureza do conhecimento profissional, considerando-o como um conhecimento sobretudo dirigido para a ação. Este conhecimento é construído e desenvolvido ao longo da experiência e da reflexão sobre a experiência.

Barnes (referido por García, 1999) afirma que o conhecimento que os professores devem possuir deve provir, principalmente, da análise de experiências da aula, dos trabalhos dos alunos, de reflexões sobre a prática e de diálogos com outros professores. García (1999) entende o conhecimento como aglutinador do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e concetuais), do saber fazer (esquemas práticos de ensino) e do saber porquê (justificação da prática). Mas este autor ressalva que os professores, além de conhecimentos, têm que possuir competências e habilidades, tanto de conduta como cognitivas, nomeadamente capacidades de avaliação, de resolução de conflitos e de análise de contextos.

García (1999) destaca quatro componentes do conhecimento profissional que os professores devem possuir para exercerem a sua profissão:

- Conhecimento psicopedagógico – também usualmente denominado por alguns autores de conhecimento profissional, refere-se, segundo Reynolds (referido por García, 1999),

ao conhecimento relacionado com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, assim como sobre os princípios gerais de ensino, tempo de aprendizagem académico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da aula/turma... Inclui também o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano,

processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspetos legais da educação. (p. 86)

- Conhecimento científico do conteúdo – conjuntamente com o conhecimento psicopedagógico, os professores necessitam de possuir conhecimentos sobre a matéria que ensinam. Quando o professor não possui os conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina (ou disciplinas) que leciona, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo aos alunos. Também o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar influencia o que ensinam e o como ensinam, pois a falta de conhecimentos do professor pode afetar seriamente o nível de discurso da aula, assim como o tipo de perguntas que poderão formular.

- Conhecimento didático do conteúdo – é o elemento central do conhecimento do professor, para que possa desenvolver um ensino que propicie a compreensão dos alunos. García (1999) refere que este “representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar” (p. 88).

- Conhecimento do contexto – diz respeito ao local onde o professor exerce a sua prática, assim como a quem ensina. García (1999) recorda Leinhardt, ao defender que o professor tem de ser capaz de adaptar o seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam. Os professores têm que estar sensibilizados para conhecer as características socioeconómicas e culturais do meio onde a sua escola está inserida, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo e as expectativas dos alunos. Este conhecimento alberga o conhecimento da escola, da sua cultura, dos professores e das normas de funcionamento. E fundamentalmente, os professores têm de ter conhecimentos sobre os alunos, a sua procedência, os níveis de rendimento prévios e a sua implicação na escola. Este tipo de conhecimento só se adquire em contacto com os alunos nas escolas, nomeadamente através das práticas de ensino. García (1999) refere ainda a dimensão ecológica do conhecimento apresentada por Yinger, na qual se entende que o conhecimento não existe nos indivíduos, mas nas relações que ocorrem entre estes e o ambiente físico em que se desenvolvem. Desta forma, Yinger (referido por García, 1999) defende que a aula é:

constituída pelos sistemas culturais, físicos, sociais, históricos e pessoais, que existem tanto dentro como fora da classe... a responsabilidade do professor na classe consiste em compreender as interações que ocorrem dentro e entre todos os sistemas e reconhecer quais os apropriados para a atividade na classe. O professor atua como um guia e sujeito que translada a estrutura, a ação e a informação incluída em cada sistema. (p. 91)

Roldão (2007a) defende que o conhecimento profissional é um saber específico que permite desempenhar adequadamente o ato de ensinar, de ser capaz de pensar e

teorizar esse ato e ainda de dominar instrumentos para a melhoria constante do desempenho docente.

### **1.3. O professor do 1.º ciclo do Ensino Básico**

Os educadores e professores do ensino básico e secundário devem reger-se pelo perfil de desempenho geral emanado da tutela e publicado em Diário da República como Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. É neste perfil que se evidenciam as exigências gerais dos docentes, quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência, quer para a acreditação de formações contínuas ao longo da carreira. Através deste documento estabelecem-se os referenciais comuns à atividade docente de todos os níveis de ensino, dividindo-se em quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Depois de compreender o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário, chega o momento de fazer a ponte entre o docente na sua globalidade e o papel efetivo do mesmo. Assim sendo, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto aprova o perfil de desempenho específico da qualificação profissional para a docência no 1.º CEB. Neste diploma vem reiterada a premissa de que o ensino no 1.º ciclo assume um carácter globalizante da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

O perfil específico de desempenho do professor do 1.º CEB tem por base a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que se divide especificamente na conceção e desenvolvimento do currículo e na integração do currículo. De seguida abordamos apenas a conceção e desenvolvimento do currículo, por este se demonstrar mais pertinente para o presente estudo.

Cabe ao professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

No âmbito do seu desempenho, o professor do 1.º ciclo deve cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola e conceber e gerir, em colaboração

com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma. Deve também desenvolver as aprendizagens, mobilizando de forma integrada saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem. Tem que organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens. Deve utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar, assim como promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo.

Faz ainda parte das suas competências específicas fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação, assim como promover a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola. Relativamente à avaliação, o docente deve avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolver nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem. Pretende-se ainda que desenvolva nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e que estimule a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis, e que promova a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática.

Todos os pressupostos anteriores preveem que o professor se relacione positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.

## **2. Desenvolvimento profissional de professores**

O conceito de desenvolvimento profissional de professores pode integrar a noção de crescimento contínuo num contexto de aprendizagem mais vasto, por contribuir para o desenvolvimento das pessoas e das instituições e, quando ligado ao ensino, exige que os professores se empenhem num programa de desenvolvimento profissional contínuo (Day, 2001, 2004).

Neste ponto pretendemos trabalhar o conceito de desenvolvimento profissional e abordar os seus modelos, propósitos e fatores. Dedicar-nos-emos, ainda, à visão do professor enquanto profissional aprendente.

### **2.1. Conceito de desenvolvimento profissional**

Torna-se fundamental começarmos por fazer a distinção entre os conceitos de formação contínua e de desenvolvimento profissional, termos tantas vezes confundidos. Assim, observamos as definições de Estrela e Estrela, que referem que a formação contínua “...abrange o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola” (Estrela e Estrela, 2006, citados por Silva, 2011, p. 40). Já para o desenvolvimento profissional, os autores atribuem

processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de factores, entre os quais se contam os que se referem ao desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspectiva de life span às atividades organizadas de formação contínua e às atividades individuais de autoformação. (p. 40)

O desenvolvimento profissional de professores encerra um conceito diverso definido por Roldão (1998), como sendo um “processo de crescimento contínuo e progressivo ao longo de toda a carreira... implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direccionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional” (p. 32).

Já Day (2001) descreve que:

o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (pp. 20-21)

Segundo Fullan, “o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina com uma variedade de formatos de aprendizagem” (Fullan, 1987, citado por García, 1999, p. 27). É neste âmbito que García (1999) defende que o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, na medida em que se apresenta como uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspetiva que ultrapassa o carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores.

Griffin (1983, referido por García, 1999) acrescenta que o desenvolvimento do pessoal da escola alberga todos os que têm responsabilidade e implicação no aperfeiçoamento da instituição escolar, quer sejam da direcção, coordenadores, professores ou pessoal de apoio, na medida em que todas as tentativas de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal que lá trabalha têm um propósito de articulação. Assim, segundo Dillon-Peterson (1981, mencionado por García, 1999) o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização escolar em que trabalham.

## **2.2. Modelos de desenvolvimento profissional**

Existem diversos modos de perspetivar os modelos de desenvolvimento profissional, nomeadamente o de Sparks e Loucks-Horsley (1990, referidos por García, 1999), em que a tipologia revista por estes autores engloba modalidades tipo que, apesar de individualizados, podem complementar-se se as condições se reunirem e as circunstâncias o determinarem, conforme se explicita de seguida.

- Desenvolvimento profissional autónomo, assenta no pressuposto que o professor é um indivíduo capaz de planificar, iniciar e dirigir por si mesmo processos de

aprendizagem e formação, aspeto coerente com os princípios da aprendizagem adulta. A experiência é a fonte de recurso da autoformação.

- Desenvolvimento profissional baseado na reflexão e na supervisão, baseia-se no pressuposto da necessidade do professor desenvolver competências metacognitivas que lhe permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática letiva. A supervisão é uma estratégia de desenvolvimento profissional. Envolve as fases de planificação, observação e análise reflexiva da ação desenvolvida pelo professor, com a intenção de melhorar e aperfeiçoar o seu ensino, com a ajuda e orientação de um supervisor.

- Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional, abarca as atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se envolvem em processos de melhoria da escola. Esta modalidade assenta nos seguintes pressupostos: (a) os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de resolver um problema; (b) quando os professores que se envolvem em questões relativas ao seu trabalho conseguem compreender melhor o que é preciso alterar; e (c) os professores adquirem conhecimentos e competências através da sua implicação no aperfeiçoamento da escola e do currículo.

- Desenvolvimento profissional através de cursos de formação (treino) é a modalidade mais conhecida. Implica a presença de um formador que é considerado especialista no âmbito do conhecimento disciplinar, o qual determina o conteúdo e o plano de atividades do curso. As sessões desenvolvem-se com grande clareza de objetivos ou resultados de aprendizagem e relacionam-se com a aquisição de conhecimentos e destrezas. Esta modalidade assenta nos pressupostos de que (a) existem condutas e técnicas didáticas, nomeadamente as geradas pela investigação, que merecem ser postas em prática; (b) os professores podem mudar a sua conduta e aprender a aplicar na sua classe condutas que não conheciam; e (c) alguns tipos de conhecimento e competências prestam-se particularmente bem a um processo de treino.

- Desenvolvimento profissional através da investigação-ação, que se fundamenta no envolvimento dos professores em processos de reflexão e investigação das suas práticas, inseridos em equipas que envolvem, com frequência, professores de universidades e investigadores. Assenta na ideia do professor como investigador das suas próprias práticas, capaz de identificar e diagnosticar problemas e melhorar a sua profissão através de processos de reflexão e indagação, em concertação com outros.

Martins (2011) faz uma analogia entre as modalidades de desenvolvimento profissional apontadas anteriormente (de Sparks e Loucks-Horsley, 1990, referidos por García, 1999) com as propostas por Marcelo (2002, referido por Martins, 2011), em que são notórias as seguintes correspondências:

- aprender sozinho: autoformação
- aprender de outros: cursos de formação
- aprender com outros: aprendizagem colaborativa
- aprendizagem informal

Segundo a autora, as duas primeiras modalidades coincidem visivelmente com a primeira e quarta modalidade, respetivamente, apresentadas por Sparks e Loucks-Horsley. A modalidade aprender com outros/ aprendizagem colaborativa que se cruza, de alguma forma, com a quinta modalidade identificada por Sparks e Loucks-Horsley, compreende os processos formativos que se orientam em grupo, implicando não só que as atividades de aprendizagem que se realizem com outros – presentes fisicamente ou não – num contexto de interação e colaboração, mas também que as metas e resultados dessa aprendizagem sejam de carácter conjunto. Assim, acentua que o que caracteriza esta modalidade formativa é o «cunho» compartilhado das metas de aprendizagem, apresentando a redação conjunta de um texto, a elaboração conjunta de um projeto de investigação e a negociação de alternativas para solução de um problema identificado, como alguns exemplos de aprendizagem colaborativa.

A modalidade aprendizagem informal tem em linha de conta as muitas ocasiões em que aprendemos coisas sem a isso nos termos proposto, por exemplo a observação de alguém a fazer alguma coisa, ler um artigo que casualmente se encontrou e aceder a uma página da Internet que nos proporciona informação que não procurávamos, mas que é do nosso interesse. Pela sua própria natureza, esta é uma modalidade formativa aberta e não planificada e, como tal, diferenciada da aprendizagem formal (Martins, 2011).

### **2.3. Propósitos e fatores de desenvolvimento profissional**

O grande propósito do desenvolvimento profissional é provocar a mudança nos conhecimentos e crenças dos professores que, por sua vez, geram alterações nas práticas docentes. A mudança é um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional. García (1999) defende a existência de dois tipos de mudança: as mudanças maiores e as mudanças menores, sendo estas últimas as que se prendem com a mudança de manual (por exemplo), novas modalidades de tarefas ou até modificações no tempo de aula ao longo do dia. O autor advoga que as mudanças maiores são as que implicam um maior risco, são alterações mais profundas que pressupõem disponibilidade e tempo do

professor para as interiorizar e assumir. É importante neste processo que os professores sejam esclarecidos e preparados para a mudança e não um percurso inverso, facto que conduz à resistência.

Segundo o mesmo autor, existem cinco fatores que determinam a resistência à mudança:

- insularidade artesanal: relacionada com o isolamento dos professores;
- disfuncionalidade operativa: prende-se com os benefícios limitados da inovação, como por exemplo as atitudes inadequadas dos alunos, problemas de disciplina na sala, escassa eficácia das inovações;
- custos sensíveis/benefícios diluídos: os esforços são maiores do que os benefícios;
- compulsividade do sistema: as dificuldades do próprio sistema educativo, como a legislação, excesso de trabalho, exigências dos programas, falta de tempo...
- restrições instrumentais: escassez de materiais, espaços...

As mudanças, geralmente lentas, podem não ocorrer pelo simples facto de os professores participarem em atividades de desenvolvimento profissional, mas sim porque os mesmos comprovaram a sua utilidade na prática (Marcelo, 2009). A investigação aponta para a importância da dimensão pessoal da mudança. O professor não é um mero executante nem técnico, ele toma decisões, possui crenças, rotinas, processa informação, constrói conhecimento, entre outros aspetos da sua atividade (García, 1999).

Há autores que perspetivam a mudança proporcionada pelo desenvolvimento profissional como algo linear, numa perspetiva sequencial: formação de professores, mudança de práticas na sala de aula, mudança nos resultados da aprendizagem dos alunos e mudança nas crenças e atitudes dos professores (Guskey, 2002, citado por García, 1999). Este supõe que os professores mudam a sua conduta quando estão convictos de que o que estão a fazer se repercute na aprendizagem dos alunos (figura 1):

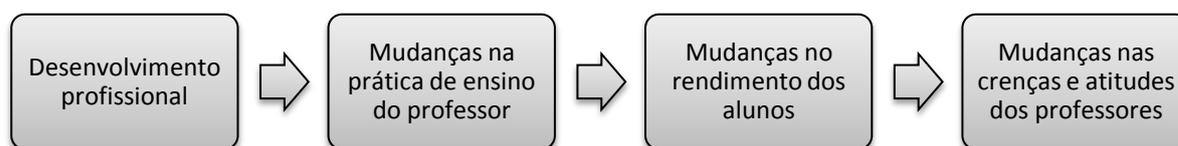


Figura 1. Modelo de mudança do professor (Guskey, 1986, referido por García, 1999, p. 48)

Guskey afirma que “a questão importante reside no facto de que a evidência de melhoria (mudança positiva no resultado de aprendizagem dos alunos) geralmente precede e pode ser um pré-requisito para que ocorra uma mudança significativa nas crenças e

atitudes da maioria dos professores” (Guskey, referido por García, 1999, p. 48). García (1999) cita Merriam e Caffarella (1991) para defender que a aprendizagem autónoma não é uma atividade realizada a sós, pois exige colaboração e apoio entre os que aprendem, professores, recursos, pessoas e companheiros.

Sachs (2009) apresenta três propósitos interligados para o desenvolvimento profissional dos professores, identificados por Grundy e Robison (2004): a extensão (introdução de novos conhecimentos ou competências no repertório dos professores), o crescimento (desenvolvimento de maiores níveis de especialização) e a renovação (transformação e mudança do conhecimento e da prática).

Também Clarke e Hollinsworth (2002, citados por Marcelo, 2009) sugerem um modelo em que os elementos integrantes surgem de forma inter-relacionada. A mudança ocorrida nos programas de desenvolvimento profissional surge devido a processos de aplicação e reflexão em quatro domínios: domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes), domínio das práticas (experimentação profissional), domínio externo (fontes externas de informação ou estímulo) e o das consequências (resultados obtidos), conforme se pode ver na figura 2 (Clarke e Hollingsworth, 2002, adaptado de Marcelo, 2009, p. 17):

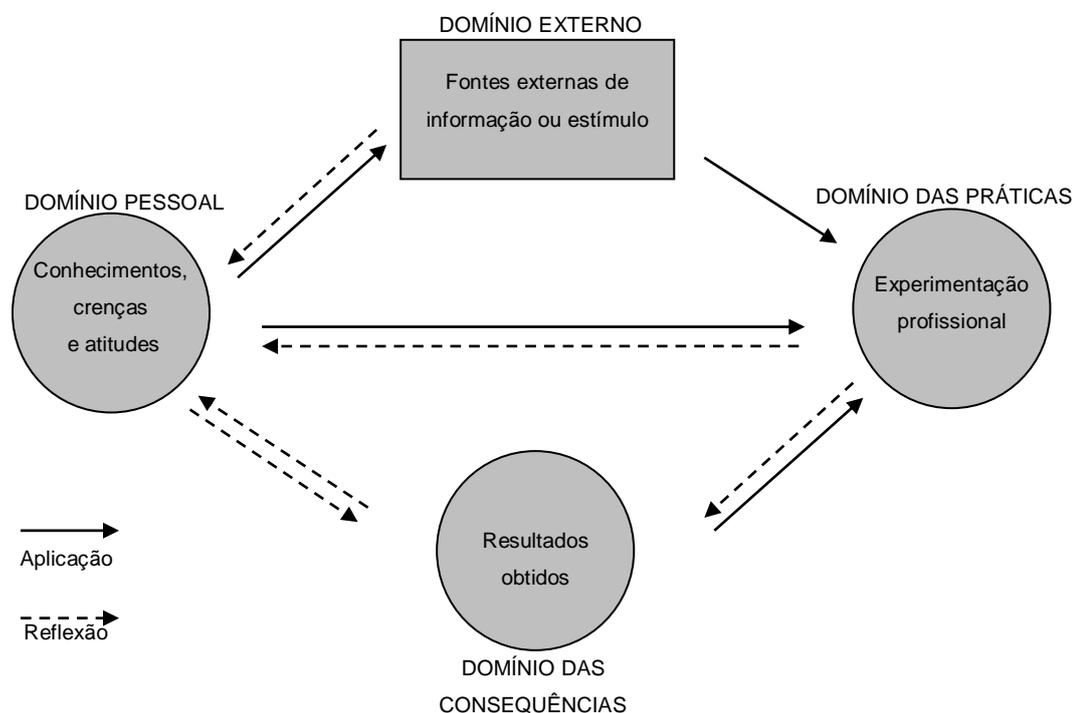


Figura 2. Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional (Clarke e Hillingsworth, 2002, referido por Marcelo, 2009, p. 17).

Fullan e Hargreaves (1992, referidos por Martins, 2011) advertem para a necessidade de atender ao professor como pessoa, aspeto que consideram ter sido

negligenciado no desenvolvimento profissional dos professores, pois a maioria das abordagens trata os professores como se fossem um ser único ou como um professor estereótipo. Contudo, a idade, as fases da carreira, as experiências de vida e os fatores de género – coisas que, como dizem, fazem a pessoa total – afetam o interesse das pessoas, por exemplo, na resposta à inovação e a motivação na procura da melhoria.

#### **2.4. O professor enquanto aprendente**

No atual contexto de política de «aprendizagem ao longo da vida», a União Europeia impulsionou a discussão do problema da formação e desenvolvimento profissional, apontando especial relevância ao mundo educacional, no qual “os professores são considerados agentes fulcrais e decisivos no processo de mutação” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 1). O desenvolvimento profissional dos professores deve ser uma prioridade, tanto para os sistemas de ensino como para os próprios professores, na medida em que a aprendizagem está no centro da atividade de ensino. Sachs (2009) defende que os professores, à semelhança de outros profissionais, precisam de atualizar as suas competências e os seus conhecimentos de forma contínua, nomeadamente ao nível pedagógico e científico (conhecimento do conteúdo).

Pressupõe-se, então, que a manutenção de um bom ensino exige que os professores revisitem e revejam regularmente a forma como estão a aplicar os seus princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no «quê» e no «como» do seu ensino, mas também no «porquê» em termos dos seus propósitos morais centrais. Exige também que os professores abordem as questões da autoeficácia, da identidade, da realização profissional, do comprometimento e da inteligência emocional (Day, 2004).

A este respeito, García (1999), baseando-se nos estudos de Pintrich, defende que o desenvolvimento não é um processo automático nem unilateral, mas que ocorre pela interação entre o indivíduo e o ambiente no qual interage. No caso específico dos professores, os elementos do ambiente que influenciam o seu desenvolvimento são, principalmente, os alunos, juntamente com os seus colegas, assim como a sua própria conceção e motivação para aprender.

A aprendizagem dos professores aparece associada à andragogia, na medida em que é definida por Knowles como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”

(Knowles 1984, referido por García, 1999, p. 55). Este autor acentua a diferenciação entre andragogia (ciência da educação dos adultos) e pedagogia (ciência da educação dos sujeitos não adultos) e fundamenta a sua teoria em cinco princípios que, na opinião de García (1999), se podem aplicar na formação de professores:

- O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.
- O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
- A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.
- Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos.
- Os adultos são motivados para aprender por fatores internos em vez de por fatores externos.

É importante destacar o segundo princípio, que se refere à perspectiva de que o adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem. De facto, atualmente, não se pode conceber uma atividade de formação docente em que não se faça uma análise prévia da experiência quotidiana e imediata dos professores. Também se sabe, através de investigações sobre o pensamento do professor e das teorias implícitas, que os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência, o que pressupõe o que Knowles (referido por García, 1999) defende no quarto princípio, pois a aprendizagem dos professores deve partir ou ter em conta problemas e necessidades percebidos por eles próprios. O último princípio assenta na confirmação de que os adultos aprendem em função de fatores intrínsecos e não por recompensas externas, conforme é o caso do sistema de creditação utilizada no nosso país (García, 1999).

Há que ter sempre em consideração que o professor é um adulto aprendente. A sua atividade é dotada de tal complexidade e multiplicidade a que a aprendizagem não pode ficar alheia em situação alguma. Como referimos anteriormente, o desenvolvimento do professor esteve muito tempo a seu cargo e muito tempo desligado do contexto de trabalho. Atualmente, defende-se com outra acuidade a escola enquanto espaço de crescimento profissional. É lá que as necessidades e os problemas surgem, é lá que as soluções devem ser procuradas. A escola é o espaço de encontro e de trabalho dos professores, é um espaço de divergência e de convergência. Neste sentido, deparamo-nos com o que Barroso

(2003) designa «formação centrada na escola», facto que constitui uma modalidade de formação contínua que liga a formação ao desenvolvimento das organizações.

Ao apostar-se na escola como local de aprendizagem e de desenvolvimento do professor, tem-se colocado uma tónica muito especial na aprendizagem colaborativa dos docentes e na criação de comunidades de aprendizagem dentro ou entre estabelecimentos escolares (Snoek, 2007). Mas esta temática será devidamente abordada em capítulo próprio mais adiante.

Na promoção do desenvolvimento profissional interessa a consideração do seu protagonista: o professor. Nesta perspetiva, Guimarães (2005) chama a atenção para o interesse da consideração da pessoa do professor, encarando que o desenvolvimento profissional é um processo complexo e singular, identificando-o como um «trilho» que cada professor percorre de modo único e envolve a pessoa na sua totalidade, ou seja, não apenas os seus conhecimentos e crenças, as suas capacidades e competências, os seus gostos, interesses e valores, mas também os seus propósitos e a sua história, em termos de experiência de vida e de fundamento de certezas.

O docente deve ser investigador da sua prática e um aprendente ao longo da sua vida. Não se pode conceber a atividade de um professor desligada da noção de aprendizagem. Espera-se de um professor do século XXI capacidades para proceder a certas transições como: do individualismo para a comunidade profissional; da centralidade do ensino para a centralidade da aprendizagem; do trabalho técnico para a investigação; do controlo para a responsabilização; da gestão do trabalho para a liderança; das preocupações da sala de aula para as preocupações dentro e fora dela; de um conhecimento restrito para um conhecimento mais amplo (Day, 2004).

Também Day (2001) refere que o professor, ao empenhar-se ativamente no seu próprio processo de desenvolvimento profissional, adota um empreendimento ambicioso que acaba por definir o seu papel profissional:

- estabelecer e manter elevados padrões de ensino;
- interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes;
- ser um membro ativo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola;
- responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na escola e na sala de aula.

Fullan e Hargreaves (1992, referidos por Martins, 2011) alertam para a importância do desenvolvimento profissional atender aos propósitos do professor, em articulação com a

necessidade de serem os professores a discutir e a construir conjuntamente os seus projetos de desenvolvimento profissional:

- o desenvolvimento pessoal e profissional do docente deve ouvir e apoiar a voz do professor;
- estabelecer oportunidades para os professores confrontarem os pressupostos e as crenças que estão subjacentes às suas práticas;
- evitar idiotismos e implementações cegas de novas estratégias de ensino;
- criar uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus propósitos juntos, ao longo do tempo.

Liberman e Miller (1990, mencionados por Day, 2004) defendem que o ensino e a aprendizagem não são funções isoladas, mas sim interdependentes. Os professores são, antes de mais, aprendentes na medida em que colocam e resolvem problemas, investigam e são intelectualmente empenhados em deslindar o processo de aprendizagem, tanto para eles próprios como para os alunos por quem são responsáveis. A aprendizagem é um produto de conhecimentos e não um mero processo de consumo.

Os professores que parecem possuir um conhecimento profundo dos seus valores centrais e da aceitação que fazem de si próprios, dos seus pontos fortes e das suas fraquezas, estão preparados para progredir de uma forma que outros não estão. Day (2004) defende que um motivo pelo qual os professores conseguem continuar a adaptar-se e desenvolver-se em circunstâncias de mudança é a consciência e a adesão que demonstram em relação a valores essenciais que se centram em fazer a diferença de forma positiva nas vidas de aprendizagem daqueles com quem trabalham, associando isso à capacidade para refletir de forma contínua.

O mesmo autor refere ainda que continuar a aprender “é uma forma de manter um sentido do *eu*, a autoestima e, sempre que possível, um comprometimento contínuo em relação ao trabalho em qualquer circunstância” (Day, 2004, p. 108). Acrescenta também que o comprometimento dos professores para desenvolver a sua própria aprendizagem afeta os níveis das escolas e o aproveitamento dos alunos. Desta forma, reitera o direito de todos os professores a um desenvolvimento profissional em que tenham tempo para se comprometerem numa reflexão sustentada e numa aprendizagem estruturada através de uma série de atividades de desenvolvimento.

### **3. Trabalho colaborativo**

Day (2004) refere que os professores são confrontados, no seu trabalho, com um conjunto de deveres externos, pois reconhece-se cada vez mais a importância do trabalho em equipa e da colaboração, da tolerância e da compreensão mútua para a educação duradoura e para a sociedade.

É sobre o aprofundamento desta temática da colaboração profissional, que se debruça este ponto. Pretendemos, assim, investigar as formas, requisitos e contextos do trabalho colaborativo.

Antes de mais, importa clarificar a noção de trabalho colaborativo. Na perspetiva de Roldão (2007b), este não se resume meramente à colocação de um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva. A autora entende o trabalho colaborativo como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27).

#### **3.1. Colaboração: realidade ou utopia**

As reformas ocorridas nos últimos anos têm enfatizado a necessidade de os professores dedicarem mais tempo a planear os currículos e a avaliar o progresso dos alunos. Day (2004) refere que, por causa desta cultura de «constante atividade» em que os professores estão imersos e das crescentes exigências em relação à prestação de contas, resta muito pouco tempo para que estes possam ser verdadeiramente colaborativos, pois a colaboração, por si só, já se assume como um meio de potenciar oportunidades de reflexão. Este autor salienta que a maioria do trabalho dos participantes com outros profissionais consiste em reuniões que se realizam para satisfazer as exigências burocráticas, nas quais não existe qualquer tempo para a reflexão necessária. Estas são, na maioria das vezes, planeadas para o final do dia e às quais os professores assistem/ participam, mas com o pensamento noutras tarefas que os esperam.

A este respeito, Roldão (2007b) defende que, muito 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. A autora menciona ainda outro fator que contradiz o trabalho colaborativo: a normatividade. Esta, seja de cariz curricular ou organizacional, induz uma lógica de cumprimento mais do que uma lógica de qualidade e eficácia.

Então, é largamente perceptível que o trabalho dos professores ainda é realizado numa posição individualista e isolada, em que cada um se responsabiliza pelos seus alunos na sala de aula durante o tempo letivo, não tendo mais ninguém e ver com o que ocorre durante aquele tempo (Jesus, 2000).

Com a mesma opinião, Fullan e Hargreaves (2001) referem que o ensino continua a ser das profissões mais solitárias, pois o estado de isolamento profissional, de trabalho só, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor. Este isolamento chega mesmo a conferir aos docentes uma certa proteção que lhes permite exercer os seus juízos caprichosos no interesse dos alunos que conhecem melhor que ninguém; mas, simultaneamente, o isolamento também os impede de obter um «feedback» (retorno) claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que fazem.

Os mesmos autores sustentam que o isolamento profissional dos professores limita o acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que a tensão («stress») seja interiorizada e acumulada, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes. O isolamento permite o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino, mesmo que nem sempre os produza.

Torna-se, então, urgente envolver os professores nas suas escolas, apoiar e valorizar aquilo que fazem e ajudá-los a trabalhar mais próximos uns dos outros, enquanto colegas. Estas questões têm impacto sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem nas salas de aula. Uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores e mais latas relativas ao seu trabalho, bem como uma progressiva saturação de inovações e reformas, é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências (Fullan & Hargreaves, 2001).

Os autores são ainda da opinião que as culturas colaborativas se exprimem em todos os aspetos da vida de uma escola:

- nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão;

- no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula;
- nos aniversários e outras pequenas celebrações cerimoniais;
- na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na partilha e discussão de ideias e recursos.

Rosenholtz (referido por Fullan & Hargreaves, 2001) observa que, nas escolas eficazes, a colaboração está ligada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira. Também Storr (igualmente referido por Fullan & Hargreaves, 2001) defende que o envolvimento dos professores num profissionalismo interativo é essencial para basearem o desenvolvimento e a mudança em alguma reflexão e processamento interiores. Caso contrário, correm facilmente o risco de ficarem alienados das próprias capacidades e dos sentimentos mais profundos.

Fullan e Hargreaves (2001) defendem que a colegialidade e a colaboração entre os professores são parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado. Referindo-se a Little (1981), estes autores defendem que o exposto aperfeiçoamento só é conseguido, quando os professores se envolvem em conversas frequentes, contínuas e, progressivamente, concretas e precisas sobre a prática de ensino, pois através deste tipo de conversação os docentes constroem uma linguagem comum, adequada à complexidade do ensino, capaz de distinguir uma prática e as suas virtudes, de outra; quando os professores e a coordenação/direção observam, frequentemente, o ensino uns dos outros e oferecem avaliações úteis desse ensino, pois só esse «feedback» pode fornecer referentes partilhados para a linguagem comum e ambos exigem e propiciam a precisão e o nível do concreto que tornam úteis as conversas sobre o ensino; e quando os professores e a coordenação/direção planificam, concebem, investigam, avaliam e preparam materiais de ensino em conjunto, pois através do trabalho conjunto sobre os materiais, os professores partilham a difícil tarefa do desenvolvimento que é exigido para um melhoramento a longo prazo, confirmam a compreensão emergente da sua abordagem e fazem com que este trabalho seja alcançável por si e pelos seus alunos.

### 3.2. Formas de colaboração

Para Hargreaves (1998), não existe uma colaboração ou colegialidade real ou verdadeira, mas formas diferentes com consequências também diferentes, a nível da autonomia e do fortalecimento dos professores. Esta ideia é partilhada por diversos autores que apresentam diferentes formas de agrupar as relações colaborativas.

Assim, Hernández (2005) apresenta dois tipos de colaboração:

- colegialidade restritiva, que se verifica quando os docentes planificam, mantendo-se inalterável todo o tipo de trabalho inerente às funções.
- colegialidade extendida, que pressupõe o desenvolvimento de uma tarefa coletiva, tem um carácter reflexivo e crítico que proporciona melhorias na prática dos docentes.

Citado por Hernández (2005), Acosta (1995) elaborou uma tipologia referente à colaboração em que constam seis tipos:

- autocracia - cada um produz livremente o seu trabalho;
- coordenação formal - são acordadas questões gerais do funcionamento;
- acomodação - quando se valoriza a interação e se partilham materiais;
- independência participativa - quando se percebe que se faz parte de um todo, apesar de trabalhar sozinho;
- cooperação - verifica-se quando é necessário fazer um trabalho conjunto sobre uma tarefa comum;
- colaboração - quando se partilha uma visão e uma filosofia comuns acerca das situações.

Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2001) apresentam um trabalho detalhado em relação às formas de colaboração. Estes autores identificam formas como as culturas de colaboração, a colaboração artificial, a colaboração confortável e a balcanização, para além de referirem a questão do individualismo.

A colaboração confortável é uma forma de colaboração que se centra no imediato, na partilha e intercâmbio, não se caracterizando, por isso, por uma prática reflexiva sistemática nem por uma atitude investigativa que tão bem encaixam numa cultura de colaboração. Este tipo de relação, amistosa e confortável, também caracterizada pela abertura e segurança, pode servir de base a relações mais eficazes, duradouras, complexas, geradoras de mudanças individuais e organizacionais.

Numa cultura com características relacionais como a simpatia, o cuidado, a camaradagem e a gratidão, Acker (1989, citado por Fullan & Hargreaves, 2001) apresenta os problemas deste tipo de colaboração: a tomada de decisões sobre assuntos menos

importantes, ocupando tempo útil; dificuldade em reagir às inovações por esbatimento de papéis dentro do grupo; tomada de decisões raramente baseada em registos escritos; pouco contacto com teorias, ideias e aconselhamento; escola mais reativa que proativa em relação às mudanças externas; discussões e decisões demoradas em relação às inovações vindas do exterior, originando atrasos na implementação de políticas educativas. Nestes casos, a colegialidade pode tornar-se apenas «congenialidade».

Considerando que existe colaboração que une, existe também a colaboração que divide, à qual Hargreaves (1998) associa outro tipo de relação a que denominou de balcanização. Este tipo de relação define-se pelo trabalho dos docentes em subgrupos dentro da comunidade escolar, como os departamentos disciplinares e unidades de ensino especial. O autor faz referência a possíveis consequências negativas deste tipo de relação a nível de professores e alunos, concluindo que o que está em questão não são as vantagens ou desvantagens da balcanização, mas os seus efeitos na escola.

Por fim, o individualismo. Fullan e Hargreaves (2001) advogam a existência de individualismo forçado, individualismo escolhido e individualidade. Hargreaves (1998) apresenta duas explicações para a existência do individualismo: o individualismo enquanto défice psicológico e o individualismo enquanto condição do local de trabalho. No que concerne à primeira, são referidas causas para o docente se isolar como a desconfiança, a defesa, o medo de ser observado e avaliado. Acerca da segunda explicação, o individualismo enquanto condição do local de trabalho, o autor expõe que a condição mais imediata para justificar o individualismo, em termos de local de trabalho, é o isolamento físico. Já a individualidade pode não se opor à colaboração e até ser benéfica, uma vez que existem situações em que o professor necessita de analisar e refletir na sua solidão. O docente pode integrar grupos de trabalho colaborativo, no entanto a sua individualidade deve ser respeitada, de modo a haver momentos de isolamento e interiorização. Fullan e Hargreaves (2001) referem que:

ao procurarmos eliminar o “individualismo” (os padrões habituais de trabalho a sós), não devemos erradicar, com ele, a “individualidade” (a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal). A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva. (p. 81)

### 3.3. Requisitos e contextos do trabalho colaborativo

Day (2004) refere que, o facto das culturas colaborativas melhorarem a participação dos professores, é já uma ideia geralmente aceite. No entanto, a colaboração em si mesma não é um processo racional, pois o comprometimento emocional e intelectual necessário para trabalhar em relações de muita proximidade com os outros poderá ser enfraquecido se não for devidamente reconhecido.

O mesmo autor explicita ainda que o comprometimento é composto por uma combinação de fatores, dos quais destaca os seguintes como os mais importantes (Day, 2004):

- Um conjunto claro e duradouro de valores e ideologias que informem a prática, independentemente do contexto social.
- A rejeição activa de uma abordagem minimalista do ensino (fazer apenas o seu trabalho).
- Uma disposição contínua para reflectir sobre a experiência e sobre o contexto em que a prática ocorre para se conseguir adaptar.
- Um sentido de identidade e de propósito sustentado e uma capacidade para gerir as tensões causadas pelas pressões das mudanças externas.
- Um compromisso intelectual e emocional. (p. 110)

Little (1990), referido por Lima (2002), afirma que, nos estudos sobre colaboração e colegialidade, se tem dado maior expressão à forma do que ao conteúdo das relações. Neste sentido, o autor propõe quatro tipos ideais de relações colegiais, diferenciando entre si quanto à frequência e intensidade. Assim, Little (1990) estabelece a seguinte tipologia de contextos colegiais (referenciada em Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002):

- contar histórias e procurar ideias - este tipo define-se pela troca de impressões esporádica e informal acerca de opiniões ou soluções, aproximando-se do individualismo.
- ajudar e apoiar - é um tipo de relação esporádica baseada na disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo. A escassez de frequência deve-se ao sentimento de incompetência que está associado ao pedido de apoio.
- Partilhar - nesta secção enquadram-se aquelas relações de carácter rotineiro e imprevisível em que se partilham trabalhos, ideias e opiniões.

Segundo Fullan & Hargreaves (2001) estas três formas de colaboração são consideradas fracas, porque se limitam a conversas informais e troca de materiais sem se proceder a uma análise e trabalho sobre o que estaria em questão. Por esta razão, o autor propôs um quarto tipo que considerou de colaboração forte e com mais probabilidade de demonstrar progressos visíveis:

- trabalho conjunto - é um tipo de trabalho em que há partilha, empenhamento e aperfeiçoamento coletivos, disponibilidade para reflexão e análise do trabalho o grupo, verificando-se uma interdependência entre os membros.

Esta última é a que apresenta a forma de colaboração mais forte. O trabalho conjunto implica e cria, segundo o autor, interdependências mais robustas, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade de revisão e crítica do trabalho efetuado. É este o tipo de trabalho e de cultura colaborativa que tem maior probabilidade de conduzir a progressos significativos.

Na mesma orientação, Nias (referido por Fullan & Hargreaves, 2001) acrescenta que as culturas de colaboração não se caracterizam pela organização formal, pelas reuniões ou pelos procedimentos burocráticos, nem são preparadas para projetos ou eventos específicos. Pelo contrário, consistem em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente, onde prevalecem a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura em posições centrais.

Ainda a este respeito, investigadores do Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, na Universidade de Standford, nos Estados Unidos da América, desenvolveram um índice de colegialidade, através da combinação de cinco itens numa escala (Lima, 2002):

- Pode-se contar com a maior parte do pessoal docente para nos ajudar, em qualquer momento ou lugar, embora isso possa não fazer parte das suas tarefas oficiais.
- Os professores desta escola estão, continuamente, a aprender e a procurar novas ideias.
- Existe grande dose de esforço de cooperação entre o pessoal docente.
- O pessoal docente mantém padrões de exigência elevados.
- A escola assemelha-se a uma grande família, pois toda a gente é muito próxima e cordial. (p. 55)

Lima (2002) refere que estes pressupostos medem as perspetivas dos professores sobre as suas escolas, no que se refere respetivamente: à disponibilidade dos docentes para ajudarem; ao empenhamento que colocam na aprendizagem profissional; à vontade de cooperar; à dedicação na manutenção de padrões de exigência elevados; e aos sentimentos de proximidade e cordialidade.

A este respeito, Jesus (2000) sugere algumas medidas que visam a promoção do trabalho dos professores em equipa:

- Os professores devem assistir às aulas de colegas para aprenderem uns com os outros através do processo de modelação e com o «feedback» fornecido, num clima de cooperação e de ajuda recíproca e não de avaliação e de identificação de erros ou lacunas no desempenho uns dos outros.

- Devem ser criados «centros de professores» que permitam o trabalho em equipa, a partilha de experiências profissionais, a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou de suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem de competências e o desenvolvimento profissional dos professores.
- A dinamização, por parte dos gestores/ diretores escolares, do trabalho em equipa entre os professores, pois as escolas que fomentam a motivação dos professores caracterizam-se pelo trabalho de equipa orientado para o apoio e para a resolução de problemas, havendo múltiplas oportunidades para a interação entre os professores.
- Realização de reuniões regulares de trabalho, que promovam a participação dos professores na tomada de decisões sobre aspetos como a gestão da indisciplina, a planificação de currículos, a avaliação dos alunos, ou a formação de professores.

## **4. A escola como espaço e contexto colaborativo potenciador do desenvolvimento profissional dos professores**

Somos da opinião de que os profissionais integrais têm maior probabilidade de surgirem se se desenvolverem e prosperarem em escolas totais, escolas que valorizam, desenvolvem e apoiam os juízos e competências de todos os seus docentes, na procura do comum aperfeiçoamento (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 52).

A atual conjuntura exige organizações escolares mais flexíveis e com maior capacidade de se adaptarem aos turbulentos contextos sociais que prevalecem nos dias de hoje. Deste modo, impera que todos os intervenientes se envolvam em dinâmicas de trabalho que permitam a autorrenovação da escola, levando-a a evoluir de forma sustentável através da promoção da capacidade de aprendizagem dos próprios intervenientes (Bolívar, 2012).

Ao apostar-se na escola como local de aprendizagem e de desenvolvimento do professor, coloca-se uma tônica muito especial na aprendizagem colaborativa dos docentes e na criação de comunidades de aprendizagem dentro ou entre estabelecimentos escolares. Estas comunidades de aprendentes são locais em que os líderes escolares e os professores procuram partilhar de forma continuada a aprendizagem, de modo a proporcionar uma melhor aprendizagem aos alunos (Snoek, 2007).

Ao conceber a escola enquanto comunidade de aprendizagem, implica que o seu conhecimento seja baseado na aprendizagem da experiência acumulada, mediante adaptações progressivas de novas ideias ou propostas e na aprendizagem alcançada através de novos projetos que vão sendo postos em prática (Bolívar, 2003).

Os desafios que se colocam à escola, e aos que nela trabalham nos dias de hoje, geram constantes confrontos com o saber e, no caso dos docentes, apelam a um questionamento contínuo da sua profissionalidade. O contexto de trabalho tem assumido particular importância, uma vez que se assume enquanto local de construção do conhecimento profissional dos professores, já que permite um “vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e a faz desenvolver” (Formosinho & Machado, 2007, referido por Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009, p. 65).

O desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de

maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente (García, 1999).

Bolívar (2012) propõe mudanças estruturais ao nível dos papéis, espaços, tempos e relações, que possibilitem uma melhoria: reprofissionalizar («empower») o ensino, a colaboração e o trabalho em equipa, a participação e a autonomia, enquanto se reconstrói o currículo desde baixo, com novas estruturas na tomada de decisões” (p. 18). O estabelecimento de ensino torna-se, desta forma, no epicentro dos esforços de melhoria, enquanto contexto de formação e inovação, cujo núcleo de mudança se situa, não a nível micro da sala de aula, nem a nível macro das estruturas do sistema, mas no nível intermédio que são as condições organizacionais do estabelecimento de ensino.

Na opinião do autor, somente quando a escola se renovar numa unidade básica de mudança e inovação, esta tenha uma repercussão na aprendizagem e na educação dos alunos, última missão do sistema educativo, mas também nos intervenientes provocadores da referida mudança: o desenvolvimento profissional dos professores. Assim, o trabalho em equipa em torno de um projeto comum, o desenvolvimento curricular baseado na escola, as oportunidades de desenvolvimento profissional e formação baseadas na escola, e a assessoria à escola como unidade básica, influenciam a qualidade da educação prestada.

Este ponto do trabalho centra-se, assim, no estudo da escola enquanto espaço e contexto colaborativo com capacidade de potenciar o desenvolvimento profissional dos professores através da constituição de comunidades de aprendizagem colaborativa e de clarificar o papel das lideranças em todo este processo.

#### **4.1. Comunidades de aprendizagem colaborativa e o seu cultivo**

O professor é um adulto aprendiz e, como tal, a sua atividade é dotada de tal complexidade e multiplicidade a que a aprendizagem jamais pode ficar alheia em situação alguma. Como já referimos anteriormente neste trabalho, a formação do professor esteve muito tempo a seu cargo e desligada do contexto de trabalho, mas atualmente defende-se a escola enquanto espaço de formação. É lá que as necessidades e os problemas surgem, é lá que as soluções devem ser procuradas. A escola é o espaço de encontro e de trabalho dos professores, é um espaço de divergência e de convergência (Barroso, 2003).

Na opinião de Bolívar (2003), a organização escolar, para além de produzir aprendizagens para os alunos, assume também uma função qualificadora para os que lá trabalham, se se institucionalizar o melhoramento como um processo permanente que

conduz ao constante desenvolvimento da instituição através do contexto e das relações. Assim, as organizações que aprendem são “organizações onde os indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração colectiva fica em liberdade e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto” (Senge, 1992, citado por Bolívar, 2003, pp. 83-84).

As escolas necessitam do crescimento e da aprendizagem que decorrem da diversidade e da criatividade individuais, originadas no interior e exterior dos conselhos escolares. Fullan e Hargreaves (2001) defendem a necessidade de se experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto que mobilizem o poder do grupo, fortalecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual.

O trabalho em equipa entre os professores pode ser a estratégia mais relevante para o desenvolvimento e realização profissional dos professores e para a inovação e qualidade do ensino (Jesus, 2000). Também Lima (2002) refere que nunca se defendeu a colaboração profissional no ensino de forma tão veemente como agora. Esta é entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem.

Então, um pretensível modelo ideal de desenvolvimento profissional passa por princípios e pressupostos de uma formação potenciadora de atitudes de reflexão e análise permanente e crítica da própria prática num ambiente de colaboração partilhada entre um grupo de colegas. Este propósito vai, em parte, ao encontro da perspectiva de García (1999), na medida em que o professor se assume como um sujeito que aprende e em que é capaz de construir o conhecimento a partir da sua própria implicação pessoal e profissional, ao mesmo tempo que aprende com a semelhante partilha feita pelos colegas.

Esta proposta de desenvolvimento profissional deve decorrer ao longo de todo o ano letivo, com grupos reduzidos de professores e que toma como eixo fundamental a análise e reflexão da própria prática de ensino que, segundo Bolívar (2003) se mobilizam em redor de cinco grandes atividades:

- resolução sistemática de problemas;
- experimentação com novas abordagens;
- aprendizagem com a sua própria experiência e com a história passada;
- aprendizagem com a experiência e com as melhores práticas dos outros;
- transferência rápida e eficiente do conhecimento a toda a organização aprendente.

Outra característica que particulariza este modelo é a presença de um elemento do grupo que assume funções de coordenador. Este, na opinião de García (1999), deve ser um elemento que emerge de dentro do grupo e deve implementar sessões de partilha e trabalho colaborativo, num ambiente mais ou menos formal, para abordar problemas que partem das necessidades do próprio grupo. Através da análise e reflexão sobre a prática, o supervisor deve orientar o grupo num processo evolutivo, onde poderão surgir questões como:

- onde ensino?
- como é um dia normal na minha turma?
- como é que consegui ensinar desse modo?
- que devo fazer a partir de agora?

A partir daqui, os professores trocam as suas experiências através de um diálogo estruturado relativamente às perguntas anteriores. São os vários autores que, segundo García (1999), defendem que o conteúdo a abordar nos diferentes grupos de trabalho é negociado com os professores, de modo a não existir nenhum esquema inicial fechado, mas sim propostas de temas, os quais decorrem das carências do grupo.

Também Bolívar (2003) enfatiza a importância do intercâmbio de informação e de ideias através de discussões entre colegas a nível de departamento, que se torna um estímulo para experimentar novas práticas. Desta forma, o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores giram conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (Bolívar, 2003; García, 1999).

Gough e James (1990, referidos por García, 1999) acentuam que a ênfase neste modelo se prende com a participação de todos os docentes na partilha dos seus conhecimentos e competências, ao mesmo tempo que se envolvem em determinadas tarefas, resolvem problemas e planificam novas atividades.

García (1999), referindo-se a Rich (1992), sustenta que este tipo de trabalho pretende alcançar três tipos de objetivos:

- proporcionar o desenvolvimento profissional dos professores;
- aumentar as interações entre colegas que ajudem a ultrapassar o isolamento e solidão da profissão docente;
- ajudar a reduzir a fragmentação dos programas, nos momentos em que é introduzido um novo currículo.

Este modelo visa a contribuição do desenvolvimento dos professores, não apenas no âmbito do conhecimento didático, mas também ao nível das relações interpessoais,

minimizando o risco de isolamento profissional. Partilhar experiências e preocupações com o grupo de pares contribui para o desenvolvimento de atitudes de abertura e análise reflexiva da sua própria prática e da dos seus colegas (García, 1999).

A implementação de estratégias formativas e de supervisão dentro do contexto de trabalho do professor é fundamental. Espera-se que essas estratégias gradualmente transformem as escolas em «organizações que aprendem», tanto no que respeita ao aluno quanto ao professor. As estratégias de formação e supervisão devem favorecer a passagem de uma lógica compartimentada para uma cultura cooperativa e colaborativa de trabalho nas escolas. Para tal, é preciso tomar como base a utilização das situações de trabalho como material formativo por excelência. Assim, o desenvolvimento de competências profissionais dá-se em função de processos de produção e reflexão individuais e coletivos, no contexto de realização desses projetos. É, portanto, por meio da articulação da formação ao contexto de trabalho que se favoreça o acesso a esse «fazer» como objeto de análise e reflexão, conferindo sentido às situações de aprendizagem das quais participam os professores durante todo o processo, em função da valorização de ações de desenvolvimento profissional permanente (García, 1999).

Desencadear o processo que promova o desenvolvimento profissional dos docentes na própria escola, com a existência de um coordenador que assume funções de supervisor, mediador e motivador de uma equipa pedagógica, inclusive dele próprio, além de possibilitar aos professores a perceção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, tem o objetivo de propiciar condições para que, cada um, faça da sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar o seu quotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a escola e a si próprio. É esta a construção que se faz e desfaz dentro de determinado tempo e espaço, na reflexão teórico-prática, que o supervisor deve ambicionar, no sentido que o seu trabalho afasta a reprodução e admite a transformação e a libertação (Batista, 2008).

O desenvolvimento profissional deve dar-se em contexto com todos os problemas de ensino existentes. É a partir da realidade que se promovem as reflexões, reestruturações e conceptualizações que abrem caminho para novas estratégias, de modo a melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A melhoria das aprendizagens pressupõe que o desenvolvimento docente incorra num trabalho sobre as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento escolar. Os supervisores devem contribuir para que os professores identifiquem os problemas, reflitam sobre eles e que encontrem soluções adequadas (Lombardi & Vollmer, 2009, referidos por Silva, 2011).

Marcelo (2009, referido por Silva, 2011) remete-se aos estudos realizados por Hawley e Valli (1998), para enunciar nove princípios que devem orientar a prática do desenvolvimento profissional nas culturas colaborativas das escolas:

- O conteúdo do desenvolvimento profissional determina a sua eficácia (o conteúdo deve centrar-se no processo de aprendizagem, como têm de o fazer e nos problemas que têm de enfrentar. Este aspeto determina a eficácia dos programas).
- O eixo articulador é a análise da aprendizagem dos alunos (os indicadores de aprendizagem dos alunos têm-se revelado úteis aquando da formulação de objetivos da formação de professores).
- Os docentes devem identificar o que necessitam aprender (quando os docentes participam no seu próprio processo de aprendizagem, o seu empenhamento aumenta, ao invés de quando são meros participantes no programa).
- A escola é o pano de fundo (o desenvolvimento profissional deve ser baseado na escola e no trabalho do professor. O desenvolvimento curricular, a avaliação e os processos de tomada de decisão constituem momentos de aprendizagem).
- A resolução colaborativa dos problemas é um pilar (a atividade colaborativa permite aos docentes identificarem em conjunto os problemas e encontrarem soluções para eles). Esta forma de trabalhar pode melhorar a escola.
- O desenvolvimento profissional deve ser contínuo e evolutivo (adotar novas práticas implica tempo, apoio e continuidade). Só assim as novas práticas serão integradas nas atividades do professor.
- Devem ser incorporadas diversas fontes de informação (como os resultados da aprendizagem dos alunos, do ensino e de todo o processo de desenvolvimento profissional. Deve também incluir a sua avaliação, as observações, a avaliação de colegas e os portefólios).
- É necessário ter em linha de conta as crenças (o desenvolvimento profissional deve considerar as crenças, experiências e hábitos dos professores, uma vez que estas condicionam a aprendizagem e o empenhamento na mudança).
- O desenvolvimento profissional integra um processo de mudança (o processo de mudança nos professores não é isolado de mudanças estruturais maiores, como por exemplo a necessidade de dar tempo aos docentes, dar oportunidades de praticar novos métodos, apoio técnico, financiamento...).

Na opinião de Veiga Simão et al. (2009), os professores, ao trabalharem mais colaborativamente entre si, melhoram os seus desempenhos profissionais e, por isso,

constituem uma mais-valia para a comunidade educativa. As investigações mais recentes apontam para a veracidade de que o crescimento profissional dos professores aumenta quando o trabalho colaborativo é verdadeiramente valorizado, cuja base assenta numa constante interação que permite a partilha de experiências de sucesso e aprendizagem com os erros dos pares.

A aprendizagem, como um processo formativo na atividade de um professor, requer a ancoragem “na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados” (Roldão, 2007b, p. 27). Desta forma, descreve-se a colaboração como um fator de aprendizagem profissional, através da estimulação de interações recíprocas entre professores e onde é notória a articulação entre os processos de desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da escola (Veiga Simão et al., 2009).

Igualmente no sentido de favorecer a melhoria da escola, Michael Huberman (1995, referido por Day, 2004) propôs a criação de redes entre escolas com o objetivo de ultrapassar o abismo entre o intercâmbio dos pares e as intervenções de pessoas no âmbito de recursos externos, havendo assim uma maior probabilidade de obter uma verdadeira mudança na sala de aula. O desenvolvimento destas redes é realizado em escolas que trabalham em conjunto no sentido de sustentar esforços de mudança. Darling-Hammond (1996, referida por Day, 2004) identifica diversos fatores necessários ao desenvolvimento destas redes nas escolas, assim como os benefícios significativos da sua implementação.

*Quadro 1.*  
Fatores e Benefícios da Implementação de Redes Colaborativas

|  |   |
|--|---|
| <b>Fatores necessários ao desenvolvimento de redes colaborativas</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ contribuições significativas por parte dos diretores para proporcionar ambientes de apoio;</li> <li>▪ envolvimento dos docentes na tomada de decisão, diálogo reflexivo através da partilha da prática, da revisão de pares e da investigação;</li> <li>▪ um enfoque firme na aprendizagem dos alunos e dos docentes.</li> </ul>   |
| <b>Benefícios da implementação de redes colaborativas</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ redução do isolamento dos professores;</li> <li>▪ maior comprometimento em relação à missão e aos objetivos da escola e um maior vigor no trabalho para fortalecer essa missão;</li> <li>▪ maior probabilidade dos professores estarem bem informados, profissionalmente renovados e inspirados para inspirar os alunos;</li> <li>▪ significativos avanços para a realização das adaptações de ensino para os alunos e mudanças para os aprendentes mais rápidas que em escolas tradicionais;</li> <li>▪ maior probabilidade de empreender uma mudança essencial e sistemática.</li> </ul> |

Day (2004) defende que os professores só se vão sentir felizes quando encontrarem formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes

perspetivas, lançando-se na confusa, frustrante, mas também recompensadora trama do ensino. Os professores irão querer abrir a sua sala de aula aos outros para poderem partilhar e aprender, assegurando-se de que o pensamento e as suas práticas não se baseiam, única e exclusivamente, na sua própria experiência. O autor baseia-se nos pressupostos que Roland Barth apresenta sobre as escolas enquanto comunidades de aprendentes (Barth, 1990, referido por Day, 2004):

- As escolas têm a capacidade de se melhorarem a si próprias se as condições forem adequadas. A principal responsabilidade dos que se encontram fora da escola é de ajudar a proporcionar estas condições para os que se encontrem dentro dela.
- O que necessita de ser melhorado nas escolas é a sua cultura, a qualidade dos relacionamentos interpessoais e a natureza e a qualidade das experiências de aprendizagem. (p. 190)

Day (2004) afirma que a colaboração existe verdadeiramente quando os professores falam sobre a prática; se observam uns aos outros; trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem; ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança; e partilham a sua compreensão emocional e os seus compromentimentos com os outros.

Fullan e Hargreaves (2001) e Lima (2002) são unânimes na defesa da opinião de que as culturas colaborativas criam e sustentam um ambiente de trabalho mais satisfatório e produtivo, pois ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho, estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos.

Louis, Kruse e os seus colegas (1995, referidos por Day, 2004) também defendem que os professores apaixonados pelo ensino não trabalham de forma isolada. Eles fazem parte de uma rede de relacionamentos sociais e interpessoais que constituem a cultura da escola e do departamento e que afeta o seu trabalho e a sua vida. Nesta linha de pensamento, os autores apontam que as comunidades escolares profissionais partilham cinco características fundamentais:

- normas e valores partilhados;
- diálogo reflexivo;
- partilha da prática;
- enfoque na aprendizagem dos alunos;
- inclusividade.

É possível manter a paixão pelo ensino nas escolas onde estas promovam o desenvolvimento profissional contínuo de todos os que nela trabalham através de um conjunto de ações que promova uma compreensão e uma melhoria, nomeadamente através de esquemas de aconselhamento, da observação regular de colegas, do diálogo acerca do ensino e da aprendizagem e de pesquisas sobre a prática (Day, 2004).

O desenvolvimento dos professores deve responder às necessidades e expectativas dos docentes, enquanto pessoas e profissionais. Este princípio da individualização deve ser entendido não só em relação ao professor como indivíduo, mas deve ser ampliado de modo a abranger as equipas de professores ou a escola como unidade. García (1999) defende que é urgente a adoção de uma perspetiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Quer isto dizer que os docentes têm que passar a ser vistos, não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento gerado por outros. Enfim... a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Moreira (2009) advoga que a promoção da descoberta, o comprometimento, a colaboração e a reflexão sobre a ação e sobre o processo de ensino e aprendizagem, entre os professores, viabilizam a escola para aquilo que mais necessita: a inovação.

Para que todo este processo concorra para o êxito tem de integrar os seguintes princípios (Alarcão & Tavares, 2003):

- vontade de participar, livremente expressa pelos professores;
- certeza de que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros;
- apoios para levar a cabo uma tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre os processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos;
- uma organização de horários compatíveis, aspeto extremamente importante para permitir condições de colaboração e entreajuda. (p. 123)

Batista (2008) defende que a aposta em encontros pedagógicos de cariz colaborativo é potenciadora de diálogo, reflexão e ação coletiva através de práticas que viabilizam mudanças no pensamento e na ação dos profissionais da educação. Esta autora baseia-se nos estudos de Freire (1996) para destacar o diálogo, a consciencialização, e a reflexão como propulsores de um processo educativo num sentido de desenvolvimento da profissão, na medida em que os encontros devem constituir um espaço no qual se desenvolvam estratégias, tendo em vista a sua importância enquanto suporte para o encaminhamento das mudanças necessárias, ajudando a alcançar aquilo que se almeja e, em certo modo, criar possibilidades de entender a realidade.

Pretende-se a promoção de culturas colaborativas num espaço e tempo ocasionado nas escolas, como uma forma de promover o processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do saber, onde a reflexão surge como fundamental de forma a desenvolver a autonomia que permite enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que assolam o mundo atual. Estes encontros devem ser considerados um processo que permite o desenvolvimento de competências profissionais exigidas por uma eficaz aplicação na prática, sendo esta o ponto de partida para a necessidade de se criar um lugar de

aprendizagem e de construção de pensamentos práticos dos professores, num contexto de aprendizagem ao longo da vida (Moreira, 2009).

Para além dos aspetos teórico-metodológicos, os encontros nas culturas colaborativas devem proporcionar estratégias de seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, análises coletivas das práticas, sempre através de relações dialógicas e onde está presente um coordenador/supervisor que é um parceiro e, simultaneamente, um interlocutor, na medida em que a articulação entre a teoria e a prática só acontece se todos se sentirem responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas, as vivências e as observações práticas (Batista, 2008).

## **4.2. As lideranças em contextos colaborativos**

García (1999) entende a escola enquanto unidade básica de mudança e formação, na criação de uma relação de dualidade que existe entre o desenvolvimento desta e o desenvolvimento profissional dos professores. Sendo o objetivo primordial mudar e melhorar o ensino, o desenvolvimento do profissional é mais abrangente do que a facilitação de um serviço a um professor ou grupo de professores, pois alberga a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola e os papéis de responsabilidade do pessoal que pertence à organização.

Desta forma, é fundamental a existência de lideranças entre os professores, de maneira a proporcionar a subsistência de uma rede interna na escola que impulse mudanças e inovações através de uma cultura de colaboração por oposição à individualista, que é maximizada pela existência de objetivos partilhados entre os professores (García, 1999).

Bolívar (2012) defende a existência de uma gestão centrada na escola, reforçando a autonomia dos estabelecimentos de ensino, pois acredita que a melhoria da educação provém, mais do que do controlo, do compromisso ativo dos professores, pressupondo estratégias de mudança descentralizadas.

Também García (1999) salienta a necessidade de gestão democrática e participativa na relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, para que os professores possam tomar decisões em aspetos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento. Desta forma, a escola deve possuir a autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões de ensino,

organizacionais e profissionais. Assim, a autonomia necessária para estabelecer ligações entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores, passa pela possibilidade da própria instituição dispor de capacidade organizativa e financeira para planificar atividades de desenvolvimento profissional, especialmente de forma a ir ao encontro do seu projeto educativo e curricular, na medida em que, no entender de Alarcão e Tavares (2003), se requer que a escola pense em si própria, tenha um projeto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da sua conceção e realização.

Assim, Macedo assume o projeto educativo de escola como «a carta de definição da política da escola», política essa que a autora defende como “distinta e original de cada comunidade educativa, definida na gestão de tensões positivas, princípios, normas nacionais e objetivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento de cada escola” (Macedo, 1995, referida por Alarcão & Tavares, 2003, p. 134).

Também Gouveia (2008) é da opinião de que o projeto educativo assume um papel dominante, pois a análise nele desenvolvida no domínio cultural, social, económico e político, é determinante na planificação das atividades a serem desenvolvidas e no modo de intervenção dos diferentes atores educativos, assim como na exigência de lideranças responsáveis, contextualizadas e geradoras de dinamismo (Gouveia, 2008).

Passamos pois, a analisar com maior atenção, as diversas hierarquias de liderança e o papel que desempenham em todo o processo colaborativo.

#### **4.2.1. O papel do diretor de escola**

Um docente é, antes de mais, um membro integrante de uma organização escolar que influi no seu desenvolvimento profissional. A liderança dum estabelecimento escolar deve, assim, favorecer oportunidades para que os seus professores testem diferentes tipos de aprendizagem e proporcionem, com regularidade, tempos para debaterem questões, reflitam e partilhem ideias. Se não lhes forem dadas estas possibilidades reverem os seus propósitos educativos, para procederem à sua renovação e atualização, corre-se o risco de não se contribuir para a consecução de objetivos fundamentais à dinâmica dos sistemas educativos (Silva, 2011).

A este respeito, Day (2004) refere que, para educar, os professores e os líderes escolares têm, antes de mais, de se conhecer a si próprios, de saber quais são os seus pontos fortes e as suas limitações e como podem desenvolver-se para conseguir responder às necessidades dos alunos.

O tipo de liderança numa escola pode permitir ou impedir, de forma mais explícita ou implícita, o envolvimento dos docentes em atividades que os levem a estádios diferentes da sua progressão profissional. De acordo com alguns estudos realizados, existem três tipos de liderança: liderança normativo-instrumental, liderança facilitadora, liderança emancipadora (Blase & Anderson, 1995, citados por Day, 2001).

Na primeira perspectiva, para o diretor, o docente é um veículo para atingir as suas expectativas e metas, levando-os deste modo a aceitar o seu programa e a mantê-los subordinados às suas estratégias. Aquele crê que a sua função é motivar o professor para implementar os seus próprios fins, em vez de proporcionar uma reflexão crítica sobre os processos. Nestes contextos, predomina um tipo de cultura de aceitação.

A liderança facilitadora utiliza como estratégias para promover a emancipação do docente: a demonstração de confiança nos professores; o desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada; o encorajamento e auscultação da participação individual; o estímulo da autonomia individual do professor; o encorajamento para a inovação; recompensas e apoio, em termos de oportunidades de desenvolvimento profissional, de disponibilidade de tempo, materiais e recursos financeiros. Como é possível constatar, o tipo de cultura é de cooperação. Neste tipo de liderança, a reflexão crítica pode ser promovida, porém os valores e contextos em questão podem não ser discutidos.

A liderança emancipadora tem preocupações com a participação, equidade e justiça social, pretendendo, assim, acabar com as diferenças de poder e instaurar comunidades de trabalho. Os critérios de justiça variam com cada cultura de escola, no entanto, serão sempre aspetos discutidos e definidos pelas comunidades. A reflexão de tipo emancipatório e crítico tem carácter obrigatório neste tipo de liderança que tem como cultura predominante a colaboração. Existem estudos que apontam algumas características de lideranças escolares de sucesso como as que a seguir se apresentam: um líder deve estabelecer a direção, trabalhando com os outros de forma partilhada; deve desenvolver pessoas, trabalhando através de outras pessoas e com outras pessoas; deve desenvolver a organização, ajudando a estabelecer condições de modo a promover a eficiência profissional. Um líder de sucesso deve revelar uma visão holística guiada pela experiência e por valores, atentando tanto na parte pessoal como na parte profissional do professor. Ele não deve apenas indicar a direção ou organizar, deve também construir relações com a comunidade escolar e moldar valores e práticas (Day, 2004).

Na opinião de Bolívar (2012), o papel da liderança na direção escolar é fundamental para tornar possível o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem colaborativa. Mas estabelecer e conservar esta medida exige uma mudança do papel tradicional de liderança,

pois é fundamental para o desenvolvimento da comunidade a existência de uma liderança partilhada.

Uma liderança que pense no apoio e encorajamento dos seus docentes, aliada a culturas colaborativas, constrói eixos determinantes para a formação docente e para o seu desenvolvimento profissional contínuo. Urge, assim, desenvolver comunidades profissionais de aprendizagem nas escolas, com o apoio da liderança a todos os níveis. Estabelecer e conservar uma escola com comunidades profissionais de aprendizagem exige o apoio firme e sustentado dos diretores que devem criar um contexto (regras e cultura de colegialidade) que reforce as práticas das mesmas (Bolívar, 2012).

#### **4.2.2. O papel do coordenador de departamento do 1.º CEB**

A coordenação intermédia assume um papel preponderante, na medida em que lhe compete desenvolver a qualidade do sistema educativo, através da monitorização colaborativa dos seus intervenientes, com base num trabalho de coordenação, supervisão, mediação, organização e promoção de sistemas relacionais que envolvam todos os seus atores em torno de um mesmo objetivo: a construção de uma identidade (Gouveia, 2008).

Com vista ao desenvolvimento do projeto educativo, o art.º 42.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril fixa que são estabelecidas no regulamento interno de cada escola (agrupamento de escolas) as estruturas que colaboram com o CP e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares e promover o trabalho colaborativo. Esta articulação é feita através dos departamentos curriculares, cuja coordenação fica a cargo de um docente do respetivo grupo designado pelo diretor. O coordenador de departamento tem como função a promoção da cooperação dos docentes na procura da adequação do currículo às necessidades específicas dos alunos.

Este gestor intermédio, pela posição que ocupa no contexto da comunidade educativa, encontra-se em situação privilegiada para poder observar os aspetos menos positivos e, conseqüentemente, agir em conformidade, com o objetivo de promover o sucesso educativo. Por outro lado, compete-lhe definir prioridades, delinear estratégias e mobilizar toda a equipa que coordena, de modo a servir os interesses da comunidade educativa, em estreita colaboração com os elementos da gestão ao nível do topo (Gouveia, 2008).

O papel dominante do coordenador de 1.º CEB passa pela articulação com os órgãos de gestão na concretização do projeto educativo, com vista ao desenvolvimento de

uma escola de qualidade. As suas funções exigem, para além de um perfil adequado, uma enorme responsabilidade, na medida que, no exercício das suas funções supervisivas tem que mobilizar as estruturas educativas que coordena, nomeadamente a coordenação por anos no departamento do 1.º CEB, no sentido de se envolverem numa ação conjunta, com vista à consecução das grandes finalidades da escola, norteadas pelas linhas orientadoras do projeto educativo (Gouveia, 2008).

Com base na pesquisa que fez na legislação, Gouveia (2008) estabelece como competências do coordenador de departamento:

- promover a troca de experiências e a cooperação...
- assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos...
- promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou agrupamento, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- propor ao conselho pedagógico (CP) o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- apresentar à direção um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Mas estruturar a escola enquanto comunidade de aprendizagem profissional exige, por parte do coordenador de departamento, a reestruturação de contextos organizacionais de trabalho dos professores. Bolívar (2012) enfatiza que as comunidades profissionais de aprendizagem devem ser dirigidas de forma a articular as necessidades do desenvolvimento individual e as da escola como organização, onde os espaços e tempos de formação estejam ligados com os espaços e tempos de trabalho, ou seja, os locais de ação sejam, simultaneamente, locais de aprendizagem.

#### **4.2.3. O papel dos coordenadores de ano do departamento do 1.º CEB**

O art.º 45.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril legisla a existência de outras estruturas de coordenação. O referido artigo estabelece a autonomia das escolas para o estabelecimento de estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, nos termos do

regulamento interno das mesmas. Este ponto do trabalho incide sobre a estrutura de coordenação e respetiva supervisão dos grupos de docentes por anos de escolaridade no departamento 1.º CEB, quer dentro da escola, quer entre um grupo de escolas dum mesmo agrupamento, no âmbito das culturas colaborativas, e o impacto que têm no desenvolvimento profissional dos seus docentes.

Partindo do pressuposto de que nenhum professor se forma recorrendo apenas aos seus meios, são necessários dispositivos ou agentes, que funcionem como mediadores do processo (Rodrigues, 2007).

É aqui que o coordenador de ano, na qualidade de supervisor, tem um papel incontornável. Cabe-lhe constituir-se como o mediador da construção de um processo reflexivo, em interação com os colegas. Assim, o coordenador assume-se como um supervisor que “será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em continuum” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 91).

A nova conceção da supervisão enfatiza a sua ação na perspetiva da orientação dos professores, centrada na questão da qualidade social e pedagógica das atividades de qualificação, procurando superar uma visão burocratizada, estritamente fiscalizadora, inspetora e fragmentada, que tem caracterizado a ação da supervisão, de um modo geral. Trata-se de imprimir um carácter formativo à supervisão. Evocando Alarcão e Tavares (2003), o que se pretende, não é que os supervisores tenham uma função de inspeção, mas sim de dinamização de iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação de acordo com o projeto educativo que a escola construiu para si.

Importa, acima de tudo, que o professor supervisor, enquanto facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional dos seus pares, encare os docentes como profissionais reflexivos, incentivando-os a adotarem uma postura crítica e consciente relativamente a todas as problemáticas que rodeiam esta profissão como um todo envolvente, e não apenas no que respeita à ação docente propriamente dita. Seguindo esta linha de pensamento, Alarcão (2000) refere que a supervisão escolar, neste contexto, deve ser entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola.

Desta forma, reveste-se de capital importância a existência de espaços de reflexão desenvolvida de uma forma contínua, crítica e autónoma, sem os quais o docente se verá impossibilitado de implementar um verdadeiro e pleno hétero e autodesenvolvimento profissional. Nesta perspetiva, a supervisão exercida pelo coordenador de ano pode ser considerada como um processo facilitador de trocas intersubjetivas, no qual, através da mediação do grupo, conhecimentos e atitudes individuais interagem uns com os outros.

Fala-se, portanto, de um supervisor, que no contexto organizacional, deve ser detentor de competências cívicas, técnicas e humanas agrupadas em quatro tipos: interpretativas; de análise e de avaliação; de dinamização da formação; de comunicação e relacionamento profissional (Alarcão & Tavares 2003).

O tipo de supervisão que está associado ao presente estudo prende-se com o conceito de supervisão colaborativa. Na opinião de Moreira (2009), neste modelo de supervisão existe um posicionamento mais próximo dos valores e das crenças dos professores, onde a colaboração e a colegialidade são os representantes deste enredo de relações. A sala de aula é encarada como um campo experimental, em que o professor, em parceria e partilha, traça o diagnóstico de possíveis problemas, discutindo eventuais propostas de estratégias promotoras de superação no cerne do seu grupo pedagógico de colaboração. Nos contextos colaborativos, a supervisão centra-se na compreensão e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entajuda dos colegas que, na sala de aula, procuram a interação do processo de ensino e aprendizagem enquanto processo de reflexão e fonte de hipóteses de solução e mudança. Nesta conjuntura, o coordenador de ano, na qualidade de supervisor, deve ter a função de auxiliar os seus colegas professores a fazer a observação do seu ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo, através da promoção espontânea de relações de entajuda que visam o desenvolvimento humano e profissional de todos os professores.

As situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação interpessoal e dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida. Têm como objetivo a maximização das capacidades do professor enquanto pessoa e profissional, na qual se procura desenvolver a sua capacidade de tomar decisões apropriadas que auguram como objetivo comum: a melhoria da aprendizagem dos alunos através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003).

Mosher e Purpel (1972, referidos por Alarcão & Tavares, 2003) identificam seis características que os supervisores devem manifestar no desempenho das suas funções:

- sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem;
- capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- competências («skills») de relacionamento interpessoal;
- responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação. (p.73).

Glickman (1985, mencionado por Alarcão & Tavares, 2003) reforça a importância das competências («skills») interpessoais como fundamentais, especificando o seu campo de abrangência: orientar, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar.

Por sua vez, Alarcão e Tavares (2003) acrescentam ainda algumas características menos gerais, tais como a capacidade de prestar atenção e o saber escutar; a capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada; a capacidade de integrar as perspetivas dos colegas professores; a capacidade de procurar a clarificação de sentidos; e a capacidade de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar...

Gouveia (2008) defende que, a estes coordenadores de gestão intermédia cabe um papel decisivo ao nível pedagógico, curricular, de acompanhamento e orientação, que, decorrendo num cenário de interação, mobilização, reflexão e valorização do individual integrado no coletivo, se procura num ato contínuo, a construção da profissionalidade e a qualificação da organização escola. Este trabalho requer, da parte de quem detém estas funções, um perfil adequado e um conjunto de competências específicas. A este respeito, Cardoso, Mendes e Santos (2008) consideram que o supervisor/coordenador deve possuir uma postura de motivador onde conjugue:

- a) a dinamização da procura da atualização de conhecimentos sobre o pensamento, tendências e práticas inovadoras na educação:
  - suscita a elaboração, por parte dos seus colegas professores, de planos individuais de formação;
  - fornece informação relevante e atualizada sobre novas publicações da área pedagógica;
  - incita à pesquisa sobre temas atuais relacionados com educação, numa perspetiva hétero e autodidática.
- b) a promoção, no seio da equipa colaborativa que supervisiona, de uma permanente postura de questionamento sobre as práticas:
  - incentiva a análise crítica dos métodos de trabalho, encorajando a inovação;
  - apoia os colegas professores no desenvolvimento e utilização de formas de avaliar criticamente as suas práticas;
  - usa a crítica, de forma construtiva, com parte da sua avaliação.
- c) a partilha de novas aquisições de conhecimento científico com a sua equipa, valorizando a importância da formação no desempenho profissional:

- cria oportunidades adequadas para membros da equipa partilharem a sua aprendizagem, conhecimentos e competências com os outros;
  - encoraja a participação em ações e cursos de formação contínua e/ou especializada;
  - promove momentos de partilha e divulgação de oportunidades formativas.
- d) o reconhecimento do bom desempenho dos colegas do grupo, respeitando-os nas suas idiossincrasias pessoais e profissionais:
- reconhece e celebra os esforços e sucesso dos colegas da equipa;
  - favorece a autonomia progressiva dos colegas;
  - reconhece e estimula boas práticas.
- e) uma noção clara das suas funções integrando-as numa dinâmica colaborativa:
- demonstra estar integrado na equipa de trabalho colaborativo;
  - adapta o seu estilo de mediação às diferentes características dos colegas;
  - promove a delegação de tarefas desafiantes, proporcionando oportunidades de desenvolvimento individual dos colegas.
- f) a análise das ideias e sugestões propostas pela equipa que supervisiona, integrando-as nas práticas da comunidade escolar:
- incentiva a equipa docente a participar nas estruturas organizacionais;
  - recolhe sugestões e propõe à equipa temas concretos para inovação;
  - gere de forma eficaz as propostas da equipa, integrando-as em futuras ações.
- g) o emprego de estratégias de motivação, fornecendo contínuos «feedbacks» construtivos;
- reconhece e elogia em ocasiões públicas ações de inovação;
  - interpela os colegas sobre as suas práticas de uma forma construtiva;
  - transmite uma mensagem positiva e motivadora sobre o desempenho dos colegas.
- h) a disponibilidade de apoio sempre que necessário:
- mantém um canal de comunicação informal, de abertura e proximidade com os colaboradores;
  - propõe ideias, práticas e soluções com vista à melhoria;
  - preocupa-se com as diferentes dimensões da personalidade dos colegas.

Tendo em vista que a constituição reflexiva se dá na relação com o outro, o papel do coordenador é fundamental no processo de reflexão crítica do professor. Dentro de uma

perspetiva vygotskyana, este, na qualidade de supervisor do grupo de trabalho colaborativo, deve assumir uma atitude que o afasta de uma posição de dominação e o aproxima da posição de mediador. Com isto, auxilia o professor a compreender suas ações e transformá-las conscientemente. Através do diálogo e da investigação compartilhada, o professor pode colocar-se no lugar do outro, observar as suas ações e provocar mudanças, o que dificilmente ocorreria sem a intervenção de um mediador. Por outras palavras, o coordenador/supervisor tem o papel de criar condições que conduzam o professor à reflexão sobre as suas práticas. Ao fazê-lo, em contrapartida, o coordenador está também a promover o seu próprio desenvolvimento (Barros, 2008).

Batista (2008) entende o coordenador de grupos de culturas colaborativas como um supervisor, na medida em que existem espaços e situações no interior desses grupos que, se potencializados, possibilitam o desenvolvimento dos seus professores. O coordenador assume-se como um mediador que articula, organiza e dinamiza a discussão dos grupos de forma colaborativa e participativa, com base no diálogo e na reflexão. Esta autora destaca como elementos estruturantes da ação do coordenador na qualidade de supervisor do grupo de colaboração a estimulação de investir mais no desenvolvimento do grupo, o desejo e a vontade de trabalhar em conjunto e a manutenção da boa relação interpessoal.

Também Silva (2011), baseando-se nos estudos de Lombardi e Vollmer (2009), defende que os coordenadores devem contribuir para que os professores identifiquem os problemas, reflitam sobre eles e que encontrem soluções adequadas para os problemas que enfrentam no seu quotidiano.

O coordenador que supervisiona o grupo deve ser o responsável pela organização de espaços reflexivos e dialógicos, onde assuma o seu papel como mediador através da preparação de material de aprofundamento que estimule a relação e a troca, ao invés da competitividade. A sua função visa promover o encorajamento coletivo dos professores a enfrentarem os desafios encontrados no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, como um possível caminho de transformação da realidade (Batista, 2008).

Batista (2008) ressalva que, embora haja dentro do grupo colaborativo um professor que assuma o papel de coordenador/supervisor, não significa que este seja portador das melhores estratégias de trabalho a repassar os restantes colegas pertencentes ao seu grupo. Esta autora sugere ainda que os supervisores de cada grupo de trabalho se devem reunir a fim de procurarem e criarem estratégias diante dos desafios que o seu cargo lhes coloca e, assim, trocarem experiências e projetarem novas estratégias de trabalho. O grande desafio dos coordenadores/supervisores remete-se à organização da programação dos encontros colaborativos, de forma que impulsionem a melhoria do ensino e da aprendizagem desenvolvidos na sua escola e pelos elementos do seu grupo. Para tal, o

coordenador precisa de agir como um interlocutor dos professores, provocando situações de diálogo e reflexão, sugerindo leituras, questionando, promovendo o acompanhamento do desenvolvimento de atividades pedagógico-didáticas, propondo e elaborando projetos de trabalhos, participando, ouvindo, indicando ações e registrando de forma reflexiva o andamento do grupo.

Enfim, estes líderes devem proporcionar ambientes que favoreçam a aprendizagem e o envolvimento dos docentes que trabalham na escola pública, através da criação de ambientes propícios para que todos os docentes aprendam entre si. A este pressuposto Bolívar (2012) acrescenta que, na medida em que todas as pessoas possuem o potencial e o direito de trabalhar como líder, e que liderar é um esforço partilhado ao serviço de um esforço coletivo para melhorar o trabalho da escola, a liderança exige a redistribuição do poder e autoridade por todo o coletivo de docentes pertencentes à comunidade de aprendizagem profissional colaborativa.

## 5. Considerações finais

A colaboração e a colegialidade têm sido propostas como estratégias relevantes do desenvolvimento profissional dos professores “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, p. 209), consideradas vitais para o desenvolvimento da organização escolar e o crescimento profissional do seu corpo docente, tornando-se a chave da mudança educativa. Constituindo-se como plataformas significativas de políticas que procuram reestruturar a escola, as relações de colaboração são suscetíveis de emergir em contextos de participação ativa, ao invés de dominação.

Santos (2010) ressalva que a colaboração não pode ser decretada, residindo a mudança nas necessidades da prática educativa que favoreçam a procura espontânea de laços interativos favoráveis e que propiciem oportunidades para o encontro e consequente desenvolvimento profissional.

Para Hargreaves (1998) a colaboração pode assumir diferentes formas (o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares, o diálogo profissional...), porém, as dificuldades sentidas na sua implementação, a disponibilidade para um trabalho conjunto, o seu reconhecimento e ajustamento mútuos podem assumir-se apenas como retórica, não existindo uma colaboração real ou verdadeira.

A colaboração não se resume a uma maior frequência de interações entre os professores. Lima (2002) ressalva que na colaboração há uma participação individual para uma ação em comum que a todos beneficia, os objetivos são comuns e as responsabilidades partilhadas, resultantes de um processo de decisão conjunta.

O desenvolvimento de culturas de colaboração, resultante do trabalho colaborativo entre professores, pressupõe-se que sejam (Hargreaves, 1998):

- espontâneas, pelo que partem dos próprios professores enquanto grupo social, apoiadas/ facilitadas hierarquicamente ou evoluindo no seu interior de forma a ser sustentadas pela própria comunidade docente;
- voluntárias, resultantes da perceção de que os professores têm o seu valor, perspetivando o trabalho em conjunto de forma agradável e produtiva;
- orientadas para o desenvolvimento, sendo os professores a estabelecer as tarefas e as finalidades do seu trabalho conjunto, em vez de se encontrarem

para implementar os propósitos de outros, ou seja, desenvolvendo de acordo com o seu juízo as próprias iniciativas ou outras do seu interesse;

- difundidas no tempo e no espaço, onde a grande parte do trabalho conjunto, não sendo uma atividade calendarizada, definida administrativamente, tendo lugar num tempo e num espaço determinado, consiste em encontros frequentes.
- imprevisíveis, dado que os professores, nas culturas colaborativas, exercem discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados são frequentemente incertos e dificilmente imprevisíveis.

Porém, Hargreaves (1998) sustém que as culturas podem ser ampliadas, compreendendo no trabalho em conjunto, a pesquisa reflexiva centrada na prática, procurando, através do aperfeiçoamento, as melhores opções, que permitam aos professores interagir, de forma conhecedora e assertiva, de acordo com os seus propósitos e circunstâncias.

Ainda a este respeito, Hargreaves (1998) acautela que a colaboração pode ser vista como imposição, conducente à concretização de propósitos administrativos ou imposições externas. O autor observa que esta perspetiva coloca em dúvida as virtudes do trabalho colaborativo em que se questiona sobre as circunstâncias em que a colaboração está ao serviço, não do desenvolvimento ou concretização de propósitos próprios, mas sim de propósitos estabelecidos por outros.

É consensual nas escolas o reconhecimento da importância dos encontros pedagógicos, onde se privilegia a existência de um clima favorável à fomentação de um espaço e tempo de aprendizagem para os seus professores. Este alcança-se quando ocorre um investimento no trabalho colaborativo de hétero e autoformação, com base no diálogo que tem como requisitos a confiança, o respeito à disponibilidade e à cooperação. São estes elementos que potenciam a proposta de um desenvolvimento profissional dialógico e reflexivo no interior das escolas. Porém, importa salientar as dificuldades enfrentadas, tais como a falta de tempo para que os professores se reúnam, a instabilidade ao nível de pessoal docente na instituição e a notável falta de recursos (Batista, 2008).

Assim, o desenvolvimento de culturas de colaboração no interior dos departamentos configura a existência de uma liderança formal, em que cabe ao seu coordenador ser o orientador e dinamizador de culturas colaborativas, possibilitando aos professores o desenvolvimento de capacidades capazes de “enquadrar os problemas e de discutir, individual e colectivamente, de modo a compreender e mudar as situações que causam esses problemas”, fomentando no profissionalismo docente o juízo discricionário (livre de condições) que o compõe e delegando nos professores a decisão sobre como utilizar os seus tempos de colaboração (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 93).

Para tal, na opinião de Formosinho e Machado (2009), é necessário que o líder formal considere o conhecimento e as óticas dos professores, valorize as experiências individuais e reconheça as suas próprias potencialidades ou debilidades, bem como as dos outros, numa perspetiva pedagógica. Segundo os autores, esta visão de liderança suscita a participação, faz-se acessível e reserva-se a um papel de apoio, de forma que obtém reações mais colaborativas.

A melhoria dos resultados dos alunos apenas pode manter-se de modo contínuo se for suportado por uma equipa de trabalho em colaboração a nível de escola. Expandir a perspetiva da sala de aula na escola, como um todo é, segundo Bolívar (2012), um passo necessário, normalmente facilitado através da configuração do centro escolar como uma comunidade profissional de aprendizagem.

É nesta linha de pensamento que Dufour e Eaker afirmam que a “estratégia mais promissora para uma melhoria sustentada e substantiva do ensino, é a do desenvolvimento da capacidade do pessoal das escolas, de modo a funcionarem como comunidades de aprendizagem profissional”, que possibilitem que os professores aprendam novas práticas e originem novos conhecimentos, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos (Dufour & Eaker 1998, citados por Bolívar, 2012, p. 127).

Esta conceção implica uma perceção dos professores como profissionais reflexivos, que investigam e partilham conhecimentos nos seus contextos naturais de trabalho, compartilhando a convicção de que, se as pessoas trabalharem em conjunto, todos podem aprender uns com os outros, podem partilhar as realizações pessoais e profissionais, e também as dificuldades e problemas existentes no ensino (Bolívar, 2012).

Deste modo, a colaboração entre colegas, o escutar e partilhar experiências podem representar uma via privilegiada para alcançar uma comunidade de aprendizagem profissional colaborativa dentro das escolas (Bolívar, 2012).

## CAPÍTULO II - METODOLOGIA

## 1. O problema em estudo

O ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente (Giddens, 1996; Hargreaves, 1998; Day, 2001). Como salienta Giddens (1996), uma das marcas dos dias atuais é precisamente a transformação acelerada do domínio da sociedade da informação, conduzindo a uma rapidez da mudança extrema.

Este facto conduz a que as escolas e, conseqüentemente, os professores, enfrentem novos desafios, nomeadamente o impacto da mudança dos contextos económicos, sociais e do conhecimento sobre o sistema educativo como um todo, o que provoca alterações no seu trabalho e tem influenciado o seu profissionalismo (Day, 2001; Hargreaves, 1998).

Simultaneamente, está a ser vivido pelas escolas do país um momento de mudanças curriculares decretadas pelo Ministério da Educação que assentam numa nova conceção do currículo e dos papéis dos professores, exigindo, por isso, não só novas mentalidades, como também novos dispositivos de organização e desenvolvimento. Este e outros fatores conduzem, segundo Day (2001), a períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores.

A conceção de trabalho docente que se pretende demarcar neste estudo faz referência à noção alargada do trabalho desenvolvido pelo professor no interior da organização escolar enquadrada pela cultura de profissionalidade e as suas possibilidades de articulação, que tendem a direcionar o trabalho docente para novas abordagens colaborativas onde lhe são exigidas flexibilidade, competências profissionais, responsabilidade, eficácia e necessidade de resultados (Santos, 2010).

Mas as realidades vividas nas escolas ainda estão impregnadas de individualismo que assentam em situações de trabalho solitário dos professores, que conduzem ao isolamento, ao mesmo tempo que proporcionam cenários de aprendizagem empobrecidos (Hargreaves, 1998). A este respeito Fullan e Hargreaves (2001) referem que, enquanto os professores recearem partilhar as suas ideias e sucessos, mostrarem relutância em contar aos outros uma nova ideia e recearem pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes, continuam a reforçar os muros do individualismo.

O carácter polissémico do trabalho docente deve constituir um eixo para a definição de um perfil de professor que transcenda a cultura do individual para destacar o valor de pertença a um coletivo institucional, criando as culturas colaborativas docentes, que

Hargreaves (1998) define como crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigadas a lidar com exigências que se lhes colocam diariamente.

Seguindo esta linha de pensamento, a retórica dos discursos atuais sobre a necessidade de mudança assentam na colaboração profissional, ou seja, o trabalho colaborativo torna-se uma forma ortodoxa de lidar com as mudanças educativas. Na opinião de Day (2001), as culturas de colaboração devem ser complementadas com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser compartilhados e através dos quais possam ser testadas as visões partilhadas sobre o que é um bom ensino, em função das realidades individuais, de modo a proporcionar um desenvolvimento profissional contínuo aos professores.

Mas as organizações de aprendizagem colaborativa não surgem do nada. São fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados. É neste sentido que Bolívar (2003, 2012) enfatiza a necessidade da construção de ambientes que favoreçam a aprendizagem em grupo, que possibilitem tempo para a reflexão, visão partilhada, aprendizagem em equipa, autonomia e novo exercício da liderança.

Segundo Leite e Fernandes (2003), a questão da socialização profissional dos professores, em registos de confrontação com outros profissionais que façam evoluir os seus saberes, tem sido enfatizada face à complexidade da profissão docente e tem justificado argumentos que apontam para a necessidade de um desenvolvimento colaborativo que acompanhe o percurso profissional dos professores.

Tendo presente os pressupostos anteriores, surge no contexto de trabalho da investigadora a necessidade de esta compreender o modo como os seus pares, professores do departamento do 1.º CEB no Agrupamento de Escolas de Vialonga (AEV), percecionam e valorizam as práticas de aprendizagem colaborativa implementadas e o impacto que estas têm no seu desenvolvimento profissional.

A pertinência do estudo reside no facto de ser professor significar pertencer a uma profissão em que, além de sofrer desgastes diários, necessita de estar permanentemente atualizado. Por se tratar de uma profissão de especificidade humana, torna-se impossível ao docente agir de forma meramente instrumental. A aprendizagem colaborativa profissional docente abrange campos de ação como a reflexão, que é uma prática indissociável da função pedagógica. As questões do trabalho e aprendizagem colaborativa não podem ficar somente reduzidas à existência de documentos, precisam de ser desafiadas, postas em prática, de procurar encontrar as respostas contextualizadas para problemas concretos e quotidianos, movidos pela complexidade de vida da sociedade atual.

A escolha desta problemática surge como um dos possíveis fatores de desenvolvimento profissional e justifica-se pela importância que a colaboração assume ao longo da carreira docente e pelo facto de esta ter o dever de contribuir para a promoção de um ensino mais produtivo, ao mesmo tempo que promove a motivação e satisfação pessoal e profissional dos professores.

Procedemos então à explicitação das questões da investigação, assim como dos objetivos que daí decorrem.

### **1.1. Questões do estudo**

De acordo com a revisão da bibliografia que fizemos sobre a temática em estudo, partimos do pressuposto que a colaboração entre docentes promove o desenvolvimento de novas competências profissionais. Mas face ao enorme leque de tarefas que a profissão de professor hoje obriga, e partilhando os ideais daqueles que defendem que a profissionalidade passa pelo exercício de atividades colaborativas de procura constante da sua fundamentação e melhoria, coloca-se então a questão de partida do presente estudo: **que práticas colaborativas os professores realizam e que valor lhes atribuem na busca de soluções para os seus problemas quotidianos em sala de aula?**

A partir da formulação da questão de partida, e tratando-se de um estudo exploratório, esta desdobrou-se, naturalmente, em várias outras questões de investigação auxiliares da primeira, que orientaram o delineamento da investigação, a saber:

- Quais são, quando e como ocorrem as práticas colaborativas existentes no departamento do 1.º CEB do AEV?
- Quem participa e que papel desempenha na culturas colaborativas do departamento do 1.º CEB do AEV?
- Que perspetivas têm as lideranças sobre o impacto do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?
- Que perceções têm os professores do departamento do 1.º CEB do AEV sobre as práticas colaborativas?
- Qual o valor atribuído pelos professores às suas práticas colaborativas no seu desenvolvimento pessoal e profissional?

## 1.2. Objetivos do estudo

Decorrente da pergunta de partida originada pelo problema da investigação, fundamentou-se como objetivo principal para este estudo **caracterizar as práticas colaborativas existentes no departamento do 1.º CEB do AEV.**

De forma a alcançar o objetivo descrito, houve a necessidade de o segmentar em objetivos mais específicos, a saber:

- Identificar as práticas colaborativas existentes no departamento do 1.º CEB.
- Caracterizar o processo de funcionamento do trabalho colaborativo no departamento do 1.º CEB.
- Identificar e caracterizar os papéis dos intervenientes dentro do grupo colaborativo.
- Caracterizar a perspetiva das lideranças sobre a importância que o trabalho colaborativo assume no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.
- Identificar as perceções que os professores do departamento do 1.º CEB do AEV têm sobre as práticas colaborativas.
- Caracterizar o valor atribuído pelos professores às práticas colaborativas no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

## 2. Caracterização do estudo

Começamos, então, por referir, que o polo técnico de um processo de investigação corresponde à instância metodológica segundo a qual o investigador recolhe dados sobre o mundo real, assumindo que este é suscetível de ser observado pelos sentidos (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994). Neste sentido, podem definir-se dois tipos de métodos: os quantitativos e os qualitativos. O presente estudo baseia-se numa investigação com base no cruzamento destes dois métodos, ou seja, apresenta um carácter qualiquantitativo.

O procedimento técnico deste estudo recai sobre o estudo de caso. O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, como Yin (2004) e Stake (2009), para os quais, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais. No presente estudo “consiste na observação detalhada de um contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

Os estudos de caso evidenciam herdar as características da investigação qualitativa. Neste sentido, o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um caso (Latorre, Ricón & Arnal, 2003).

Sobre a natureza da investigação em estudos de caso, conforme a opinião de Latorre et al. (2003), apesar do estudo de caso ser visto com mais ênfase nas metodologias qualitativas, não significa que não possam contemplar perspetivas mais quantitativas.

Stake (2009) refere que a distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos. Também Yin (2004) aborda esta questão, salientando que os estudos de caso são uma estratégia abrangente e podem incluir as evidências quantitativas e ficarem até limitados a essas evidências. Ainda segundo este autor, a estratégia de estudo de caso, ao ser uma estratégia abrangente, não se deve confundir com pesquisa qualitativa, pois existe uma grande e importante área comum entre a investigação qualitativa e quantitativa.

Tendo como base epistemológica a investigação qualitativa, optou-se pelo estudo de caso como estratégia metodológica abrangente, conforme descrita por Yin (2004), uma vez que esta é o melhor meio de dar resposta à questão e interrogações que se colocam no

presente estudo. Optou-se, assim, por um projeto de estudo de caso, na designação de Yin (2004), com uma unidade de análise. A partir da questão central da investigação, das questões orientadoras correspondentes, bem como dos elementos bibliográficos recolhidos sobre a temática abordada, definiu-se a unidade de análise, enquanto unidade unificadora da estratégia de investigação: as práticas colaborativas e o valor que lhes são atribuídas pelos docentes do 1.º CEB do AEV. A definição desta unidade de análise torna-se útil para a investigação, uma vez que, na medida em que é transversal aos conhecimentos bibliográficos e às questões da investigação, orienta a estratégia de pesquisa adotada.

Tendo em linha de conta a natureza específica deste enfoque, e seguindo a linha de pensamento de Estrela (1994), este estudo assenta numa base exploratória de carácter descritivo, na medida em que o que se pretende é descrever uma realidade para a tornar inteligível, mais concretamente numa lógica de descoberta e construção de um esquema teórico de clareza.

De acordo com Fragoso (2004), ao longo do estudo, o investigador deve assegurar-se que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente. Para isso, o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática (Dooley, 2002). A possibilidade de utilizar várias fontes de evidência é um ponto forte importante dos estudos de caso (Yin, 2004).

A vantagem mais importante para a utilização de fontes múltiplas de evidência é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados (Yin, 2004). Desta forma, qualquer descoberta ou conclusão do estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa (Yin, 2004).

Deste modo, a triangulação aparece como um conceito essencial na metodologia de estudos de caso. Autores como Yin (2004) e Stake (2009) apresentam a triangulação como uma estratégia de validação, na medida em que torna possível a combinação de metodologias para estudo do mesmo fenómeno. Por outras palavras, a triangulação permite obter, de diversas fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação.

A triangulação é, na opinião de Stake (2009), um processo que utiliza múltiplas perspectivas para clarificar significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador. Ainda na opinião de Flick (2004), a triangulação pode utilizar-se, não apenas para a validação dos resultados, mas como uma abordagem para fundamentar ainda mais o conhecimento obtido com os métodos qualitativos.

Nesta linha de pensamento, são apresentados de seguida os procedimentos e as técnicas de recolha da informação que se expõem mais indicadas para dar resposta aos objetivos da investigação. As técnicas utilizadas são de natureza qualitativa e quantitativa, com predomínio na primeira. Pois, tal como referido e apesar dos estudos de caso se enquadrarem numa vertente qualitativa, isso não significa que não possam ser abordados com base noutras perspetivas mais quantitativas.

## **2.1. Procedimentos e técnicas de recolha de dados**

Para dar início ao estudo, e após definir o contexto a ser investigado, procedeu-se ao contacto e formalização das técnicas de recolha de dados a serem aplicadas em campo.

O estudo foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Vialonga, uma freguesia limítrofe do concelho de Vila Franca de Xira, e incidiu sobre os professores titulares de turma do departamento do 1.º CEB. Esta escolha deveu-se ao facto do contexto ser familiar à investigadora, pois é onde leciona há alguns anos.

Para se proceder à investigação dentro do referido agrupamento de escolas, apresentou-se, previamente, a intenção da realização do presente estudo através de uma carta de intenções à diretora do agrupamento (Apêndice 1), onde solicitámos autorização para aplicação do inquérito por questionário aos professores titulares do departamento do 1.º CEB do agrupamento, da realização de entrevistas às quatro coordenadoras dos grupos de trabalho do 1.º CEB (1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano de escolaridade), à coordenadora de departamento do 1.º CEB e à própria diretora, assim como o acesso a alguns documentos do agrupamento, nomeadamente ao regulamento interno, projeto curricular, projeto educativo, regimento interno do departamento do 1.º CEB e às atas dos conselhos de docentes dos grupos de trabalho em estudo. O pedido foi bem aceite.

Procede-se, de seguida, à explicitação da recolha e tratamento dos dados da investigação, fazendo referência ao tipo de dados a recolher, à diversidade de instrumentos utilizados nessa recolha, bem como à análise dos dados recolhidos e ao sistema de codificação.

### 2.1.1. Análise documental

Chaumier define a análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Chaumier, 1974, referida por Bardin, 1991, p. 45).

Segundo Bardin (1991), esta técnica tem por objetivo a representação da informação de uma forma mais conveniente, através de procedimentos de transformação. Na opinião da autora, o objetivo é facilitar o acesso ao observador, de tal maneira que este adquira o máximo de informação pertinente.

A seleção da informação, a estruturação em categorias segundo o critério em analogia e a representação de forma condensada é semelhante à fase de tratamento da análise de conteúdo. Contudo, as principais diferenças residem no facto da análise documental trabalhar com documentos, enquanto a análise de conteúdo trabalha com mensagens, e no objetivo da primeira consistir na representação condensada da informação (Bardin, 1991).

O recurso a fontes documentais relacionadas com a temática é uma estratégia básica num estudo de caso. Assim, procedeu-se à recolha dos dados, através da análise documental de diversos documentos estruturantes do AEV que se mostraram relevantes para o presente estudo. Desta forma, começou-se o trabalho de campo com a recolha dos documentos considerados pertinentes para a investigação em curso, nomeadamente:

- o regulamento interno;
- o projeto educativo;
- o regimento interno do departamento do 1.º CEB;
- o projeto curricular;
- as atas dos conselhos de docentes por anos do ano letivo 2011/12.

Esta recolha de documentos teve como objetivo a concentração de informações de forma a contribuir na resposta aos seguintes objetivos específicos:

- identificar as práticas colaborativas existentes nas escolas do 1.º CEB do AEV;
- caracterizar o processo de funcionamento desse trabalho colaborativo;
- identificar e caracterizar os papéis dos intervenientes dentro do grupo colaborativo.

O tratamento dos dados recolhidos foi feito através da técnica da análise documental, em muito parecida com a análise de conteúdo, mas aplicada a documentos (Apêndice 2 e Apêndice 3).

### 2.2.2. Entrevista

Uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso, são as entrevistas. Esta técnica assume-se como um excelente instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade. A entrevista é considerada uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, se extrair conclusões sobre o estudo em causa (Yin, 2004).

Segundo Estrela (1994), “a finalidade das entrevistas consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes no processo” (p. 342).

De entre as várias possibilidades de entrevistas (não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas), optou-se pela conceção de entrevistas semiestruturadas individuais. No presente estudo, a entrevista semiestruturada foi pensada para recolher dados sobre a perceção dos docentes sobre as práticas colaborativas existentes no agrupamento de escolas, caracterizar o seu funcionamento e identificar os papéis de diversos intervenientes no processo colaborativo.

A entrevista semiestruturada demonstrou ser a melhor opção, quando comparada com as entrevistas estruturadas e não estruturadas. Por um lado, a entrevista semiestruturada surge como mais adequada do que a estruturada, na medida em que não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado. Por outro lado, a entrevista semiestruturada parece ser mais apropriada que a entrevista não estruturada, uma vez que permite orientar e focalizar as perguntas, evitando, desta forma, desvios em relação aos aspetos ou tópicos sobre os quais se quer obter informação.

As entrevistas semiestruturadas têm suscitado, segundo Flick (2004), bastante interesse e têm sido de utilização frequente. Neste tipo de entrevista, é o entrevistador que estabelece os âmbitos sobre os quais incidem as questões. O autor aponta algumas vantagens das entrevistas semiestruturadas sobre as estruturadas, dado que estas últimas limitam o ponto de vista do sujeito ao impor quando, em que sequência e como tratar os assuntos.

Ainda a este respeito, Pardal e Correia (1995) referem que, nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistador possui um conjunto de perguntas-guia, que são lançadas à medida da oportunidade, para que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente. A

intervenção do entrevistador tem a finalidade de encaminhar a comunicação para os objetivos da entrevista, sempre que o discurso se desvie das intenções da comunicação.

Foram realizadas seis entrevistas: uma a cada coordenadora de ano dos grupos de trabalho estabelecidos no departamento do 1.º ciclo, de forma a procurar a representatividade e a heterogeneidade entre os quatro grupos, à coordenadora do departamento do 1.º CEB e à diretora do agrupamento.

Para tal, foi necessário proceder ao contacto prévio com uma das coordenadoras dos conselhos de ano do departamento do 1.º CEB, a fim de fazer o pré-teste desta técnica. Como esta decorreu conforme o delineado, procedeu-se, então, ao contacto com as restantes três coordenadoras de ano, e à posterior realização da entrevista, através do registo áudio e ulterior transcrição para o processador de texto.

Numa primeira fase, as entrevistas foram legitimadas, informando as entrevistadas sobre o âmbito do estudo e assegurando-lhes a confidencialidade dos dados, e, posteriormente foram-lhes colocadas as questões contempladas nos guiões previamente elaborados (Apêndice 4). Os guiões de entrevista elaborados (um para a diretora do agrupamento, outro para coordenadora de departamento e outro para as coordenadoras de ano), possuem uma estrutura similar, constituída por cinco grupos temáticos que, por sua vez, se encontram subdivididos de acordo com os objetivos de cada pergunta:

- o primeiro grupo (I) correspondia exatamente à «legitimação da entrevista», que, como referido, tinha o objetivo de informar e motivar as entrevistadas para da investigação em curso e garantir a confidencialidade da mesma.
- no segundo grupo (II) pretendíamos proceder à «caracterização das entrevistadas». Para tal, desdobramos o tema em três perguntas que pretendiam concorrer para o objetivo descrito.
- o terceiro grupo (III), intitulado «intervenientes no processo de trabalho colaborativo», tinha o objetivo de identificar e caracterizar os papéis dos intervenientes no processo existente. Assim, pretendeu-se caracterizar a perceção que as entrevistadas tinham do seu papel, identificar as suas competências e conhecer as formas de articulação dentro de todo o processo colaborativo.
- o quarto grupo (IV), cujo tema se centrava nas «práticas colaborativas e o seu funcionamento do departamento do 1º CEB» visava identificar as práticas colaborativas existentes, assim como caracterizar o seu processo de funcionamento do departamento do 1º CEB. Era também pretensão conhecer o objetivo definido para os episódios de trabalho colaborativo, identificar os critérios de seleção dos temas abordados nos encontros, assim como a sua

pertinência sob o ponto de vista da necessidade pessoal e profissional dos professores.

- o quinto e último grupo (V) centrava-se nas «potencialidades do trabalho colaborativo no desenvolvimento dos professores» e tinha a pretensão de caracterizar a perspectiva das coordenadoras (lideranças intermédias) sobre a importância que o trabalho colaborativo assume no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Para dar resposta a tal objetivo, tornou-se fundamental conhecer a perspectiva das entrevistadas sobre as potencialidades do trabalho colaborativo e identificar os contributos que este processo potencializa no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Para fazer o tratamento das entrevistas recorreu-se à técnica da análise de conteúdo que, na opinião de Berelson (referido por Carmo & Ferreira, 1998, p. 251), é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”.

Bardin (1991) salienta que a principal finalidade da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção com a ajuda de indicadores.

Assim, após a audição e transcrição das entrevistas, procedeu-se à sua análise de conteúdo (Apêndice 5). Na opinião de Carmo e Ferreira (1998), a interpretação dos resultados obtidos através da análise de conteúdo deve possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui objeto de estudo, assim como fazer o investigador chegar à sua explicação. Mas estes autores ressaltam que, para assegurar a validade de qualquer previsão que venha a ser feita, torna-se fundamental fazer o cruzamento com os resultados obtidos por outras técnicas.

### **2.2.3. Inquérito por questionário**

Segundo Rodríguez, Flores e Jiménez (1999), não se pode declarar que o questionário seja uma das técnicas mais representativas na investigação qualitativa, pois a sua utilização está mais associada a técnicas de investigação quantitativa. Contudo, o questionário, enquanto técnica de recolha de dados, presta um importante serviço à investigação qualitativa. Afonso (2005) salienta que o inquérito por questionário é frequentemente utilizado nos estudos de caso quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização, ou contexto social específico, que no

presente caso se cinge aos professores titulares de turma do departamento do 1.º CEB do AEV.

O inquérito por questionário constitui-se como uma técnica de recolha de informação que exige grande atenção e dedicação por parte do investigador, evidenciada na forma como coloca as questões. O investigador não está presente quando os inquiridos procederem ao seu preenchimento, não sendo possível a clarificação das questões quando surgirem dúvidas. Desta forma, o questionário deve ser concebido de tal forma que não haja necessidade de outras explicações para além daquelas que estão explicitamente previstas (Ghiglione & Matalon, 1997).

Esta técnica baseia-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado. O questionário escrito foi desenvolvido com a finalidade de ser respondido por cada um dos docentes que integram os grupos de trabalho por anos do departamento do 1.º CEB constituídos para o desenvolvimento de práticas colaborativas, com o pretexto de caracterizar as perceções que estes professores têm sobre as práticas colaborativas e o valor que lhes atribuem no seu desenvolvimento profissional.

Para tal, construímos o respetivo guião (Apêndice 6) que delimitava a constituição do inquérito em três partes, num total de dez questões fechadas, que se encontrava estruturado do seguinte modo:

- a primeira parte (I) era constituída por seis questões com o objetivo de caracterizar os respondentes, fazendo alusão ao (1) género, (2) idade, (3) habilitações académicas, (4) categoria profissional, (5) tempo de serviço e (6) grupo de trabalho docente a que pertencem.
- na segunda parte (II), intitulada «perceções sobre as práticas colaborativas», elaborámos duas questões que pretendiam identificar e caracterizar as perceções dos professores inquiridos sobre as práticas colaborativas, nomeadamente ao nível (7) da compreensão que têm sobre o trabalho colaborativo e (8) da caracterização do seu entendimento face às várias relações colaborativas do grupo.
- a terceira parte (III), cujo tema se centrava no «impacto das práticas colaborativas no desenvolvimento profissional», pretendia caracterizar o valor atribuído pelos professores inquiridos ao impacto que as práticas colaborativas que realizam têm no seu desenvolvimento profissional. Para tal, formularam-se duas questões, em que a primeira (9) pretendia conhecer o modo como os professores percecionavam o trabalho colaborativo e, a segunda (10), tinha o objetivo de compreender a importância que atribuíam à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional no seu quotidiano.

Na elaboração do inquérito por questionário privilegiou-se a inclusão de questões de resposta fechada de acordo com a escala de Likert, à qual o inquirido responde através do nível de concordância ou não concordância à afirmação, com hipóteses gradativas de resposta. Desta forma, a escala permite ao inquirido posicionar-se perante as questões colocadas, medindo uma resposta positiva ou negativa (bipolar) em que foram usados cinco níveis de respostas:

1. discordo totalmente
2. discordo
3. não concordo nem discordo
4. concordo
5. concordo totalmente

À semelhança da aplicação da técnica da entrevista, também o questionário foi inicialmente aplicado a uma pequena amostra, constituída por 5 professores pertencentes à população-alvo. Pretendia-se com o pré-teste observar se as questões eram perceptíveis por todos; se existiam perguntas desnecessárias, inadequadas ou demasiado difíceis, ou seja, se a linguagem era adequada e acessível; verificar se a sequência das questões era aceitável, se tinha sentido; comprovar se as questões não induziam respostas e se não influenciavam as respostas seguintes; e se o questionário seria demasiado longo, aborrecido ou difícil. Através do pré-teste, averiguou-se as diferentes condições gráficas e as instruções que o acompanham, a validade do conteúdo e a adequação das questões, tendo sido necessário eliminar uma questão, resultando uma versão final a aplicar à população em estudo (Apêndice 7), nomeadamente aos docentes titulares de turma das restantes seis escolas do 1.º CEB do AEV.

A distribuição dos questionários foi precedida de um contacto prévio com as coordenadoras de estabelecimento das Escolas Básicas do 1.º ciclo, a quem foi inicialmente esclarecido o objetivo do estudo e feito o pedido de colaboração e sensibilização dos colegas para a participação no mesmo. O processo de distribuição e recolha dos inquéritos nas escolas foi feito pelas coordenadoras e posteriormente recolhidos pela investigadora.

Após a recolha dos questionários, procedeu-se ao tratamento quantitativo das suas questões.

### **3. População investigada**

Segundo Patton (1990, referido por Carmo & Ferreira, 1998), nada põe tão bem em evidência a diferença entre métodos quantitativos e métodos qualitativos como as diferenças lógicas que estão subjacentes às técnicas de amostragem.

Na prática, o número de elementos de uma população é demasiado grande para ser possível estudá-los na sua totalidade, sendo então necessário proceder-se à seleção de elementos pertencentes a esse universo (Carmo & Ferreira, 1998). Mas tratando-se o presente estudo de um estudo de caso com características quali-quantitativas, e cingindo-se a investigação aos docentes titulares de turma do departamento do 1.º CEB do AEV (isto é, professores com turma que não tenham unicamente responsabilidades administrativas ou abrangidas por qualquer Decreto-Lei que os dispense da componente letiva), tornou-se viável incidir a presente investigação sobre a totalidade da população, uma vez que a proximidade geográfica e o número de elementos que a constituem era passível de ser estudada.

Desta forma, a amostra do presente estudo alberga toda a população e caracteriza-se por ser de conveniência, na medida em que se trata de um estudo exploratório, cujos resultados apenas poderão ser generalizados ao grupo de conveniência, mas do qual se podem obter informações preciosas (Carmo & Ferreira, 1998).

Assim, através da análise dos dados pessoais e profissionais dos docentes titulares de turma do departamento do 1.º CEB do AEV, expressos no questionário, e da análise documental foi possível proceder-se à caracterização da população investigada.

A população em estudo alberga os 43 professores titulares de turma do departamento do 1.º CEB do AEV (dentro dos quais se encontram as quatro coordenadoras dos grupos de ano de trabalho colaborativo entrevistadas), distribuídos pelas sete escolas do 1.º CEB do referido agrupamento.

## CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo é apresentada a totalidade da informação recolhida proveniente da análise documental aos documentos orientadores do agrupamento (projeto educativo, regulamento interno, projeto curricular e regimento interno do departamento do 1.º CEB) e das atas das reuniões de ano do departamento do 1.º CEB, das entrevistas à diretora do agrupamento, à coordenadora de departamento do 1.º CEB e às quatro coordenadoras de ano do departamento do 1.º CEB, e dos questionários aplicados a todos os docentes titulares de turma do departamento do 1.º CEB, embora de uma forma organizada, de modo a efetuar a descrição e interpretação com base no método da triangulação, procurando encontrar semelhanças e diferenças, estabelecer comparações e tentar dar resposta às questões parcelares de investigação anteriormente colocadas, que, por sua vez, contribuirão para encontrar uma ou várias respostas à questão de partida.

De modo a concretizar as intenções anteriormente referidas, tomou-se as entrevistas como instrumento principal de recolha de dados para as primeiras três questões parcelares (pontos 1, 2 e 3 do presente capítulo), pelo que, será a partir do seu tratamento que a informação proveniente das análises documentais será gradualmente introduzida, de modo a que se revele uma articulação dos dados recolhidos e uma coerência na estrutura do trabalho. Para responder às duas últimas questões parcelares (pontos 4 e 5 do presente capítulo), tomou-se os questionários como principal e único instrumento de recolha dos dados.

Mas, antes de mais, importa fazer a caracterização do AEV, de forma a contextualizar a organização do trabalho pedagógico realizado. Para tal, teve-se em conta o projeto curricular do agrupamento referente ao ano a que se reporta o presente estudo (Anexo 1).

O AEV fica situado na freguesia de Vialonga, localizada na zona limítrofe do concelho de Vila Franca de Xira, mesmo na periferia de Lisboa, o que faz desta vila um dormitório. Com o constante crescimento das assimetrias socioeconómicas, que têm conduzido ao desemprego e endividamento das famílias residentes, assim como a sua baixa escolarização, que dificulta a permanência num emprego estável e qualificado, têm criado graves conflitos, nomeadamente nos problemas de habitação ilegal, com constantes despejos, e uma acentuada conflitualidade familiar, assinalada pela violência doméstica e alcoolismo.

Na tentativa de oferecer resposta aos inúmeros problemas da população escolar, o AEV tomou como princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem o projeto curricular de turma, adaptado aos problemas reais dos alunos, o plano individual de trabalho, a autorregulação das aprendizagens e a diferenciação pedagógica. Estes princípios são alcançados através de diversas estratégias de intervenção, cuja linha orientadora se centra principalmente na continuidade pedagógica. Esta medida incita um acompanhamento dos alunos durante todo o seu ciclo de escolaridade, de forma a garantir a responsabilização dos professores pelo percurso escolar dos seus alunos (projeto curricular de agrupamento 2011/12).

Assim, a organização pedagógica do AEV centra-se na direção (1 diretora, 1 subdiretor e 3 adjuntos) e no CP, que é presidido pela diretora e onde têm assento os coordenadores dos departamentos do pré-escolar, do 1.º ciclo, de Línguas, de Ciências Sociais e Humanas, de Matemática e Ciências Exatas, de Expressões, o coordenador de direções de turma, o coordenador dos percursos diferenciados, os representantes do pré-escolar, 1.º ciclo e Educação Especial e os coordenadores do centro de recursos do 1.º ciclo e do 2.º e 3.º ciclos, perfazendo um total de 14 elementos.

A população diurna do AEV acolhe 2241 alunos, distribuídos pela oferta disponibilizada que vai desde o pré-escolar até ao secundário profissional, onde o maior número de alunos se centra ao nível do 1.º CEB, conforme se observa pela figura 3.

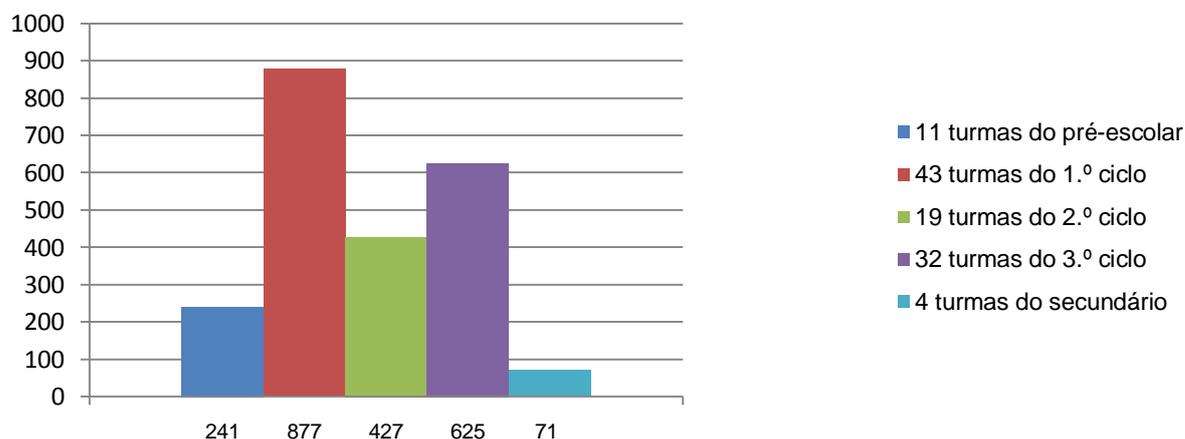


Figura 3. Distribuição dos alunos do AEV pelos diversos ciclos de escolaridade.

As 43 turmas do 1.º CEB encontram-se distribuídas por 7 escolas na freguesia, conforme se pode observar na figura 4, sendo que as 4 maiores se situam dentro da vila e as 3 mais pequenas na periferia rural.

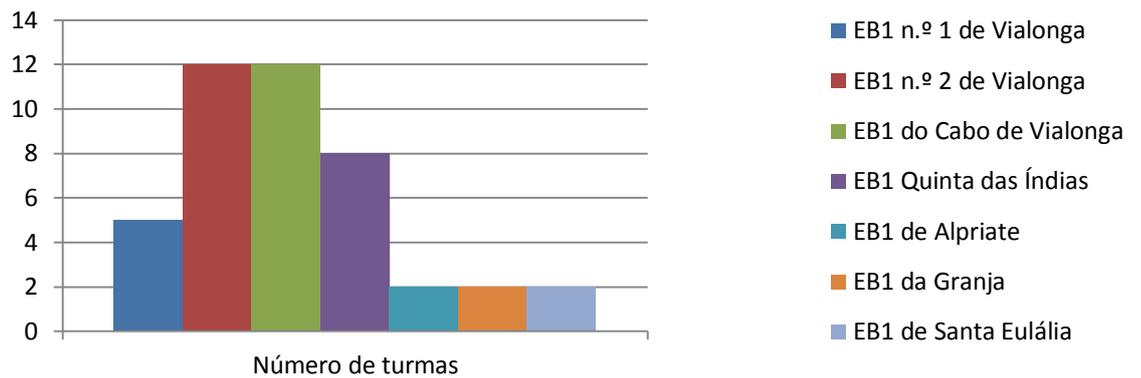


Figura 4. Distribuição das turmas pelas escolas do 1.º CEB do agrupamento.

É sobre os professores das 43 turmas do 1.º CEB que se centra o estudo, e é sobre eles que se vão debruçar os pontos deste capítulo, na tentativa de dar resposta às questões parcelares da investigação.

## **1. Intervenientes no processo de trabalho colaborativo**

Neste ponto pretende-se dar resposta à questão «quem participa e que papel desempenha nas culturas colaborativas do departamento do 1.º CEB do AEV?».

Procede-se, então, à apresentação e análise dos dados referentes aos intervenientes no processo de trabalho colaborativo no departamento do 1.º CEB. Para tal, recorreremos à análise documental (Apêndice 2) realizada ao projeto educativo, ao regulamento interno e ao regimento interno do departamento do 1.º CEB, à análise de conteúdo das entrevistas (Apêndice 5) e a algumas respostas dos questionários.

Identificámos como intervenientes do processo colaborativo no departamento do 1.º CEB os professores titulares de turma, os coordenadores de ano, a coordenadora de departamento e a diretora. De seguida procedemos à sua caracterização e análise dos respetivos papéis.

### **1.1. Os docentes do departamento curricular do 1.º CEB**

O artigo 2.º do regimento interno do departamento do 1.º CEB menciona que o “departamento curricular do 1.º CEB é composto por todos os docentes das sete escolas deste nível de ensino e pelos professores das atividades de enriquecimento curricular”.

Conforme referido no ponto 4 do capítulo anterior, este estudo centra-se nos 43 professores titulares de turma (uma vez que existem 43 turmas deste nível de ensino, conforme evidenciado nas figuras 3 e 4) a lecionar pelas sete escolas do 1.º CEB do AEV, e nos grupos de trabalho colaborativo que constituíram.

Assim, e por se tratar de um estudo que incide na comparação e análise dos referidos grupos de trabalho colaborativo do departamento do 1.º CEB, a população estudada foi agrupada de acordo com a constituição dos conselhos de docentes correspondentes aos anos de escolaridade que lecionaram durante o ano letivo 2011/12.

Os dados que se apresentam de seguida foram recolhidos através da análise realizada aos dados pessoais e profissionais patentes no questionário e cujo objetivo visava a caracterização dos respondentes.

Os professores titulares de turma do departamento do 1.º CEB são 43, em que o género feminino apresenta maior predominância, conforme se pode verificar pela observação da figura 5.

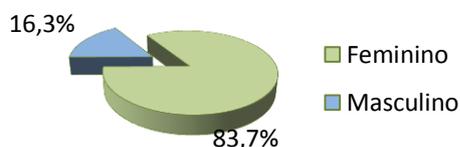


Figura 5. Género dos professores titulares de turma do departamento do 1.º CEB.

A figura 6 evidencia a distribuição desses 43 professores titulares de turma pelos grupos de trabalho por anos, onde é notória a equidade do número de professores por ano de escolaridade.

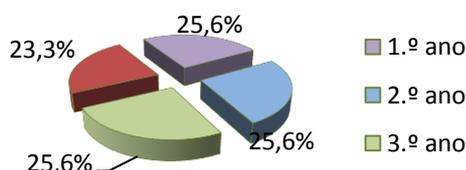


Figura 6. Distribuição dos docentes pelos conselhos de ano.

No que diz respeito à idade, a maioria dos professores encontra-se na faixa etária compreendida entre os 31 e os 40 anos, sendo o conselho de docentes do 2.º ano de escolaridade o grupo de trabalho que apresenta todos os elementos dentro da referida faixa, conforme se pode observar através da figura 7.

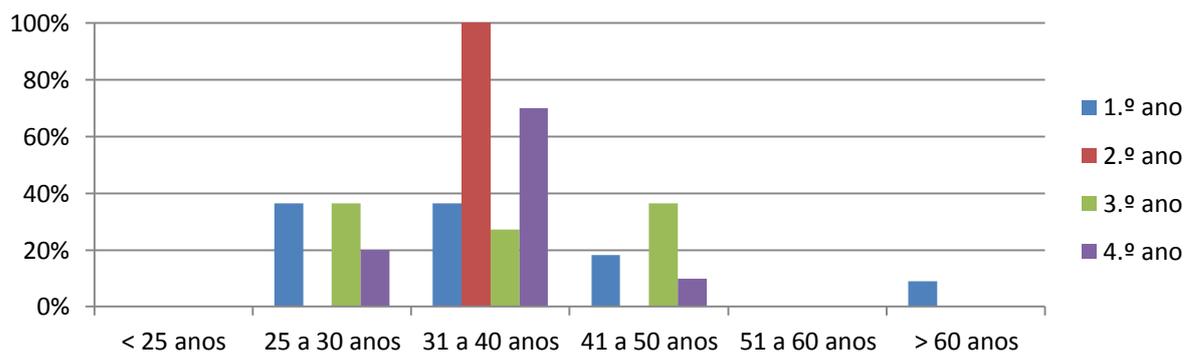


Figura 7. Faixa etária dos docentes do departamento do 1.º CEB do AEV

Em relação às habilitações académicas, a grande maioria dos docentes apresenta uma Licenciatura, havendo apenas uma minoria com bacharelato e outra com pós-graduação e mestrado, conforme é observável na figura 8.

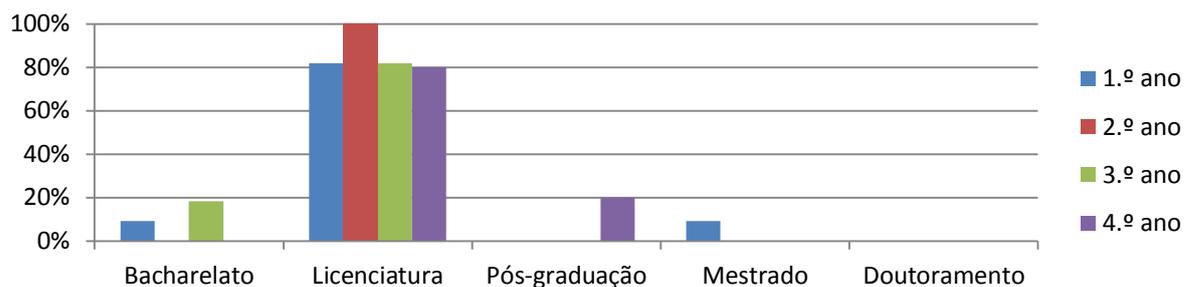


Figura 8. Habilitações académicas dos docentes do departamento do 1.º CEB do AEV

Relativamente à categoria profissional (figura 9), é perceptível que a generalidade dos professores pertence ao Quadro de Agrupamento (QA) e a minoria é contratada. O grupo do 3.º ano é constituído apenas por professores do QA.



Figura 9. Situação profissional dos docentes do departamento do 1.º CEB do AEV

No que diz respeito ao tempo de serviço, à exceção do grupo de 3.º ano onde é notória uma divisão mais equitativa nas últimas três faixas de tempo de serviço, todos os outros apresentam uma maior incidência na faixa dos 8 a 15 anos de serviço, conforme observado na figura 10.

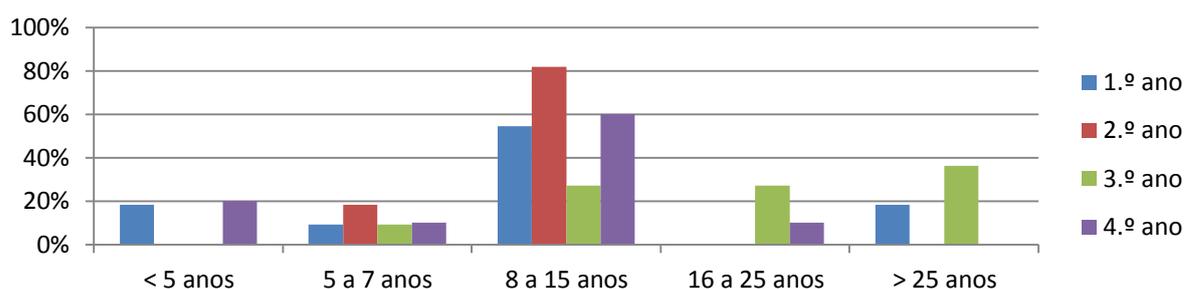


Figura 10. Tempo de serviço dos docentes do departamento do 1.º CEB do AEV

Resumindo, a população do estudo pode caracterizar-se por ser maioritariamente feminina (conforme evidenciado na caracterização da população em estudo) e substancialmente jovem, onde aproximadamente 74% dos docentes estão agregados ao QA, o que proporciona uma continuidade pedagógica bastante estável.

## 1.2. A coordenação dos grupos de trabalho do departamento do 1.º CEB

O n.º 2 do art.º 21.º do regulamento interno preconiza que o departamento do 1.º CEB organiza, separadamente, grupos de trabalho por anos de escolaridade, o que permite a este departamento organizar os seus professores titulares de turma em conselhos de docentes de acordo com o ano em que se encontram a lecionar, o que proporciona a criação de quatro grupos de trabalho distintos, conforme se pode analisar através da distribuição dos 43 professores titulares de turma (figura 6), em que é notória a equidade na sua distribuição: 11 professores nos grupos de trabalho docente do 1.º, 2.º e 3.º anos e 10 professores no grupo de trabalho docente do 4.º ano.

Estes grupos de trabalho são coordenados, segundo o preconizado no ponto 3 do art.º 10.º do regimento interno do departamento do 1.º CEB, pelo “coordenador de ano eleito maioritariamente pelos seus pares, na primeira reunião” do ano letivo respeitando o seguinte critério:

- coordenador do grupo de 1.º ano – todos os docentes do grupo de 1.º ano elegem um professor oriundo da EB1 n.º 1 ou EB1 Quinta das Índias;
- coordenador do grupo de 2.º ano – todos os docentes do grupo de 2.º ano elegem um professor oriundo da EB1 n.º 2;
- coordenador do grupo de 3.º ano – todos os docentes do grupo de 3.º ano elegem um professor oriundo da EB1 do Cabo de Vialonga;
- coordenador do grupo de 4.º ano – todos os docentes do grupo de 4.º ano elegem um professor oriundo da EB1 de Alpriate, Granja ou Santa Eulália;

Assim, no decorrente ano letivo em que se efetuou o estudo, as quatro coordenadoras dos grupos de trabalho por anos de escolaridade que foram entrevistadas, em que duas pertenciam ao QA e tinham 12 anos de serviço, e as outras duas eram contratadas e tinham sete anos de serviço. Uma delas encontra-se a lecionar no AEV há 7 anos e, as restantes, há 3 anos.

Logo no início da entrevista foi-lhes pedido para explicitarem os critérios e requisitos de seleção para o cargo que estavam a exercer, em que duas assumem que foram eleitas pela votação dos restantes colegas do grupo, seguindo os critérios emanados do regimento interno do departamento. Outras duas referem que foram eleitas com base num critério de exclusão em virtude do coordenador de determinado ano ser eleito sempre na escola que lhe está determinada, que fez suceder as seguintes situações: “como eu era a única professora de escola pequena que existia no grupo, fiquei eu” (E6), e “somos duas turmas e o meu colega já tinha sido coordenador de ano da escola no ano anterior... por ordem de ideias fiquei eu” (E4).

Com a presente questão de investigação, era também pretensão caracterizar a perceção que as coordenadoras dos grupos de trabalho por ano tinham do seu papel. Assim, é unânime nas respostas das entrevistadas, que fazem parte das suas funções a partilha, a mediação, dirigir, acompanhar e reunir com os colegas dos seus grupos de ano.

A este respeito, está patente no projeto curricular de agrupamento que o mandato dos coordenadores de ano implica a planificação das aprendizagens, a definição dos critérios de aprendizagem, a articulação entre anos e ciclos, a partilha e a cooperação.

Relativamente às competências que as entrevistadas identificaram como sendo necessárias para o desempenho do seu papel enquanto coordenadoras de grupos de trabalho docente, sobressaem a planificação, a disponibilidade, a orientação, a moderação, a organização e a responsabilidade.

No que diz respeito à articulação existente entre as coordenadoras de ano com outros elementos, estas assumem articular o seu trabalho com os colegas dos respetivos grupos que coordenam, articular entre elas (coordenadoras), embora uma das entrevistadas referisse que “com elas (coordenadoras) houve pouca articulação” (E6), e articular com a coordenadora de departamento em reuniões mensais que antecediam as reuniões com os grupos de trabalho colaborativo.

### **1.3. A coordenação do departamento do 1.º CEB**

O n.º 1 do art.º 14.º do regulamento interno, assim como o artigo 4.º do regimento interno do departamento do 1.º CEB, consigna que o coordenador de departamento curricular do 1.º CEB é designado pelo diretor, por um período de quatro anos e que este tem assento no CP.

A professora designada para coordenadora do departamento do 1.º CEB do AEV leciona há 30 anos, sendo que 23 foram numa escola deste agrupamento. A diretora nomeou-a no início do seu mandato, há já 3 anos.

Através da entrevista realizada, pode verificar-se que a perceção que a coordenadora tem do seu papel é o de representar os professores, presidir ao departamento, elaborar a agenda do departamento, supervisionar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do 1.º ciclo, propor atividades, articular trabalhos e divulgar a legislação que vai sendo emanada pela tutela.

Salientou, como principais competências inerentes ao cargo que ocupa, a colaboração com o CP (no qual tem assento), coordenar, supervisionar e acompanhar as

atividades do departamento, promover o trabalho colaborativo e avaliar o pessoal docente do seu grupo.

De facto, está patente do art.º 23.º do regulamento interno que, para além “da supervisão pedagógica, associada à avaliação do pessoal docente” os coordenadores de departamento devem:

- planificar o ciclo de escolaridade, definindo competências que os alunos devem adquirir ao longo do processo;
- definir critérios e instrumentos ajustados às competências definidas;
- definir as metas de sucesso por ano e ciclo de escolaridade;
- desenvolver práticas de partilha de experiências e de materiais didáticos;
- definir e avaliar o plano anual de atividades;
- apresentar e acompanhar propostas de inovação pedagógica.

A acrescentar, o art.º 5.º do regimento interno do departamento do 1.º CEB do AEV estabelece que ao coordenador de departamento compete ainda:

- promover a relação dos professores com o currículo de modo a facilitar uma abordagem transversal das aprendizagens;
- promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento;
- assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudos, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento;
- propor ao CP o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- organizar as reuniões gerais mensais dos docentes do departamento;
- representar o departamento do 1.º CEB no CP.

Relativamente à articulação do trabalho com as estruturas hierárquicas superiores e inferiores, a entrevistada refere que o faz através de reuniões periódicas mensais, encontros informais e através da troca de E-mails.

#### **1.4. A direção do agrupamento**

A diretora do agrupamento, na qualidade de “órgão de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, tem numa das suas competências, a designação dos coordenadores de departamento (Decreto-Lei n.º 75/2008), ou seja, no âmbito das suas funções, competiu-lhe a nomeação da coordenadora de departamento do 1º CEB do agrupamento que lidera.

Assim, e tendo em conta as suas competências ao nível pedagógico, tornou-se fundamental para o estudo conhecer a sua perspetiva face ao trabalho colaborativo implementado num dos departamentos sob a sua alçada.

A diretora do AEV encontra-se a trabalhar naquele território há dezoito anos, catorze dos quais na qualidade de diretora (cargo anteriormente denominado por presidente do conselho executivo). A trabalhar consigo na direção, e recorrendo à análise do projeto curricular de agrupamento, encontra-se um subdiretor e três professores com a função de adjuntos e em quem pode delegar funções.

## 2. As práticas colaborativas existentes e o seu funcionamento

Este ponto visa dar resposta à questão de investigação «quais são, quando e como ocorrem as práticas colaborativas existentes no departamento do 1.º CEB do AEV?».

Antes de mais, importa identificar as práticas de trabalho colaborativo existentes no seio do departamento do 1.º CEB. Assim, na entrevista à diretora do AEV, esta destacou:

- a realização de uma reunião mensal dedicada à reunião dos professores do departamento do 1.º CEB
- a formação centrada na escola
- a constituição, por iniciativa de alguns professores, de grupos de trabalho colaborativo.

À mesma questão, a coordenadora de departamento assinalou:

- a gestão e avaliação das aprendizagens dos alunos,
- a planificação das atividades,
- a partilha de práticas
- a formação.

Já as coordenadoras dos grupos de trabalho por anos enumeraram:

- a preparação de materiais,
- a troca de estratégias,
- a partilha de atividades,
- o diálogo e desabafos entre colegas,
- e a ajuda interpares.

A este respeito, e remetendo para as competências do coordenador de departamento, o art.º 5.º do regimento interno do departamento faz referência à:

- promoção da troca de experiências e à cooperação entre todos os docentes do departamento;
- promoção e realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.

Relativamente ao modo como se expressam as práticas anteriormente enumeradas, e através da análise documental, nomeadamente do art.º 22.º do regulamento interno, pode constatar-se a existência de reuniões mensais de departamento, no período da tarde de uma das quartas-feiras, tal como referiu a diretora (E1). Também no regimento interno do departamento do 1.º CEB, está patente nas competências do coordenador de

departamento (art.º 5.º) a organização das referidas reuniões gerais mensais dos docentes do departamento do 1.º CEB do AEV. Ainda a este respeito, o n.º 1 do artigo 10.º do mesmo documento estabelece que “as reuniões ocorrem uma vez por mês, em dia a definir no início do ano letivo, das 14h00 às 17h00” e, o n.º 2 do mesmo artigo, faz referência à organização e calendarização de reuniões, onde está patente que estas são calendarizadas e organizadas pela coordenadora de departamento com as coordenadoras das escolas do 1.º CEB do agrupamento.

Mas como era pretensão do estudo conhecer o modo de operacionalização destes encontros na perspetiva das coordenadoras, colocou-se essa questão a todas as entrevistadas, onde se obteve uma corroboração dos dados anteriores, uma vez que estas práticas colaborativas se expressaram através de reuniões mensais, plenárias ou por grupos de trabalho por anos de escolaridade (E2), entre os professores do departamento, e cuja calendarização era previamente agendada no início do ano letivo (E5; E2) para serem realizadas mensalmente (E1; E3; E4; E5; E6; E2) numa quarta-feira à tarde, a se dava o nome de quarta-feira pedagógica (E4; E5).

As reuniões plenárias eram presididas pela coordenadora de departamento e as reuniões por anos orientadas pelas coordenadoras de ano do departamento (E2). Através da entrevista realizada à coordenadora de departamento, foi notória ainda a divisão destas tardes mensais, em que era dada a possibilidade aos professores do departamento de se reunirem num horário comum, a existência de dois momentos distintos: um primeiro momento de trabalho colaborativo com o grupo de ano a que pertenciam e um segundo momento empregado para a formação de professores centrada na escola.

A referência que a coordenadora de departamento faz à partilha de práticas refere-se, segundo ela, a momentos ocasionais das reuniões das “quartas-feiras pedagógicas” e ao encontro geral realizado no final do ano letivo, perante todo o departamento.

Na opinião da diretora (E1), da coordenadora de departamento (E2) e da coordenadora de ano E3, um dos objetivos destes encontros pedagógicos é o de melhorar práticas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. A diretora assinala ainda como objetivos o aumento da eficácia do trabalho docente e a partilha de práticas. A coordenadora de departamento salienta o objetivo destes encontros potenciarem a criação de uma cultura de escola. Já as restantes coordenadoras de ano consideram que o objetivo é o de uniformizar os critérios de trabalho em todas as escolas do 1.º CEB do agrupamento.

No que diz respeito aos critérios tidos em conta na seleção dos temas para serem trabalhados nos encontros pedagógicos de trabalho colaborativo, pode ler-se no ponto 7 do art.º 10.º do regimento interno do departamento que “nestas reuniões mensais far-se-á a

planificação dos conteúdos a abordar em cada período podendo-se, também, organizar oficinas temáticas de acordo com as necessidades de formação dos docentes.”

A este respeito, a coordenadora de departamento defende, de facto, a planificação, gestão e avaliação das atividades letivas, assim como os assuntos que emanam do CP e que necessitam de ser tratadas com algumas brevidade. Para além destes assuntos tratados nos encontros de trabalho por anos, esta entrevistada reforça a importância da formação centrada nos problemas dos alunos do agrupamento, que ocorre após os encontros pedagógicos, e reforça que também lá prevalece o trabalho colaborativo.

Relativamente às respostas dadas pelas coordenadoras de ano sobre os critérios utilizados para a seleção dos assuntos a serem trabalhados, verifica-se que a maioria ressalva que são selecionados pela coordenadora de departamento, embora uma das coordenadoras de ano mencionasse a prioridade dos assuntos emanados do CP e salientasse que o trabalho poderia depender das necessidades de cada grupo de trabalho (E6).

Tendo em conta este último aspeto levantado pela E6, procedeu-se à análise documental das atas dos grupos de trabalho por anos (Apêndice 3), da qual apenas foram excluídas as reuniões de avaliação. Ao observar a referida análise verifica-se que, na realidade, os temas abordados eram comuns a todos os grupos de trabalho, apesar de ser visível que alguns nem sempre tinham tido tempo suficiente para tratar de todos os assuntos provindos na ordem de trabalhos fornecida pela coordenadora de departamento. De referir que apenas na reunião n.º 8 os grupos de trabalho colaborativo do 2.º e 4.º anos tiveram necessidade de abordar assuntos específicos do seu ano: no caso do grupo de trabalho do 2.º ano, devido à proximidade dos testes intermédios; e no caso do grupo de trabalho do 4.º ano, devido à reflexão sobre as provas de aferição realizadas pelos seus alunos.

Estes aspetos levantam outra questão muito pertinente para o estudo, na tentativa de caracterizar o processo de funcionamento do trabalho colaborativo no departamento do 1.º CEB do AEV: averiguar a pertinência dos temas abordados sob o ponto de vista da necessidade dos professores. A este respeito, as coordenadoras de ano dividiram as suas respostas. Uma delas chegou mesmo a referir que os temas abordados nos encontros pedagógicos “não iam ao encontro das necessidades dos professores” (E3). Outras duas cingiram-se a referir que iam ao encontro das necessidades dos professores na medida em que se tinham em conta as dificuldades gerais dos alunos (E5; E6). A coordenadora de ano E4 menciona que no seu grupo tinham em conta as necessidades dos professores presentes porque tinham um primeiro momento da reunião a que denominaram de «momento dos desabafos», mas que era um momento informal próprio do seu grupo de trabalho: “acabávamos por ter em conta as necessidades do grupo porque tínhamos o tal

momento dos desabafos que ia ao encontro de cada um, mas a restante reunião era de acordo com a ordem de trabalhos fornecida pela coordenadora de departamento”.

No respeitante à articulação do trabalho que se estabelece entre a direção e os docentes do 1.º CEB, faz-se, segundo a diretora, por duas vias de intervenção: a direta e a indireta. A direta diz respeito às reuniões do CP (onde, segundo o projeto curricular, o 1º ciclo está representado na pessoa do coordenador de departamento e na de um delegado deste ciclo), às reuniões por anos de escolaridade realizadas no início do ano letivo, às intervenções pontuais que surjam ao longo do ano, ao acompanhamento das aprendizagens e à necessidade de reforços educativos naquele nível de ensino. A intervenção indireta é feita através de um outro membro da direção, em quem foram delegadas funções relacionadas com o departamento do 1º CEB.

Relativamente ao papel que a coordenadora de departamento desempenha nessa articulação, a diretora declara que lhe compete acompanhar o trabalho realizado pelos professores, definir metas e estratégias e estabelecer e regular critérios de avaliação. Acrescenta ainda que é necessário uma grande disponibilidade para o desempenho deste trabalho, tal como foi possível nos últimos três anos devido ao facto da professora que se encontra a ocupar a função de coordenadora de departamento se encontrar “dispensada da componente letiva” (E1).

Importa também descrever a articulação que se estabeleceu na sequência da descrita anteriormente: a articulação entre a coordenadora de departamento e as coordenadoras dos grupos de trabalho por anos. Nesta articulação foram notórias duas posições diferentes por parte das coordenadoras de ano: duas das entrevistadas referiram que a articulação era praticamente inexistente, pois limitavam-se a comparecer nas reuniões com a coordenadora de departamento, que antecedia os encontros das quartas-feiras pedagógicas, com o intuito desta última comunicar a agenda de trabalhos e discutir formas de atuação para as reuniões; as outras duas coordenadoras de ano referiram que estas reuniões mensais tinham a função de as ajudar a regular o trabalho: “nós entre os coordenadores, mais com uns do que com outros, como é evidente... tentávamos ver em que ponto estava a situação, mais no sentido de nos guiarmos e até de nos apoiarmos” (E4); “nós estávamos todas juntas e víamos o que é que cada grupo de ano tinha feito nas reuniões anteriores e quais eram as dificuldades” (E6).

No final desta cadeia, competia às coordenadoras de ano fazer a articulação entre a estrutura hierárquica superior e os colegas do seu grupo de trabalho, conforme reconheceram as entrevistadas E3, E4 e E5.

Era igualmente pretensão, no âmbito deste tema, identificar as dificuldades, enumeradas pela diretora do agrupamento, na implementação dos encontros pedagógicos

de trabalho colaborativo. A entrevistada salientou dois obstáculos: o primeiro diz respeito à dificuldade em se estabelecer formas de organização para a realização dos encontros descritos, o segundo refere-se à garantia de rentabilidade destes encontros.

### 3. Potencialidades do trabalho colaborativo

Outra questão de investigação pretendia caracterizar a opinião das lideranças de modo a responder à questão «que perspetivas têm as lideranças sobre o impacto do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?»

Para dar resposta a esta questão, foi fundamental conhecer a perspetiva da diretora, da coordenadora de departamento e das coordenadoras de ano sobre as potencialidades da realização do trabalho colaborativo entre professores. Assim, a diretora assinalou que estas são inesgotáveis, mas destacou como potencialidades do trabalho colaborativo:

- o reforço da confiança dos professores,
- a implementação de práticas de partilha,
- e a identificação de dificuldades no trabalho dos docentes.

Já a coordenadora de departamento demarcou:

- a melhoria de práticas,
- a criação de uma cultura de escola,
- o saber lidar com frustrações profissionais,
- e o facto deste tipo de trabalho fomentar as relações interpessoais.

Também as coordenadoras de ano enfatizam a melhoria como uma das potencialidades do trabalho colaborativo. Outro aspeto referido, e que foi comum a todas, foi o facto deste tipo de trabalho potenciar a reflexão e a partilha.

Era também pretensão, através desta questão parcelar, identificar os contributos que o processo de trabalho colaborativo potencializa no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Apenas uma das coordenadoras de ano considera que o trabalho colaborativo realizado pelo departamento do 1.º CEB não está ligado a oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento dos professores.

As restantes coordenadoras, assim como a diretora do agrupamento, consideram os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo, promovidos no AEV, potenciadores do desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que este tem um impacto nas práticas e se repercute numa melhoria. Segundo as coordenadoras de ano, também a partilha realizada durante a realização dos encontros de trabalho colaborativo permitem uma melhoria e um apoio (amparo) entre colegas.

A diretora acrescenta dizendo que estes encontros pedagógicos de trabalho colaborativo são “um forte contributo para a formação ao longo da vida”. Também a coordenadora de departamento considera a teoria, só por si, insuficiente, na medida em que necessita de ser complementada com a prática: “a sabedoria dos livros não basta para que o caminho se ilumine. É da discussão que surge a luzinha que todos precisamos...”.

## **4. Percepções sobre as práticas colaborativas**

Este ponto visa dar resposta à questão «que percepções têm os professores do departamento do 1.º CEB AEV sobre as práticas colaborativas?». Para responder a esta questão, recorreu-se ao tratamento de dados do questionário respondido por todos os docentes titulares de turma do departamento do 1.º CEB do AEV.

Os dados recolhidos através desta técnica são apresentados graficamente, permitindo a rápida visualização das variáveis em estudo, assim como a sua comparação. Para tal, recorreu-se à apresentação de figuras gráficas de colunas, tendo por base a comparação das respostas dadas pelos respondentes dos quatro grupos de trabalho em estudo (Cardoso & Henriques, 1997).

Para melhor conseguir dar resposta a esta questão, a mesma foi dividida em dois objetivos distintos:

- compreender a noção que os professores têm sobre o trabalho colaborativo;
- caracterizar o entendimento dos professores face às várias relações colaborativas do grupo.

### **4.1. Noção de trabalho colaborativo**

Para se poder compreender a noção que os professores titulares de turma do departamento do 1.º CEB têm sobre o trabalho colaborativo, colocou-se-lhes a questão «o trabalho colaborativo existe quando...», tendo-lhes sido dadas diversas possibilidades para que situassem o seu grau de concordância ou discordância em cada uma delas, conforme se pode verificar de seguida.

Relativamente à afirmação «o trabalho colaborativo existe quando se conversa sobre o comportamento dos alunos», é notória uma grande disparidade nas respostas dadas pelos docentes, embora seja evidente uma predominância para a concordância e para a concordância total. Apesar disso, é observável, através da análise da figura 11, alguma indecisão por parte alguns professores, principalmente pertencentes aos grupos de

docentes do 4.º e 3.º anos. É também de assinalar que 11% dos professores manifesta uma discordância face à afirmação apresentada, em que apenas de demarca a ausência do grupo de 4.º ano nesta posição negativa.

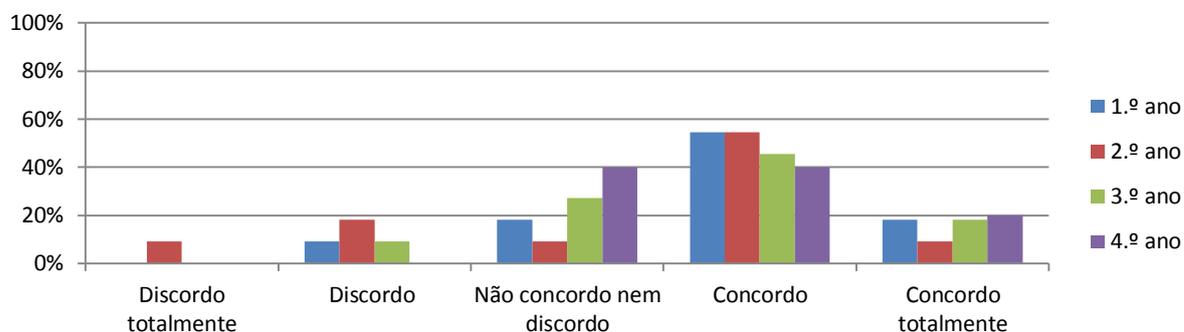


Figura 11. O trabalho colaborativo existe quando se conversa sobre o comportamento dos alunos.

No que diz respeito à afirmação «o trabalho colaborativo existe quando se conversa sobre a prática docente», e através da observação da figura 12, é notória a posição da quase totalidade dos docentes nos dois níveis de concordância. Esta posição é mais evidente nos professores do grupo de docentes de 4.º ano, pois assumem uma concordância de 20% e uma concordância total de 70%. O grupo de docentes do 2.º ano é o que apresenta uma minoria (9%) que discorda da afirmação apresentada. Ao nível dos indecisos, encontram-se poucos professores dos grupos do 2.º, 3.º e 4.º anos.

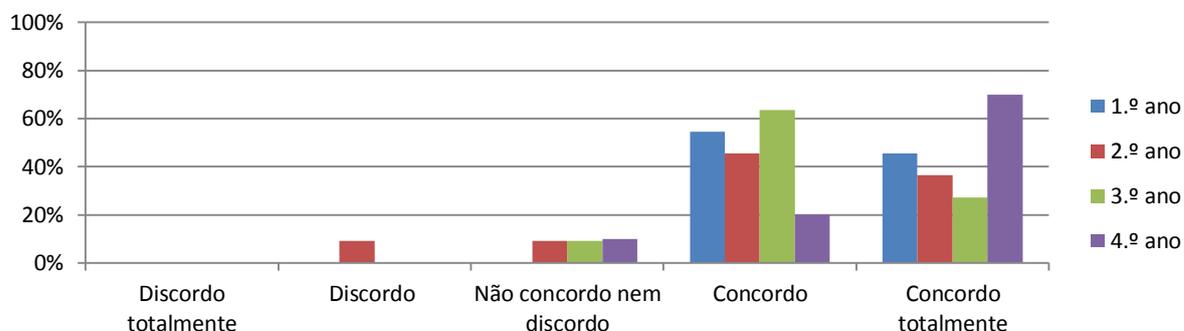


Figura 12. O trabalho colaborativo existe quando se conversa sobre a prática letiva.

Volta a ser muito significativa a concordância e a concordância total dos docentes face à afirmação «o trabalho colaborativo existe quando se trocam materiais de ensino» (figura 13).

No grupo de docentes do 1.º ano, apenas 9% dos professores mostra alguma indecisão, contra os 55% dos que concordam e dos 27% que concordam totalmente.

O grupo de docentes do 2.º ano manifesta a sua posição positiva face à afirmação apresentada, expressando-se 45% na concordância e 55% na concordância total.

O grupo de docentes do 3.º ano, à semelhança do grupo anterior, apresenta uma posição assumidamente positiva, com 36% de concordância e uma expressa maioria de 64% de concordância total com a afirmação.

Também do grupo de docentes do grupo de 4.º ano expressa a concordância com 60% e a concordância total com 40%.

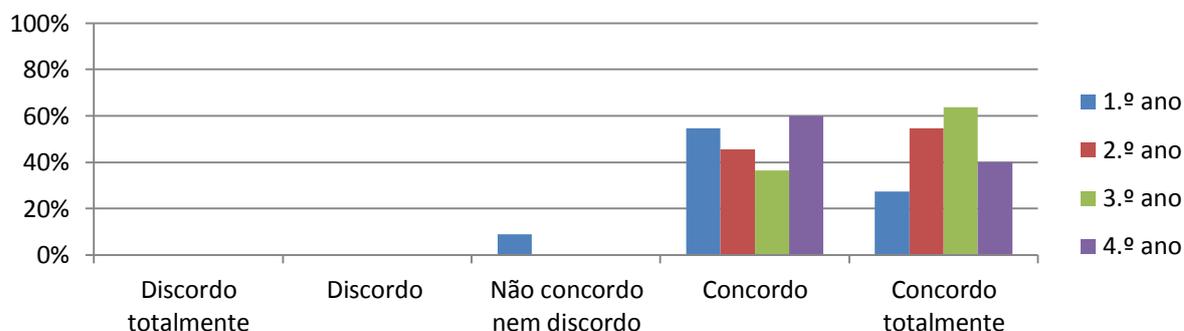


Figura 13. O trabalho colaborativo existe quando se trocam materiais de ensino.

À semelhança da afirmação anterior, também a frase «o trabalho colaborativo existe quando se desenvolvem, em conjunto, materiais para os alunos» mobilizou a quase totalidade dos docentes para a vertente positiva, conforme é observável na figura 14.

Os grupos de docentes do 1.º e 2.º anos evidenciam uma concordância de 45% e uma concordância total de 55%.

A expressividade no grupo de 3.º ano foi ainda mais evidente, pois 18% concordam com a afirmação, mas a maioria, 82% assumiu claramente concordar totalmente.

De referir apenas que 10% dos docentes, do grupo do 4.º ano, evidenciam indecisão relativamente à afirmação apresentada. Os restantes assumiram a sua concordância com uma expressão de 20% no concordo e de 70% no concordo totalmente.

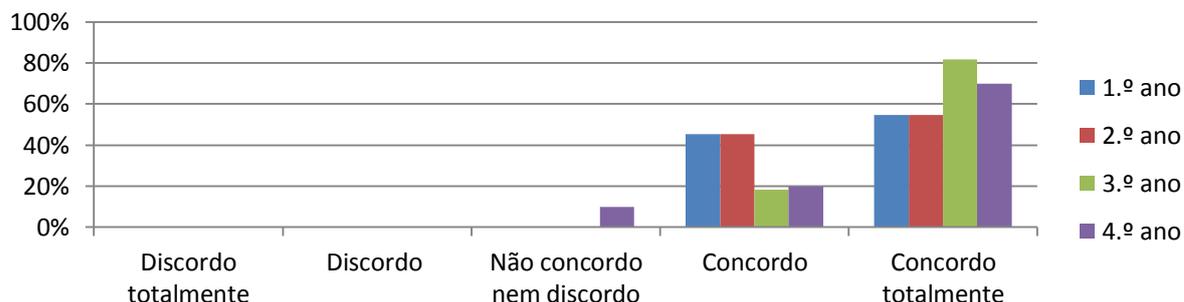


Figura 14. O trabalho colaborativo existe quando se desenvolvem, em conjunto, materiais para os alunos.

A afirmação «o trabalho colaborativo existe quando se planifica conjuntamente as aulas», e de acordo com a análise da figura 15, volta a ser marcada por uma posição dos docentes maioritariamente acentuada para a aceitação.

Apenas o grupo de docentes do 1.º ano apresenta 18% dos professores a discordar da afirmação. Os restantes manifestam uma concordância de 37% e uma concordância total de 45%.

O grupo de docentes do 2.º ano manifesta uma indecisão face à afirmação que ronda os 18%, mas a maioria concorda com o que é referido (64% concordam e 18% concordam totalmente).

O grupo de 3.º ano assume claramente a sua posição afirmativa, onde 27% concordam e 73% assumem concordar totalmente.

À semelhança do grupo de 2.º ano, também o grupo de docentes de 4.º ano apresenta 10% de professores indecisos relativamente à afirmação. Os restantes professores dividem a sua opinião entre a concordância (20%) e, a maioria, concordância total (70%).

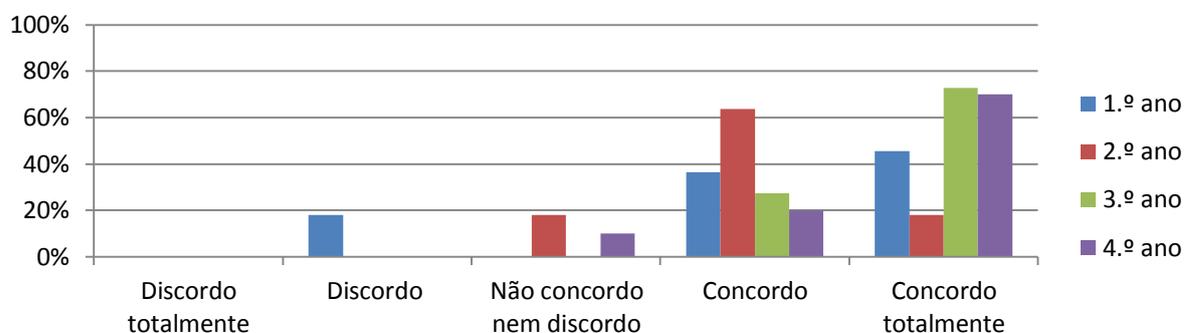


Figura 15. O trabalho colaborativo existe quando se planifica conjuntamente as aulas.

Através da análise de respostas à afirmação «o trabalho colaborativo existe quando se dá o ensino conjunto em sala de aula» (figura 16), pode afirmar-se que esta é motivo de grandes discrepâncias.

No grupo de 1.º ano é visível um grupo de professores que divide a sua opinião entre o discordo totalmente (9%), o discordo (9%), a indecisão (9%) e o concordo totalmente (9%). A grande maioria dos docentes deste grupo manifesta a sua posição na simples concordância com 64%.

O grupo de docentes de 2.º ano apresenta 27% professores que discordam com a afirmação, 18% de indecisos e os restantes no espectro positivo com, 45% a concordar e 9% a concordar totalmente com a afirmação.

O grupo do 3.º ano apresenta uma minoria (9%) que diz discordar da afirmar, 27% mostram-se sem uma posição assumida, outros 27% e 36% assume concordar e concordar totalmente, respetivamente.

O grupo de docentes do 4.º ano foi o que mostrou maior coerência na variação das suas posições, onde 10% assume discordar outros 10% discordar totalmente da afirmação,

30% evidencia não ter uma opinião formada, 30% concordam e os restantes 20% dizem concordar totalmente.

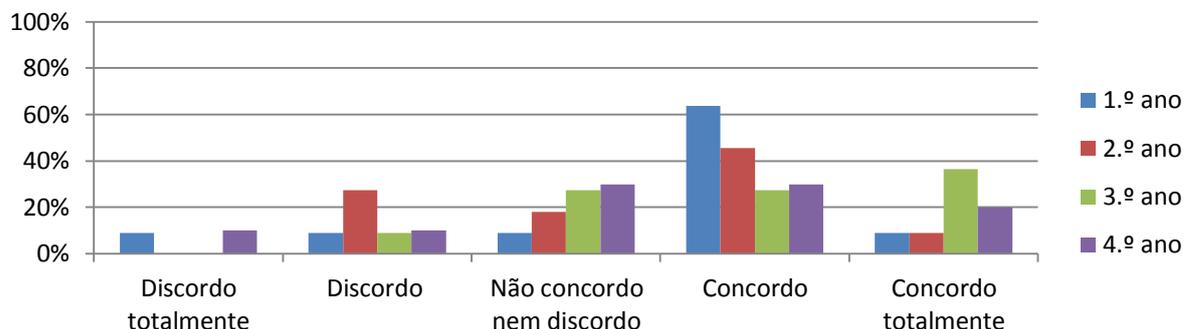


Figura 16. O trabalho colaborativo existe quando se dá o ensino conjunto em sala de aula.

Por fim, e relativamente à expressão que afirma que «o trabalho colaborativo existe quando se trocam as turmas», voltam a ser notórias as divisões de opinião dos docentes inquiridos, de acordo com o que se verifica através da análise da figura 17.

O grupo do 1.º ano teve 18% dos professores a manifestarem a sua discordância total e 9% apenas a discordar. A grande maioria dos professores do grupo (64%) evidenciou uma posição neutra face à afirmação, não manifestando qualquer preferência. Já 9% dos professores diz concordar totalmente.

O grupo de docentes do 2.º ano apresentou ausência de respostas nos extremos positivos e negativos e 17% manifestaram indecisão face à afirmação em questão. Em relação aos restantes professores, 27% manifestaram a sua discordância contra 55% de concordância.

Também o grupo de 3.º ano divide as suas opiniões, entre o discordo totalmente com 9%, o discordo com 27%, a posição neutra de não concordo nem discordo com 18%, o concordo com 27% e o concordo totalmente com 18%.

O grupo de 4.º ano apresenta 40% dos professores com uma posição negativa face à afirmação (30% discordam e 10% discordam totalmente) e 20% não manifestam qualquer decisão, mantendo uma posição neutra. Os restantes 40% dividem as suas opiniões equitativamente entre o concordo (20%) e o concordo totalmente (20%).

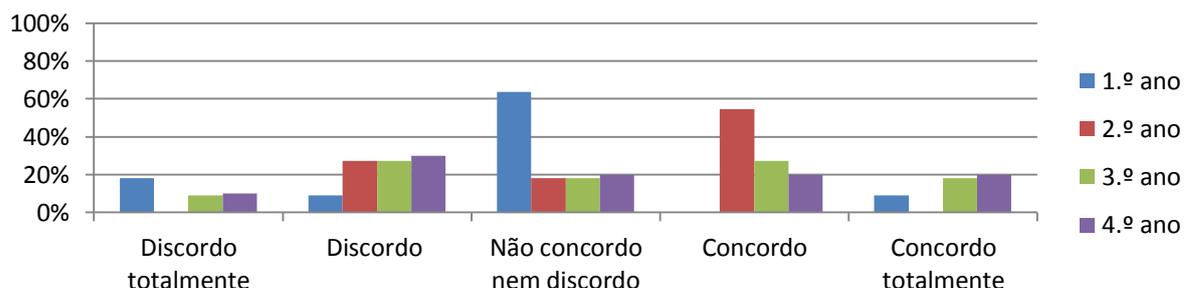


Figura 17. O trabalho colaborativo existe quando se trocam as turmas.

Importa, pois, sintetizar os dados apresentados anteriormente, de forma que se possa compreender melhor a noção que os professores do departamento do 1.º CEB do AEV têm sobre o trabalho colaborativo, conforme se pode observar através da análise à figura 18.

Para uma melhor compreensão da posição dos docentes do departamento do 1.º CEB do AEV, reuniram-se os dados dos quatro grupos de docentes e sintetizaram-se em apenas três posições distintas face às afirmações apresentadas: a discordância, a indecisão e a concordância.

Assim, o trabalho colaborativo existe quando:

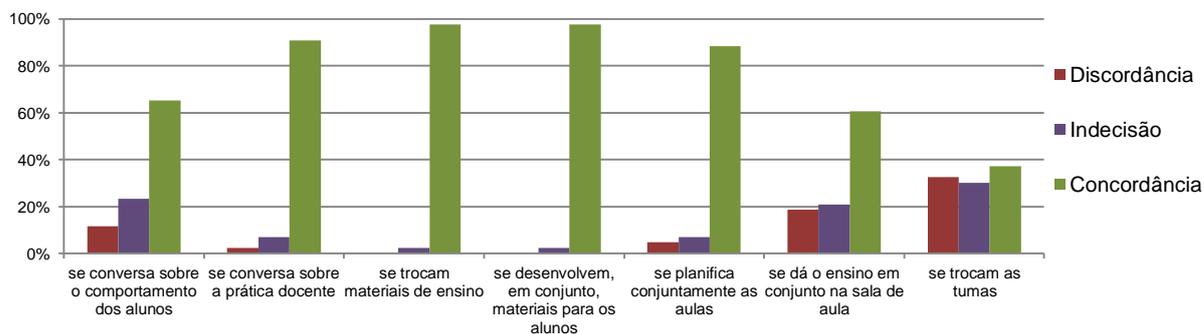


Figura 18. Síntese da noção dos professores sobre o trabalho colaborativo.

Através da análise da figura 18, verifica-se que os docentes que participaram no estudo assumem claramente (concordância superior a 80%) que o trabalho colaborativo existe especialmente quando:

- se conversa sobre a prática docente;
- se trocam materiais de ensino;
- se desenvolvem, em conjunto, materiais para os alunos;
- se planifica conjuntamente as aulas.

No entanto, quando ocorrem conversas sobre o comportamento dos alunos, quando se dá o ensino conjunto em sala de aula e quando se trocam as turmas, são afirmações em que se verifica que os professores não estão tão recetivos a aceitar como sendo manifestações de trabalho colaborativo.

## 4.2. As relações de trabalho colaborativo

Para caracterizar o entendimento que os professores têm face às várias relações colaborativas do grupo, colocou-se-lhes a questão «o trabalho colaborativo é mais

expressivo quando...» e entre as possibilidades dadas, as opiniões dos professores inquiridos foram as que se apresentam de seguida.

Relativamente à afirmação «o trabalho colaborativo é mais expressivo quando se contam histórias e se procuram ideias através da troca de impressões esporádicas e informais», foi notória a divisão das opiniões dos docentes, pois a maioria deles situa a sua posição entre a indecisão e a concordância, mas com uma expressão pouco significativa relativamente à discordância, conforme se verifica na figura 19.

O grupo de docentes do 1.º ano dividiu as opiniões com 27% a discordar e outros 27% a concordar com a afirmação. Uma pequena percentagem de 9% assume concordar totalmente e uma parte do grupo (27%) não tem qualquer opinião.

Tal como o grupo anterior, também este grupo de 2.º ano apresenta uma discordância de 27%, assim como a mesma percentagem de indecisos. Os restantes 46% dizem concordar com a afirmação.

O grupo de docentes do 3.º ano apresenta 18% dos docentes a discordar da afirmação e outros 18% sem posição assumida. Dos que se mostram perante a afirmação de forma positiva, 55% dizem concordar e 9% dizem concordar totalmente.

O grupo do 4.º ano apresenta 10% dos professores a assumir claramente que discordam totalmente da afirmação e 50% mantiveram-se neutros face à questão. Dos restantes, 30% diz concordar e 10% diz concordar totalmente.

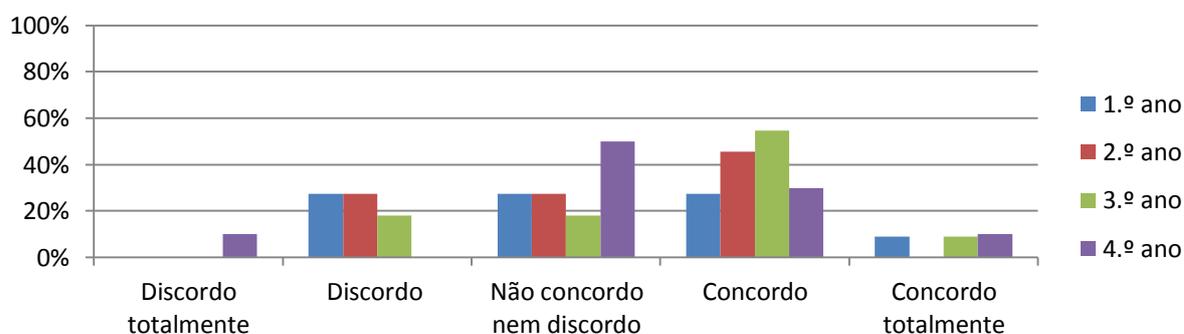


Figura 19. O trabalho colaborativo é mais expressivo quando se contam histórias e se procuram ideias através da troca de impressões esporádicas e informais.

No que diz respeito à afirmação «o trabalho colaborativo é mais expressivo quando está presente a ajuda e o apoio baseados na disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo», é notória a demarcação dos professores para a concordância com esta declaração (figura 20).

No grupo do 1.º ano, 9% dos professores mostram a sua discordância e 18% evidenciam uma indecisão. Os restantes 72% repartem-se equitativamente entre a concordância e a concordância total com a afirmação.

O grupo do 2.º ano apresenta 9% dos professores que discordam e outros 9% que mantêm a neutralidade de opinião. Dos restantes, a grande maioria, 73%, manifestam concordar e 9% concordar totalmente com a afirmação.

Relativamente ao grupo de 3.º ano, todos os docentes demarcam a sua posição relativamente à afirmação para a vertente positiva, onde 73% do grupo diz concordar e os restantes 27% concordar totalmente.

O grupo de 4.º ano apresenta 10% de professores que não concordam nem discordam com a afirmação. Os restantes posicionam-se na concordância (50%) e na concordância total (40%).

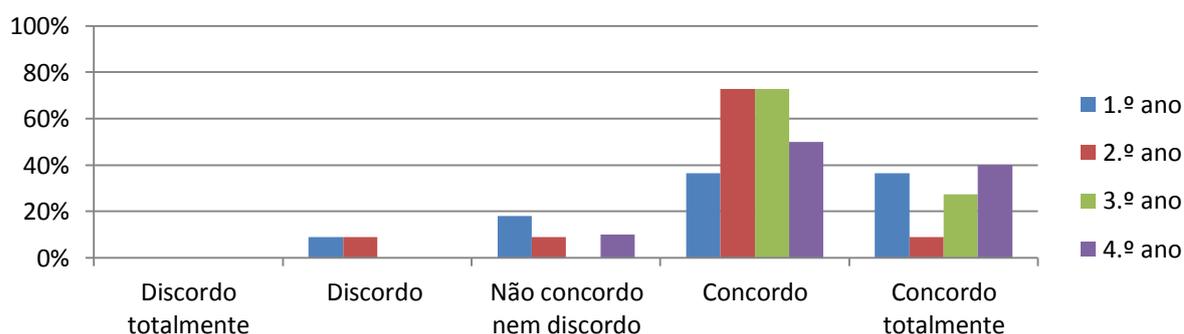


Figura 20. O trabalho colaborativo é mais expressivo quando está presente a ajuda e o apoio baseados na disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo.

Analisando a figura 21, referente à análise dos inquiridos à afirmação «o trabalho colaborativo é mais expressivo quando há partilha de trabalhos de colegas, ideias e opiniões», pode comprovar-se a concordância total da maioria dos docentes dos quatro grupos de professores em análise.

No grupo do 1.º ano, apenas 9% dos docentes discordam da afirmação. No entanto, a grande maioria, composta por 73%, concorda totalmente com ela.

Os restantes grupos de docentes (do 2.º, 3.º e 4.º anos) assume claramente uma posição acima dos 70% de concordância total com a afirmação. Os restantes encontram-se próximos, pois posicionam-se na concordância.

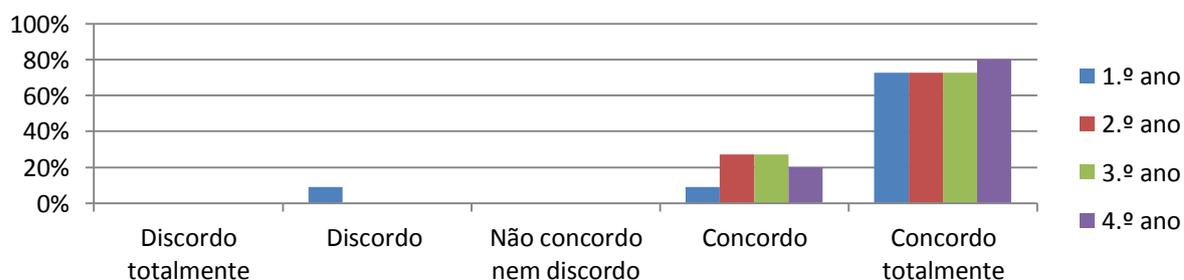


Figura 21. O trabalho colaborativo é mais expressivo quando há partilha de trabalhos de colegas, ideias e opiniões.

Também a afirmação «o trabalho colaborativo é mais expressivo quando há disponibilidade individual para reflexão e análise do trabalho do grupo» assume uma tendência preferencialmente de concordância e concordância total por parte dos professores dos quatro grupos de trabalho colaborativo, conforme se observa na figura 22.

Apenas o grupo do 1.º ano apresenta 9% dos inquiridos a discordar da afirmação e os grupos de 2.º e 3.º anos apresentam, de igual forma, uma indecisão de 9%.

Todos os outros se encontram posicionados na vertente positiva da escala. Assim, os grupos de 1.º e 2.º anos apresentam uma concordância semelhante de 55% e uma concordância total semelhante de 36%.

Os grupos de docentes do 3.º e 4.º anos apresentam, respetivamente, uma concordância de 27% e 30% e uma concordância total de 64% e 70%.

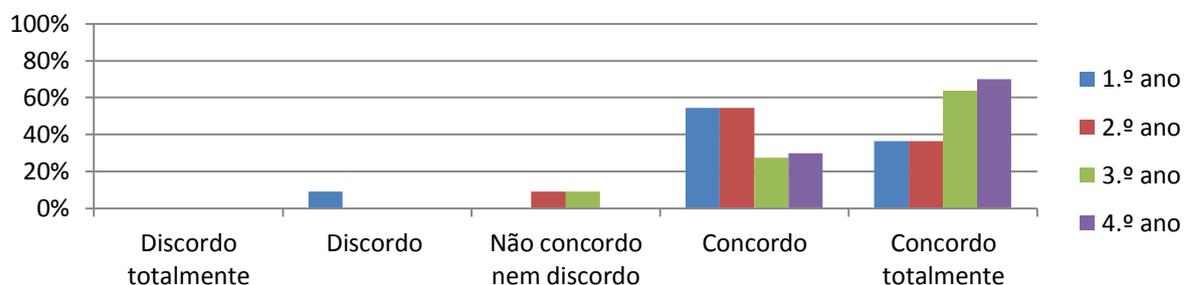


Figura 22. O trabalho colaborativo é mais expressivo quando há disponibilidade individual para reflexão e análise do trabalho do grupo.

Importa, pois, sintetizar os dados apresentados anteriormente, de forma que se possa caracterizar o entendimento dos professores do departamento do 1.º CEB do AEV face às várias relações colaborativas do grupo.

Para tal, voltaram a reunir-se os dados dos quatro grupos de docentes e sintetizaram-se em apenas três posições distintas face às afirmações apresentadas: a discordância, a indecisão e a concordância, conforme se verifica através da análise da figura 23.

Assim, o trabalho colaborativo é mais expressivo quando:

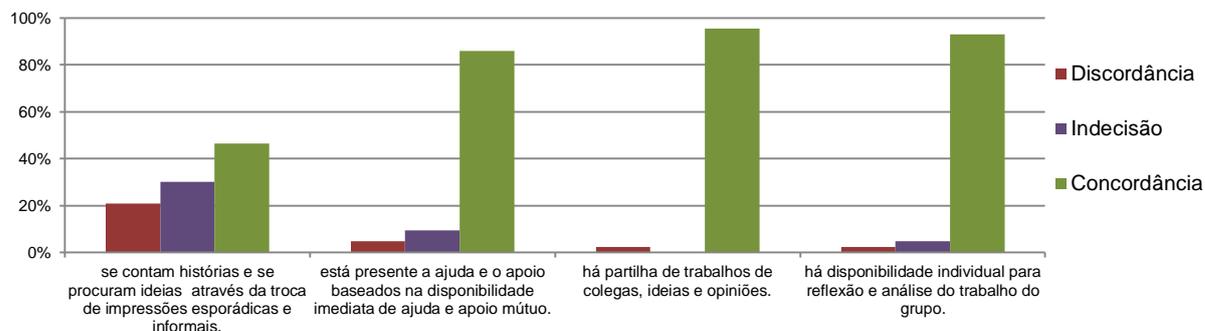


Figura 23. Síntese do entendimento dos professores face às relações colaborativas.

Na sequência da análise da figura 23, verifica-se que os docentes que participaram no estudo assumem claramente (concordância superior a 80%) que o trabalho colaborativo é mais expressivo quando:

- está presente a ajuda e o apoio baseados na disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo;
- há partilha de trabalhos de colegas, ideias e opiniões;
- há disponibilidade individual para a reflexão e análise do trabalho do grupo.

No entanto, e no entender os professores, a afirmação que aponta que o trabalho colaborativo é mais expressivo quando se contam histórias e se procuram ideias através da troca de impressões esporádicas e informais, não se traduz com total concordância numa relação colaborativa do grupo.

## **5. Impacto das práticas colaborativas no desenvolvimento profissional**

Neste ponto pretende-se dar resposta à questão «qual o valor atribuído pelos professores às suas práticas colaborativas no seu desenvolvimento pessoal e profissional?». Também para dar resposta a esta questão os dados foram baseados nas respostas obtidas através da aplicação do questionário.

Para melhor responder à questão apresentada, definiram-se dois objetivos específicos:

- conhecer o modo como os professores percecionam o trabalho colaborativo;
- compreender a importância que os professores atribuem à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional no seu dia a dia.

### **5.1. A perceção do trabalho colaborativo**

Para conhecer o modo como os professores percecionam o trabalho colaborativo, colocou-se-lhes a afirmação «o trabalho colaborativo permite...», tendo sido diversas as possibilidades de resposta, em que os professores manifestaram o seu grau de concordância ou discordância, conforme se pode verificar de seguida.

Relativamente à afirmação «o trabalho colaborativo permite o aperfeiçoamento contínuo e a aprendizagem ao longo da carreira», e de acordo com a análise feita à figura 24, é evidente a posição dos docentes na vertente positiva da escala de concordância, em que nomeadamente sobressai a concordância total dos docentes sobre a declaração.

De referir apenas que somente 9% dos inquiridos do grupo do 1.º ano mostraram uma posição de discordância total e outros 9% de indecisão. Os restantes evidenciaram a sua concordância (36%) e a sua concordância total (45%).

Os restantes grupos de docentes dividiram as suas opiniões entre o concordo e o concordo totalmente, sendo que este último nível obteve maior percentagem em todas as situações, conforme se pode observar através da figura seguinte.

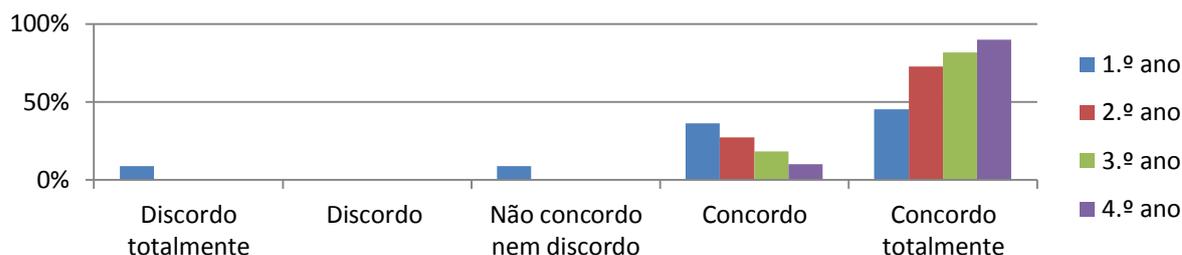


Figura 24. O trabalho colaborativo permite o aperfeiçoamento contínuo e a aprendizagem ao longo da carreira.

Quando confrontados com a afirmação «o trabalho colaborativo permite responder aos problemas e dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão», e através da análise à figura 25, foi notória a posição da maioria dos docentes na concordância total com a questão. Apesar disso, uma pequena parte dos docentes não se posicionou nem na discordância e nem na concordância da afirmação.

Assim, o grupo de docentes do 1.º ano apresentou 9% dos professores a discordar totalmente, outros tantos ao nível da indecisão, 36% na concordância e 45% na concordância total.

O grupo do 2.º ano não apresentou discordâncias, mas 10% dos inquiridos manteve uma posição de neutralidade. A maioria, 90%, dividiu-se equitativamente entre o concordo e o concordo totalmente.

À semelhança do grupo anterior, o do 3.º ano apresentou 9% dos docentes em situação de imparcialidade. Dos restantes, 9% concordou com a afirmação e, a larga maioria de 82%, concordou totalmente.

Também o grupo do 4.º ano apresentou 10% de professores isentos de concordância ou discordância, 20% que concordam e, a maioria de 70%, que concordam totalmente.

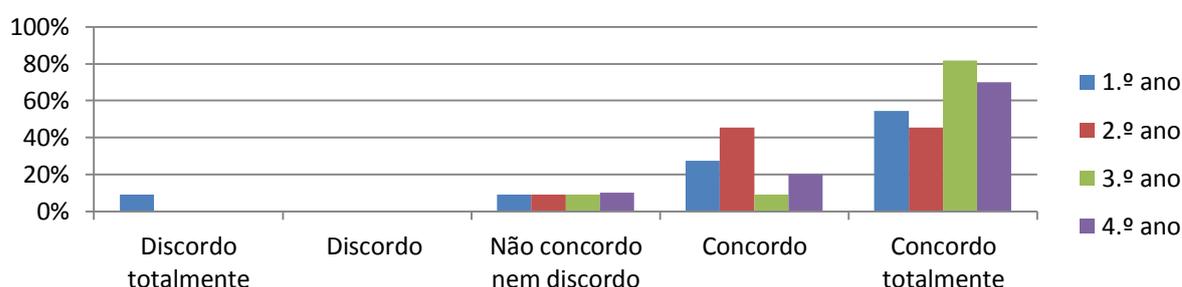


Figura 25. O trabalho colaborativo permite responder aos problemas que se levantam aos professores no exercício da sua profissão.

No que diz respeito às respostas à afirmação «o trabalho colaborativo permite a atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos», a posição da maioria dos docentes manteve-se na parte positiva da

escala, embora esteja presente uma minoria que discordou, conforme se verifica na figura 26.

O grupo de docentes do 1.º ano apresentou 18% dos docentes a manifestar a sua discordância perante a afirmação. Os restantes dividiram-se 55% no concordo e 27% no concordo totalmente.

Relativamente ao grupo de 2.º ano, a maioria dos docentes (82%) manifestou a sua concordância e 18% a sua concordância total com o referido.

O grupo de 3.º ano apresentou uma discordância de 9%, uma indecisão de 9%. Os restantes 82% assumiram uma concordância total.

No grupo do 4.º ano, verificou-se que 20% não manifestaram opinião, 40% concordaram e os restantes 40% concordaram totalmente.

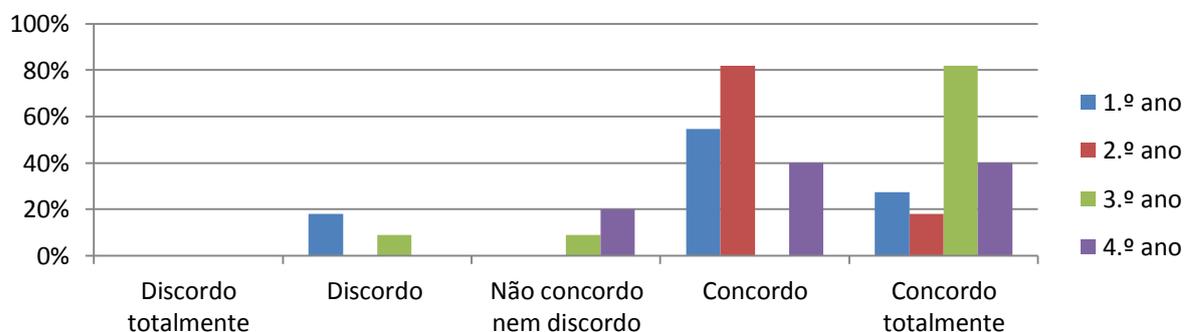


Figura 26. O trabalho colaborativo permite a atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos.

Quanto à afirmação «o trabalho colaborativo permite constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem a proporcionar aos seus alunos», voltou a ser significativa a prevalência dos docentes para a vertente positiva da escala de concordância (figura 27).

Assim, o grupo de 1.º ano apresentou uma discordância total de 9% e uma neutralidade de igual percentagem. Já 27% manifestou a sua concordância e a maioria de 55%, a sua concordância total.

O grupo do 2.º ano manteve as suas respostas na parte positiva da escala, com 45% dos docentes a concordarem e os restantes 55% a concordarem totalmente com a afirmação.

No grupo do 3.º ano verificou-se a existência de 9% dos professores a discordarem da afirmação, contra os 27% que concordaram e os 64% que concordaram totalmente.

O grupo de 4.º ano apresentou uma abstenção de 10%, uma concordância de 10% e uma esmagadora maioria de 80% que assume concordar totalmente com a afirmação.

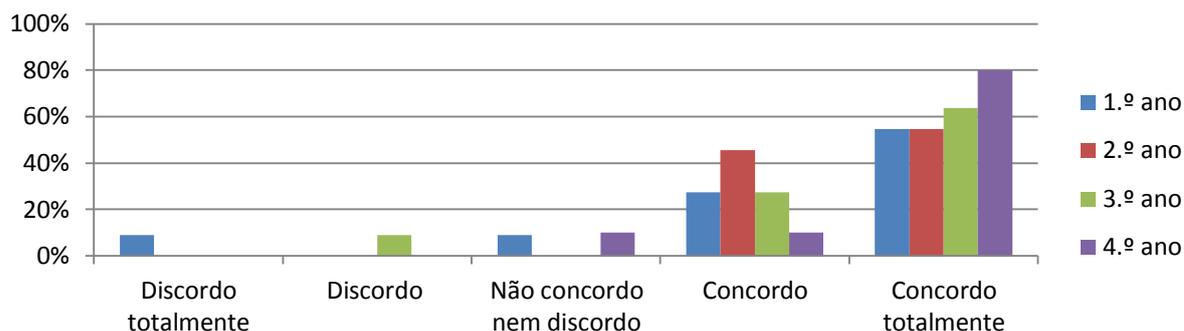


Figura 27. O trabalho colaborativo permite constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem a proporcionar aos seus alunos.

A afirmação «o trabalho colaborativo permite aos professores, em diálogo, consciencializarem-se melhor das suas dificuldades» teve a capacidade de recolher o maior número de posições positivas na escala, que, de acordo com a observação da figura 28, se repartiram entre o concordo e o concordo totalmente.

Assim, o grupo do 1.º ano apresentou 9% dos docentes a discordar com a afirmação e outros tantos a manifestar uma posição de neutralidade, 27% concorda e os restantes 55% concorda totalmente.

Os restantes grupos de trabalho dividiram as suas opiniões dentro da parte de concordância da escala. O grupo do 2.º ano apresentou 45% dos docentes a concordar e 55% a concordar totalmente. O grupo do 3.º ano apresentou 36% dos professores a concordar e 64% a concordar totalmente. Por fim o grupo do 4.º ano teve 40% dos professores a concordar com a afirmação e os restantes 60% a concordar totalmente.

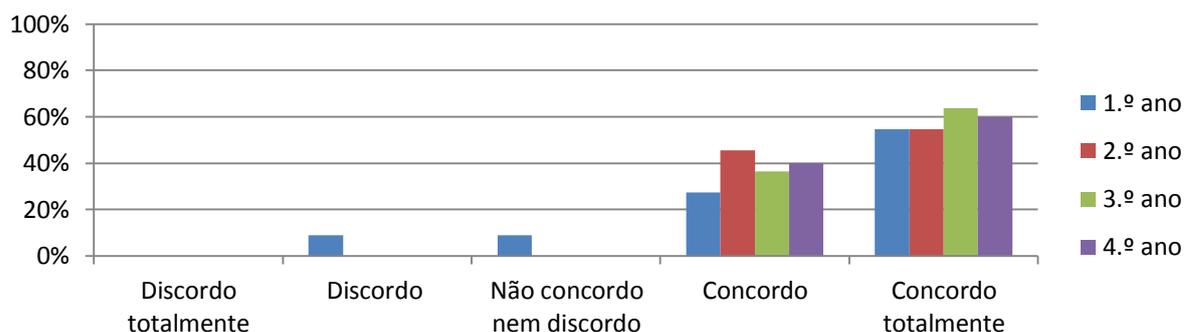


Figura 28. O trabalho colaborativo permite aos professores, em diálogo, consciencializarem-se melhor das suas dificuldades.

Fazemos novamente uma síntese, agora relativamente ao modo como os professores do departamento do 1.º CEB do AEV percecionam o trabalho colaborativo.

Portanto, e de acordo com a análise da figura 29, voltaram-se a reunir os dados dos quatro grupos de docentes e sintetizaram-se em apenas três posições distintas face às afirmações apresentadas: a discordância, a indecisão e a concordância.

Desta forma, o trabalho colaborativo permite:



Figura 29. Síntese do entendimento dos professores face às relações colaborativas.

Na sequência da análise à figura anterior, verifica-se que os docentes que participaram no estudo assumem claramente (concordância superior a 80%) que o trabalho colaborativo permite:

- o aperfeiçoamento contínuo e a aprendizagem ao longo da carreira;
- responder aos problemas e dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão;
- a atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos;
- constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem a proporcionar aos seus alunos;
- aos professores, em diálogo, consciencializarem-se melhor das suas dificuldades.

## 5.2. A colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional

Para compreender a importância que os professores atribuem à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional no seu dia-a-dia, colocou-se-lhes a pergunta «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo...», tendo sido diversas as possibilidades de resposta, em que os professores manifestaram o seu grau de concordância ou discordância, conforme se pode verificar através da análise às figuras que se apresentam de seguida.

No respeitante à afirmação «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo vão ao encontro dos meus interesses e expetativas pessoais», os professores posicionaram-se, principalmente, ao nível da concordância e da indecisão, conforme interpretado através da análise da figura 30.

O grupo de trabalho do 1.º ano apresenta 9% dos docentes na posição de discordância total, outros tantos na discordância, 27% evidenciam indecisão, 45% concordam com a afirmação e os restantes 9% concordam totalmente.

Relativamente ao grupo de 2.º ano, este apresenta 9% dos docentes que assumem a sua discordância com a afirmação, 36% não concordam nem discordam, e os restantes 55% dizem concordar.

O grupo de trabalho do 3.º ano exibe 18% dos professores na posição de discordância, 55% ao nível intermédio (indecisão), 18% na posição de concordância e os restantes 9% na posição de concordância total.

Já o grupo de docentes do 4.º ano não apresenta posições negativas relativamente à afirmação, no entanto, apresenta 10% dos professores que não manifestam nem concordância e nem discordância. Ainda neste grupo, 70% encontra-se na posição de concordância e os restantes 20% de concordância total com a afirmação.

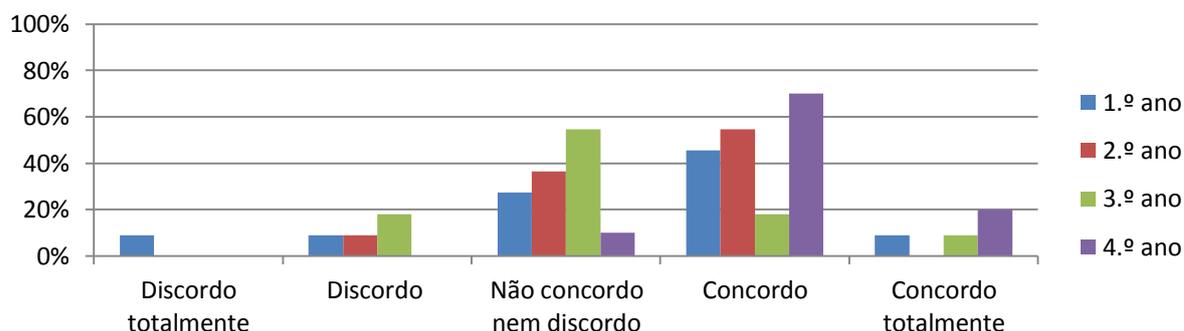


Figura 30. Os encontros de trabalho colaborativo vão ao encontro dos meus interesses e expetativas pessoais.

Relativamente à posição dos professores sobre a afirmação «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo vão ao encontro dos meus interesses e expetativas profissionais», é notória uma predominância pouco acentuada ao nível da concordância, conforme percecionado na figura 31.

Deste modo, 27% dos docentes do grupo do 1.º ano repartem-se equitativamente entre a discordância total, discordância e imparcialidade na sua posição. Os restantes encontram-se 64% em concordância e 9% em concordância total com a afirmação.

Embora o grupo de trabalho do 2.º ano não apresente professores com posições negativas, 27% encontra-se numa posição de neutralidade, 55% concordam com a afirmação e 18% concordam totalmente.

O grupo de trabalho do 3.º ano apresenta 45% de professores que discordam, 9% não assumem qualquer preferência, 27% concordam e os restantes 18% concordam totalmente.

À semelhança do grupo de 2.º ano, também o grupo de docentes do 4.º ano não apresenta posições de discordância, embora 10% dos professores tenham assumido uma posição de neutralidade. Dos restantes, 70% diz concordar e 20% diz concordar totalmente.

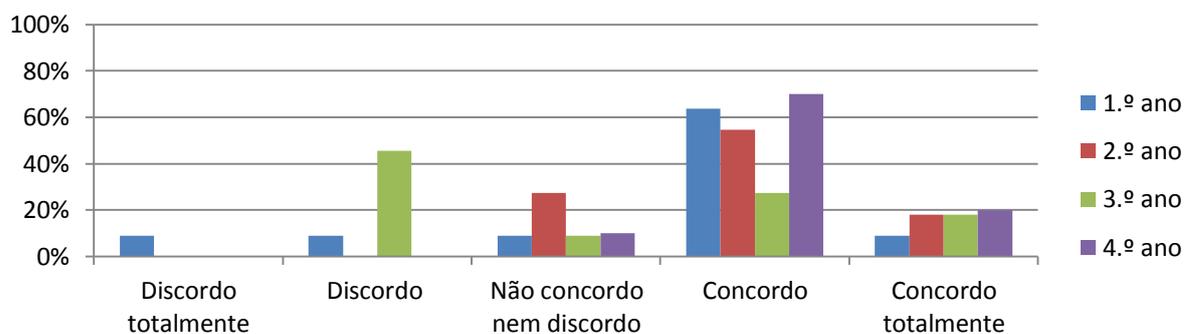


Figura 31. Os encontros de trabalho colaborativo vão ao encontro dos meus interesses e expectativas profissionais.

No que diz respeito à afirmação «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo respondem às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que leciono» é perceptível, através da observação da figura 32, a predominância das opiniões dos professores entre a indecisão e a concordância.

No grupo de docentes do 1.º ano, 18% assume a posição de discordância, 36% demonstram neutralidade, 36% advoga a concordância e 9% a concordância total com a afirmação.

As opiniões dentro do grupo de trabalho do 2.º ano repartem-se, 27% na neutralidade, 64% na concordância e os restantes 9% na concordância total com a afirmação.

O grupo de 3.º ano tem 18% dos docentes a discordarem da afirmação, enquanto que 27% assumem concordar e 18% concordar totalmente. 36% dos docentes não assume uma posição nem de concordância, nem de discordância.

Tal como o grupo de 2.º ano, o grupo de docentes de 4.º ano não tem professores que assumam posições de discordância, embora 30% não tenha manifestado posição. Metade dos docentes do grupo diz concordar com a afirmação e, os restantes 20%, dizem concordar totalmente.

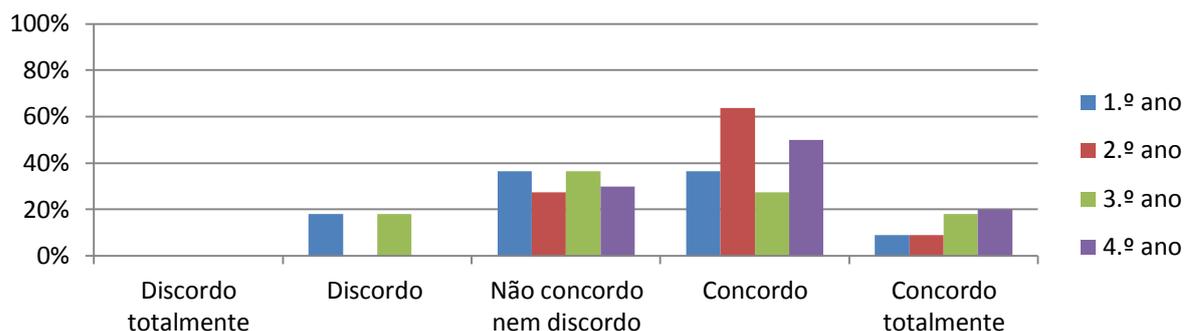


Figura 32. Os encontros de trabalho colaborativo respondem às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que leciono.

Relativamente à afirmação «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo contribuem para a atualização dos meus conhecimentos», é notória a predominância de opiniões na parte positiva da escala, embora não seja de forma unânime, como é visível através da análise à figura 33.

Assim, dentro do grupo de docentes do 1.º ano, 18% discorda da afirmação, enquanto 27% mantém a neutralidade. Já na parte positiva, 18% assume que concorda com a afirmação e 36% diz que concorda totalmente.

O grupo de docentes do 2.º ano volta a não apresentar discordância com a afirmação, embora 18% mantenham uma posição de indecisão. Na vertente positiva, 64% aponta concordar e 18% concordar totalmente.

O grupo de docentes do 3.º ano tem 27% dos docentes a discordar, 18% com posição neutra, 27% a concordar e outros 27% a concordar totalmente com a afirmação.

O grupo de docentes do 4.º ano apresenta 20% dos docentes numa posição de indecisão, 50% numa posição de concordância e, os restantes 30% de concordância total com a afirmação. Importa ressaltar que nesta questão não existem professores do grupo que discordem.

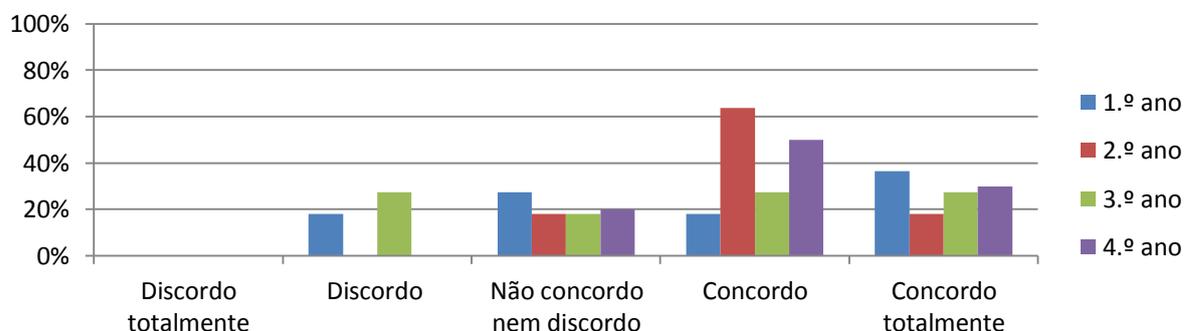


Figura 33. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para a atualização dos meus conhecimentos.

Perante a afirmação «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo estão diretamente relacionados com a minha prática profissional» volta a prevalecer a opinião dos docentes aos níveis positivos da escala (figura 34).

O grupo de docentes do 1.º ano apresenta uma discordância de 18%, uma indecisão de 9%, uma concordância de 64% e uma concordância total de 9%.

O grupo do 2.º ano apresenta uma percentagem de discordância de 9%, de indecisão de 18%, de concordância de 55% e de concordância total de 18%.

Já o grupo do 3.º ano é o que apresenta uma maior percentagem de concordância total, de 55%, a concordância é de 9%, tal como a percentagem de discordância. Ao nível dos indecisos, encontram-se 27% dos docentes deste grupo.

O grupo de 4.º ano apresenta uma discordância de 10%, uma neutralidade de também 10% e, na parte positiva da escala, apresenta 80% das opiniões repartidas igualmente pelo nível da concordância e da concordância total.

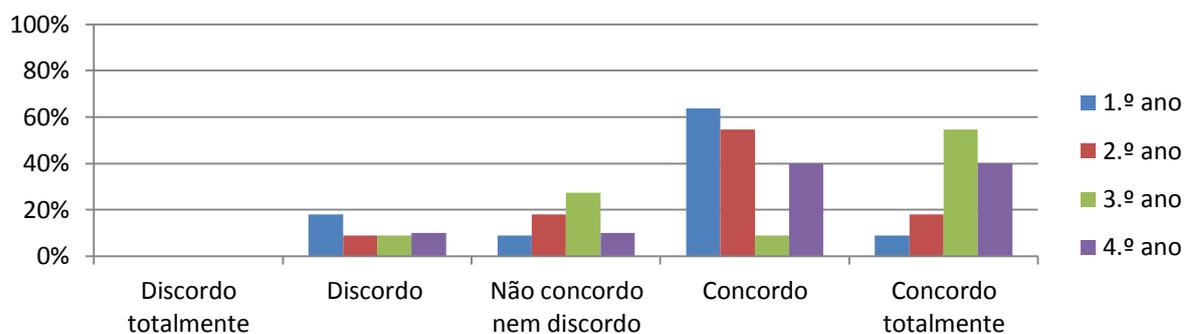


Figura 34. Os encontros de trabalho colaborativo estão diretamente relacionados com a minha prática profissional.

Quanto à afirmação «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo permitem-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas ao longo dos mesmos», e de acordo com a análise da figura 35, volta a ser predominante a posição dos docentes ao nível da concordância.

No grupo de trabalho do 1.º ano, 9% dos docentes discordam da afirmação, 18% não tem opinião assumida, 36% concorda e, outros tantos, concordam totalmente.

O grupo de trabalho do 2.º ano não apresenta posições negativas, mas 9% dos docentes afirma não concordar nem discordar. Já a grande maioria, 82% encontra-se na posição de concordância e 9% de concordância total.

O grupo do 3.º ano tem 9% dos docentes que discordam com a afirmação, 27% em posição neutra, 36% que concordam e 27% que concordam totalmente.

O grupo do 4.º ano não apresenta discordâncias e somente 10% se mostra indeciso. A maioria encontra-se com 60% na concordância e 30% na concordância total com a frase.

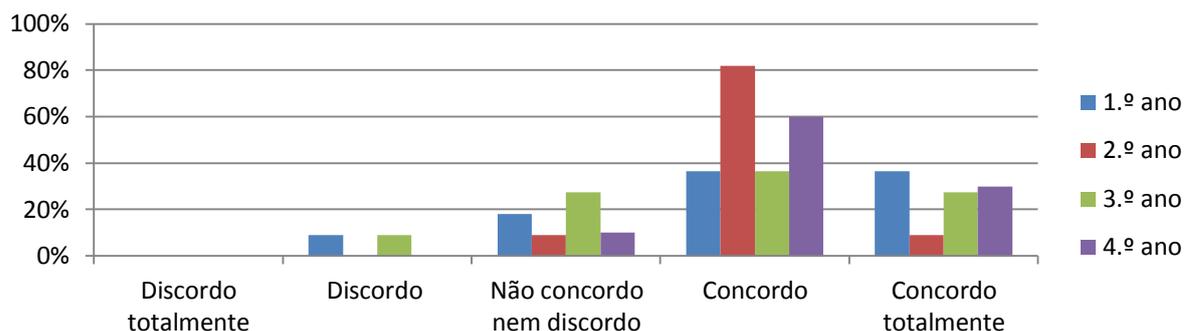


Figura 35. Os encontros de trabalho colaborativo permitem-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas ao longo dos mesmos.

No respeitante à afirmação «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo permitem a reflexão e a troca de experiências com os outros professores» é significativa a tendência dos professores para a parte de concordância da escala, conforme se verifica através da observação da figura 36.

Somente o grupo de docentes do 1.º ano apresenta opiniões de discordância (9%) e de neutralidade (18%) face à afirmação. Todos os outros grupos manifestam as suas posições ao nível da concordância e concordância total.

Assim, o grupo do 1.º ano apresenta uma concordância de 27% e uma concordância total de 45%.

O grupo de 2.º ano apresenta uma concordância de 73% e uma concordância total de 73%.

O grupo de 3.º ano apresenta uma concordância de 36% e uma concordância total de 64%.

Os professores do grupo de 4.º ano dividem, na totalidade, as suas posições, equitativamente entre a concordância e a concordância total com a afirmação.

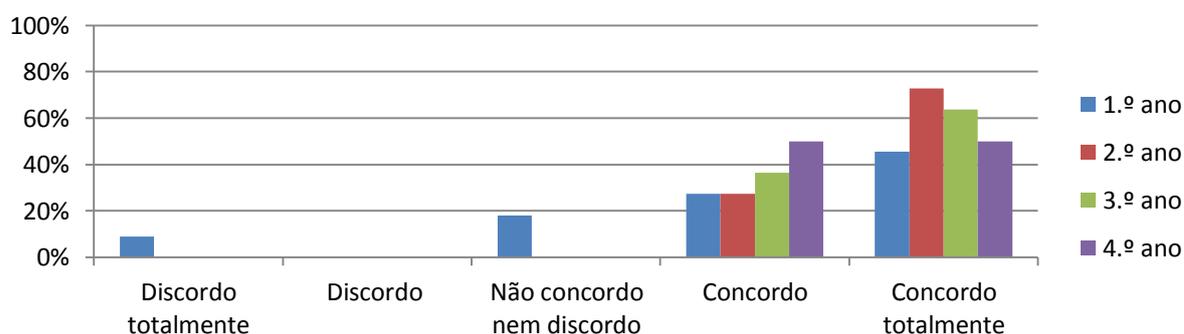


Figura 36. Os encontros de trabalho colaborativo permitem a reflexão e a troca de experiências com os outros professores.

Relativamente à afirmação «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo motivam-me para a construção de materiais didáticos», e de acordo com a figura 37, é

notória a divisão das opiniões dos professores entre a neutralidade (não concordo nem discordo), a concordância e a concordância total com que é dito.

Dentro do grupo de trabalho do 1.º ano, 9% dos docentes expressa discordar com a afirmação, 36% evidenciam indecisão, 45% manifestam concordar e, os restantes 9%, mostram concordar totalmente.

O grupo de 2.º ano apresenta 27% de indecisos, 36% que concordam com a afirmação e outros tantos que concordam totalmente.

No grupo de 3.º ano, 9% dos docentes expressa a sua discordância, 36% encontram-se sem posição, outros 36% concorda e os restantes 18% concorda totalmente com a afirmação.

O grupo do 4.º ano apresenta 20% de indecisos e, a maioria, reparte-se entre o concordo (50%) e o concordo totalmente (30%).

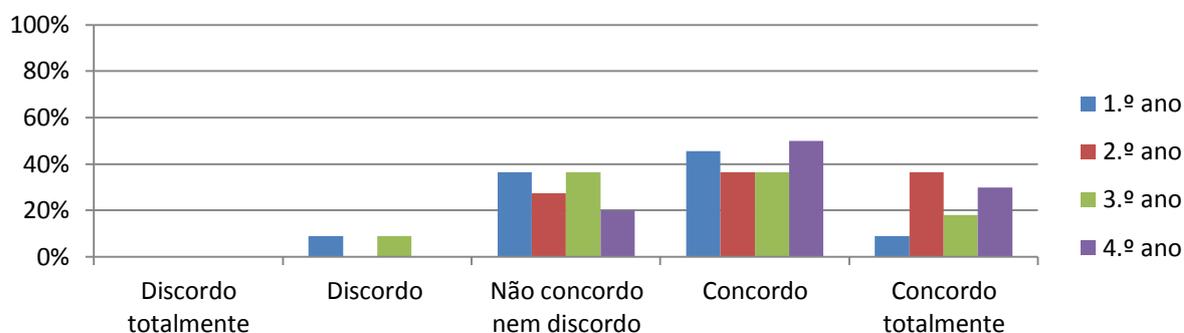


Figura 37. Os encontros de trabalho colaborativo motivam-me para a construção de materiais didáticos.

A afirmação «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo contribuem para uma maior satisfação e motivação profissional», e à semelhança da anterior, demonstra dividir a opinião dos professores entre os que não concordam nem discordam e os que concordam com que é referido, conforme se averigua através da observação da figura 38.

O grupo de trabalho do 1.º ano apresenta 9% dos docentes que discordam totalmente com a afirmação, 45% não manifesta qualquer opinião e, dos restantes, 27% assume a sua concordância e 18% a sua concordância total.

O grupo de trabalho do 2.º ano não apresenta posições de discordância, embora apresente 27% dos docentes numa posição de indecisão entre a discordância e a concordância. A maioria, 55%, assume concordar e os restantes 18% concordar totalmente com a afirmação.

No grupo de 3.º ano, 9% dos professores discorda com a afirmação, 36% encontra-se numa posição neutra, outros 36% concordam e os restantes 18% concordam totalmente como referido.

O grupo de 4.º ano apresenta 20% dos docentes indecisos, 60% que concordam e outros 20% que concordam totalmente com a afirmação.

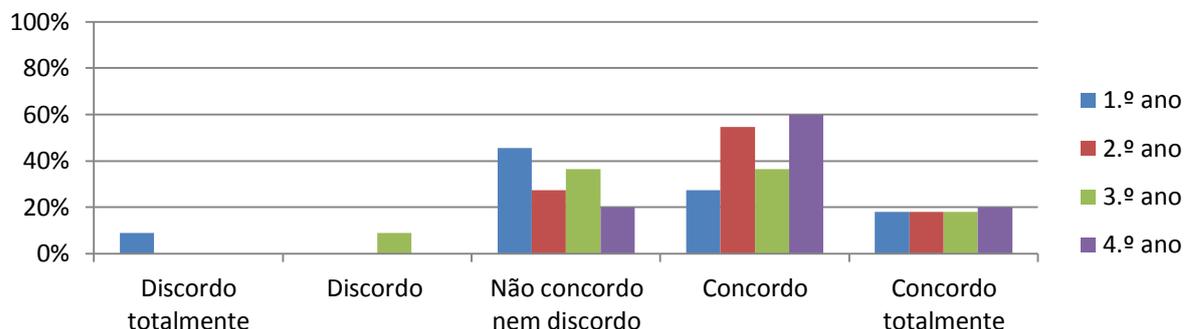


Figura 38. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para uma maior satisfação e motivação profissional.

Através da análise da figura 39, respeitante à afirmação que considera que «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo contribuem para quebrar o isolamento profissional», verifica-se uma predominância das respostas dos professores ao nível positivo da escala (concordo e concordo totalmente).

Assim, o grupo de 1.º ano apresenta uma percentagem de 9% de professores que discordam totalmente com a afirmação, outros 9% demonstram indecisão na resposta, enquanto 36% assume concordar e, os restantes 45% concordam totalmente.

No grupo de 2.º ano é visível uma minoria que apresenta uma posição de neutralidade. Os restantes 90% repartem-se, equitativamente, entre as posições de concordância e concordância total com o que é referido.

Embora o grupo de trabalho do 3.º ano assuma maioritariamente a posição positiva com 55% de concordância e 27% de concordância total com a afirmação, 9% dos docentes não manifestam prevalência e os restantes 9% assumem uma posição de discordância.

O grupo de trabalho do 4.º ano não apresenta professores que discordem com a afirmação, embora 10% não tenha manifestado preferência. A maioria assume concordar (50%) e concordar totalmente (40%).

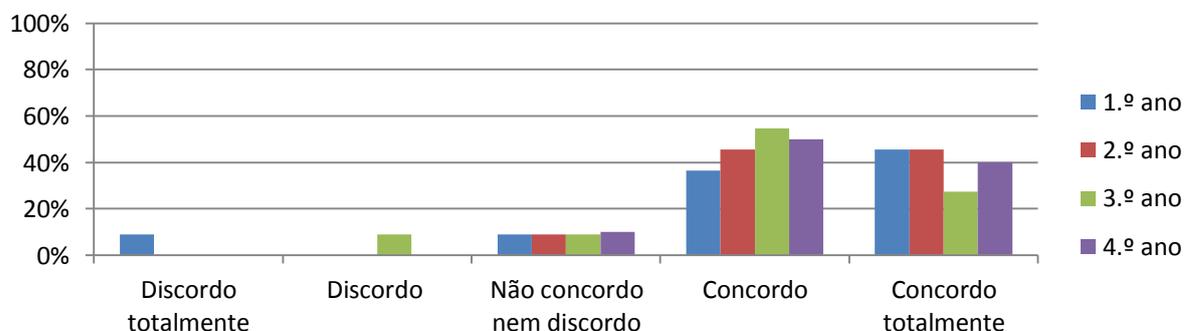


Figura 39. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para quebrar o isolamento profissional.

Relativamente à afirmação de que «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo contribuem para alterar as minhas metodologias de ensino e educação», é predominantemente visível, através da observação da figura 40, a posição dos docentes que concordam com o referido.

Dentro do grupo de trabalho do 1.º ano, 9% dos docentes discorda com a afirmação, 36% mantém a neutralidade, 18% concorda e os restantes 36% dos professores concorda totalmente com o mencionado.

No grupo de trabalho do 2.º ano, 9% dos docentes discorda totalmente e 18% apenas discorda. Apesar disso, a maioria dos professores do grupo, cerca de 73%, assume concordar com a afirmação.

O grupo de trabalho do 3.º ano apresenta 9% de discordâncias e 9% de professores que mantiveram a neutralidade face ao mencionado. A maioria apresenta uma concordância de 64% e uma concordância total de 18%.

O grupo de trabalho do 4.º ano apresenta 10% dos professores que discordam com a afirmação e outros 10% que não concordam nem discordam. Dos restantes 60% concorda e 20% concorda totalmente com o exposto.

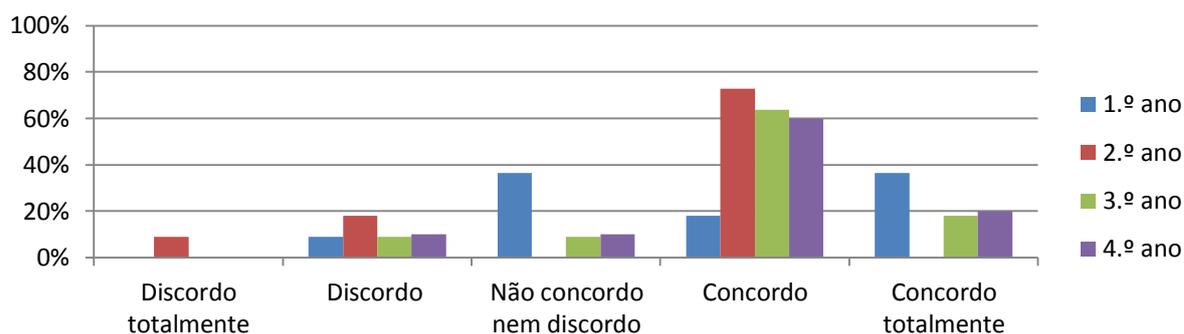


Figura 40. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para alterar as minhas metodologias de ensino e educação.

A afirmação que garante que «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo contribuem para uma maior comunicação entre os docentes de todas as escolas do 1.º CEB do agrupamento» conduziu a quase totalidade dos docentes inquiridos para a concordância e concordância total com o exposto, conforme esclarecido através da análise da figura 41.

Apenas o grupo de trabalho do 1.º ano apresenta uma percentagem de 18% dos docentes que discorda com a afirmação. Os restantes posicionam-se positivamente perante a expressão: 55% concordam e 27% concordam totalmente.

Os restantes grupos, do 2.º, 3.º e 4.º anos, dividem as suas posições somente dentro da concordância e da concordância total. Assim, o grupo de 2.º ano apresenta uma concordância de 55% e uma concordância total de 45%; o grupo do 3.º ano assume expressivamente, com 64% a concordância, e com 36% a concordância total com a

afirmação; e o grupo de 4.º ano divide as opiniões, de forma equitativa, entre a concordância e a concordância total.

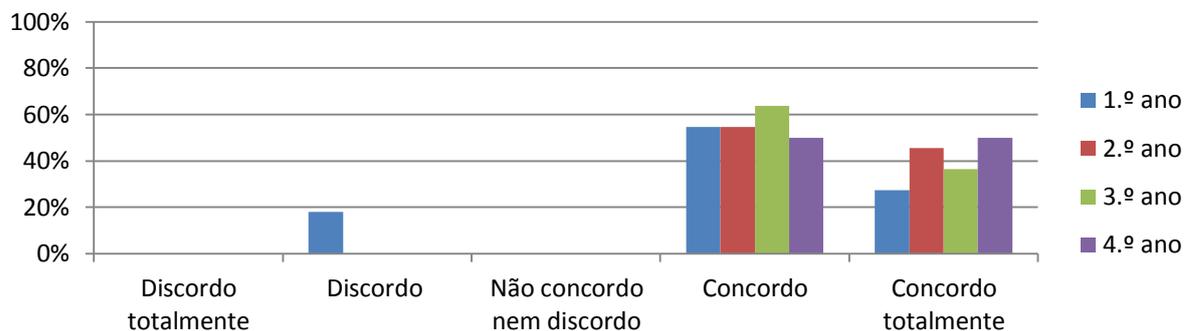


Figura 41. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para maior comunicação entre os docentes de todas as escolas do 1.º CEB do agrupamento.

Quanto à afirmação «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo permitem-me tomar consciência das minhas práticas e implicações», as respostas manifestadas repartiram-se, para além das posições positivas da escala, na indecisão de alguns docentes, conforme de pode observar na figura 42.

Assim, no grupo de trabalho do 1.º ano é observável que 9% dos docentes discorda com o referido, outros 9% não concorda nem discorda, a maioria (64%) concorda e 18% concorda totalmente.

O grupo de trabalho do 2.º ano divide as suas opiniões entre a neutralidade (não discordam nem concordam) com 27% e a concordância com 73% de respostas.

Já o grupo de trabalho do 3.º ano apresenta uma neutralidade na ordem dos 28%, contra os 72% repartidos equitativamente (36% cada) na escala entre o concordo e o concordo totalmente.

O grupo de trabalho do 4.º ano também não apresenta respostas negativas, no entanto, 20% dos inquiridos deste grupo não manifestam qualquer tendência de resposta, preferindo manter a neutralidade. Os restantes 80% são repartidos equitativamente entre as posições de concordância (40%) e concordância total (40%).

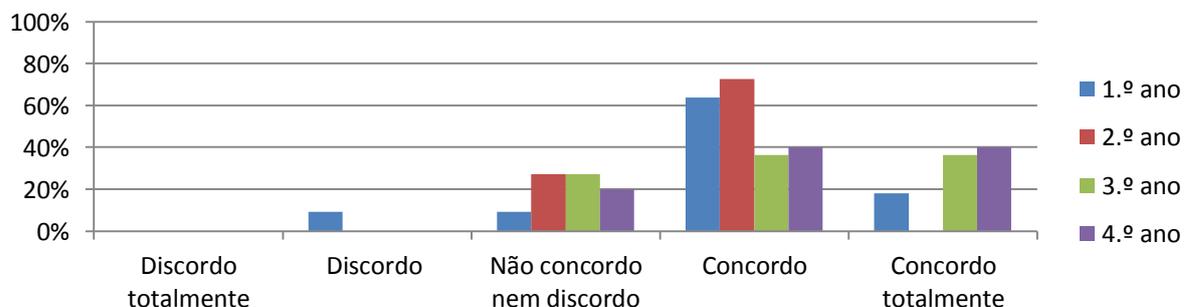


Figura 42. Os encontros de trabalho colaborativo permitem-me tomar consciência das minhas práticas e implicações.

Também a afirmação «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo contribuem para o desenvolvimento de projetos de inovação com os colegas do meu grupo» conduziram as respostas entre a neutralidade e os dois níveis de concordância, havendo apenas alguns professores que discordam com o mencionado, conforme registado na figura 43.

O grupo de trabalho do 1.º ano apresenta uma discordância face à expressão de 18%, a neutralidade de posição situa-se nos 9%, os professores que concordam são 27% e os que concordam totalmente 36%.

Já o grupo do 2.º ano não apresenta respostas negativas, embora 36% dos professores manifestem uma posição neutra na escala. Dos restantes, 45% dizem concordar e 18% concordar totalmente com a afirmação.

Dentro do grupo de trabalho do 3.º ano 9% discorda com o mencionado, 18% assume uma posição neutra, 45% de concordância e os restantes 27% de concordância total.

Tal como o grupo do 2.º ano, também o grupo de trabalho do 4.º ano não apresenta respostas negativas, embora 20% dos docentes tenham manifestado uma posição de neutralidade face à afirmação. Dos restantes, 50% manifestam a sua concordância e, os restantes 20%, a concordância total com o exposto.

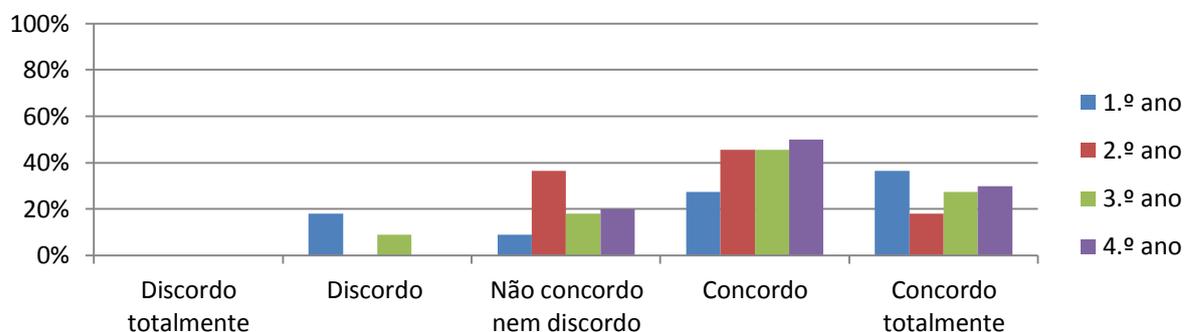


Figura 43. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para o desenvolvimento de projetos de inovação com os colegas do meu grupo.

Na afirmação «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo contribuem para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com os outros professores do departamento do 1.º CEB» é perceptível, através da figura 44, a concordância manifestada pela maioria dos docentes.

O grupo de trabalho do 1.º ano apresenta 9% dos professores que discordam com a afirmação e outros 9% que não assumem a marcação de uma posição. Dos restantes, 55% diz concordar e, os restantes 27%, concordar totalmente com o exposto.

Os restantes grupos não apresentam respostas negativas. Assim, o grupo de trabalho do 2.º ano apresenta 18% de professores indecisos, 73% ao nível da concordância e 9% ao nível da concordância total.

O grupo de trabalho do 3.º ano apresenta 9% de posições neutras, 73% de concordância e 18% de concordância total.

O grupo de trabalho do 4.º ano apresenta 20% de opiniões indefinidas, 50% de concordância e 30% de concordância total com a afirmação.

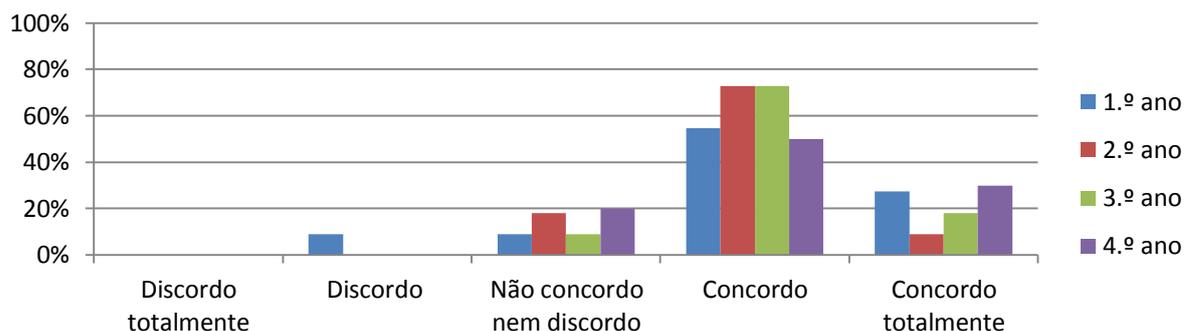


Figura 44. Os encontros de trabalho colaborativo contribuem para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com os outros professores do departamento do 1.º CEB.

Por fim, e relativamente à afirmação que expõe que «os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo possibilitam a criação de comunidades de professores em que estes discutem e desenvolvem os seus propósitos juntos», as respostas dos docentes dividem-se entre os dois níveis de concordância e a indecisão, conforme o apresentado na figura 45.

Os docentes do 1.º ano manifestam 9% de discordância, 18% de respostas que representam indecisão, 36% de concordância e outros 36% de concordância total com o que é referido.

O grupo de trabalho do 2.º ano apresenta 27% de respostas neutras, 55 % de concordância e 18% de concordância total com a afirmação.

O grupo de trabalho do 3.º ano apresenta 27% dos professores com uma posição neutra, a maioria (64%) assume uma posição de concordância e 27% de concordância total.

O grupo de trabalho do 4.º ano apresenta uma percentagem de 40% de indecisos e, os restantes 60% repartem-se equitativamente entre as posições de concordância e concordância total do exposto.

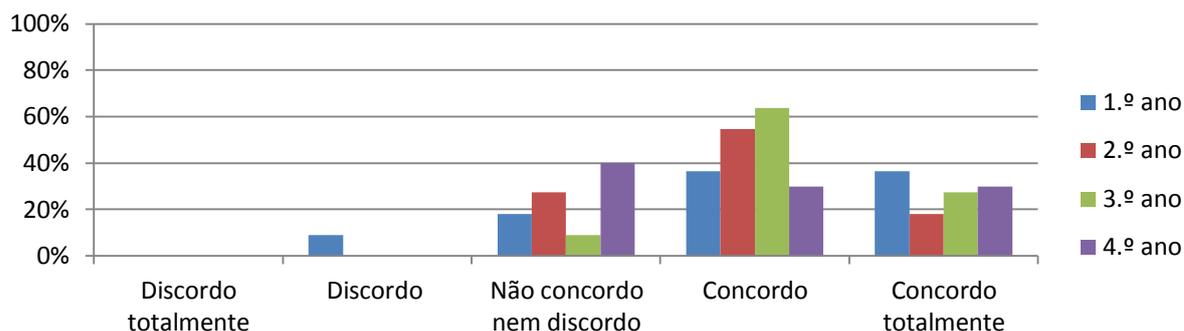


Figura 45. Os encontros de trabalho colaborativo possibilitam a criação de comunidades de professores em que estes discutem e desenvolvem os seus propósitos juntos.

Torna-se novamente pertinente recorrer a uma síntese, nomeadamente sobre a importância que os docentes atribuem à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional.

Assim, voltaram-se a reunir os dados dos quatro grupos de docentes e sintetizaram-se em apenas três posições distintas face às afirmações apresentadas: a discordância, a indecisão e a concordância.

Devido à extensão dos dados a sintetizar, os mesmos foram repartidos em quatro figuras (figura 46, 47, 48 e 49), que devem ser interpretadas apenas como uma só.

Desta forma, os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo:

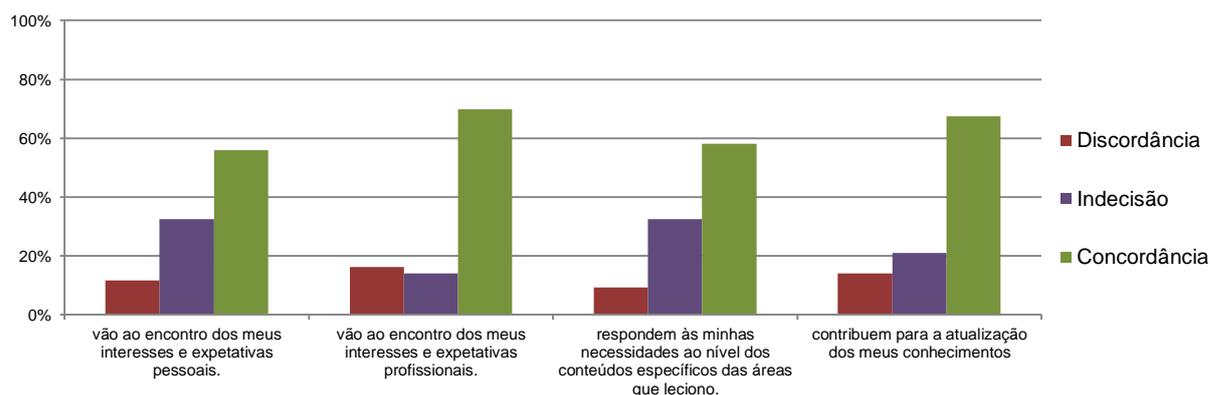


Figura 46. Síntese da importância que os docentes atribuem à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional (parte 1).

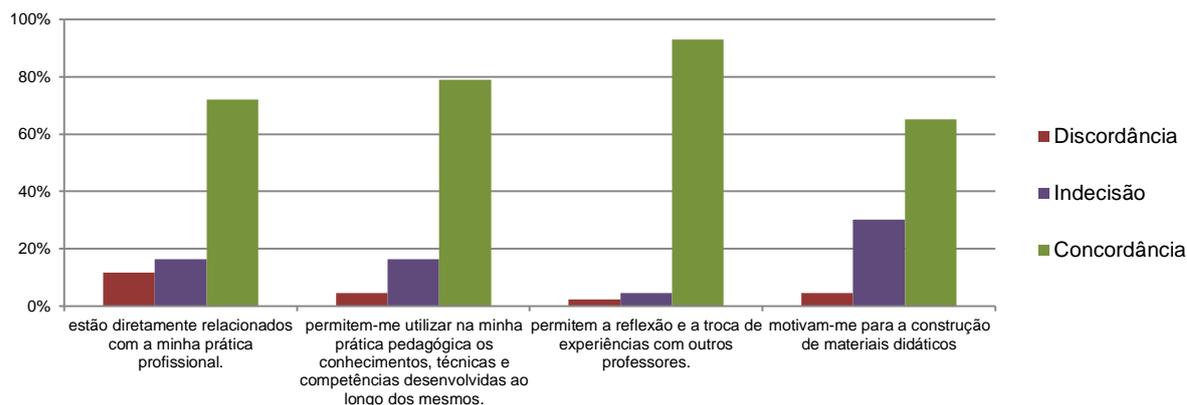


Figura 47. Síntese da importância que os docentes atribuem à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional (parte 2).

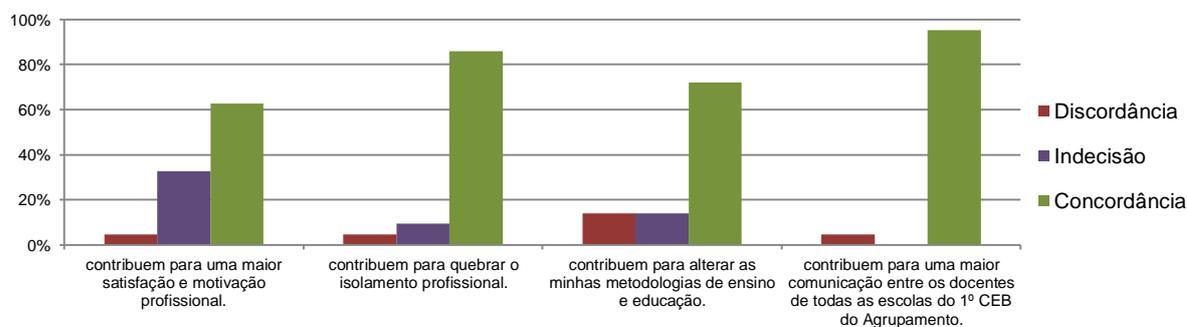


Figura 48. Síntese da importância que os docentes atribuem à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional (parte 3).

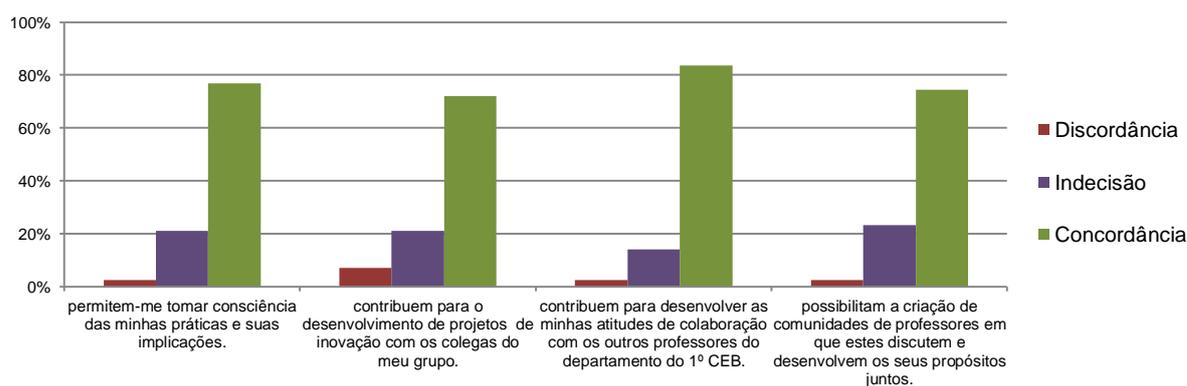


Figura 49. Síntese da importância que os docentes atribuem à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional (parte 4).

Na sequência da análise à figura anterior, verifica-se que os docentes que participaram no estudo assumem claramente (concordância superior a 80%) que os encontros de trabalho colaborativo:

- permitem a reflexão e a troca de experiências com outros professores;
- contribuem para quebrar o isolamento profissional;
- contribuem para uma maior comunicação entre todos os docentes de todas as escolas do 1.º CEB agrupamento;
- contribuem para desenvolver as atitudes de colaboração com outros professores do agrupamento.

No entanto, e no entender os professores, existem afirmações que apresentam maior discordância, ou seja, as que reuniram maior percentagem de respostas negativas por parte dos docentes inquiridos. São elas as que assumem que os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo:

- vão ao encontro dos interesses e expectativas pessoais dos docentes;
- vão ao encontro dos interesses e expectativas profissionais dos docentes;
- contribuem para a atualização dos conhecimentos;
- estão diretamente relacionados com a prática profissional dos docentes;
- contribuem para alterar as metodologias de ensino e educação dos docentes.

## 6. Sistematização dos dados

Os dados obtidos através da análise documental, da análise das entrevistas e dos questionários aplicados aos docentes do departamento do 1.º CEB possibilitou-nos a obtenção de respostas para as questões parcelares colocadas inicialmente, sobre as quais se realizou a triangulação de dados que se expõe de seguida.

Relativamente à identificação e caracterização dos papéis dos intervenientes no processo colaborativo identificámos:

- os 43 professores titulares de turma do departamento do 1.º CEB provenientes de sete escolas do agrupamento distribuídos por quatro grupos de trabalho, de acordo com o ano de escolaridade de lecionam.

- as coordenadoras de ano, que são professores pertencentes ao grupo de trabalho do ano que lecionam, e eleitos por um período de um ano de acordo com os critérios especificados no regimento interno do departamento. As suas funções albergam a partilha, a mediação, o acompanhamento, a reunião e a direção do grupo que coordenam. Assinalaram como competências necessárias para exercerem o cargo a disponibilidade, a organização, a responsabilidade, a capacidade de planificação, moderação e orientação. O projeto curricular do agrupamento esclarece ainda que, durante o seu mandato, devem ser responsáveis pela planificação das aprendizagens e respetivos critérios, pela articulação entre anos e ciclos e devem também promover a partilha e a cooperação.

- a coordenadora de departamento, que é uma professora nomeada pela diretora do agrupamento, por um período de quatro anos, com assento do CP. Tem como funções representar os colegas de ciclo, presidir ao departamento, elaborar a agenda do departamento, supervisionar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do 1.º CEB, propor atividades, articular trabalhos e divulgar legislação. De salientar ainda que, tanto no regulamento interno do agrupamento, como no regimento interno do departamento, está patente a relevância no desenvolvimento/ promoção de práticas de partilha de experiências e materiais didáticos, enquanto competência inerente a este cargo de liderança intermédia.

- A diretora do agrupamento, na qualidade de órgão de administração e gestão do agrupamento na área pedagógica.

No que diz respeito à identificação das práticas colaborativas existentes e o seu funcionamento no AEV, recolheram-se como práticas de trabalho colaborativo a gestão e avaliação das aprendizagens, a planificação de atividades, a partilha de práticas, a formação, a preparação de materiais, a troca de estratégias, o diálogo e desabafos entre colegas, a ajuda interpares e a constituição de grupos de trabalho colaborativo espontâneo entre professores.

O funcionamento dos momentos de trabalho colaborativo expressam-se através da realização de reuniões mensais (que decorriam na tarde de uma quarta-feira) por grupos de trabalho constituídos de acordo com o ano de escolaridade lecionado pelos professores titulares de turma e agendadas pela coordenadora de departamento no início do ano letivo.

Os objetivos dos momentos de trabalho colaborativo reconhecidos das entrevistadas são os de melhorar as práticas e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos, aumentar a eficácia do trabalho, partilhar práticas, criar uma cultura de escola e uniformizar os critérios de trabalho pedagógico em todas as escolas do agrupamento.

Relativamente aos critérios de seleção dos temas trabalhados nos encontros, são prioritários os assuntos emanados do CP, a planificação, gestão e avaliação das atividades letivas e a formação centrada nos problemas evidenciados pelos alunos. De referir que ficou patente que os professores não têm qualquer opinião sobre os assuntos sobre os quais vai incidir o seu trabalho.

Na caracterização da articulação existente entre os intervenientes, ficou perceptível que a diretora articula o trabalho com os professores de forma indireta (através da adjunta) ou direta (através dos representantes do 1.º CEB no CP ou diretamente através de reuniões) e que as coordenadoras de ano se reúnem com a coordenadora de departamento na semana anterior à do encontro pedagógico de trabalho colaborativo, com o intuito de conhecerem a agenda de trabalho da reunião.

Quanto à caracterização da perspetiva das lideranças sobre a importância que o trabalho colaborativo assume no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, destacámos como potencialidades a melhoria de práticas, a identificação de dificuldades, o reforço da confiança dos professores no trabalho, a criação de uma cultura de escola, o saber lidar com as frustrações profissionais, a promoção das relações interpessoais, a reflexão e a partilha.

Os principais contributos do trabalho colaborativo no desenvolvimento dos professores são a repercussão que têm na melhoria das práticas e a promoção do apoio/amparo entre colegas. A diretora acrescenta que o principal contributo é a formação

ao longo da vida e, a complementar esta ideia, a coordenadora de departamento concorre na mesma linha de pensamento, pois defende que é da discussão que surge a “luzinha”.

Para o objetivo que pretendia identificar e caracterizar as percepções que os professores do departamento do 1º CEB têm sobre as práticas colaborativas, incidimos sobre as percepções dos professores sobre o trabalho colaborativo e as relações que se estabelecem no grupo.

Assim, os professores apresentaram como principais percepções sobre as práticas colaborativas a:

- conversa sobre a prática docente;
- troca de materiais de ensino;
- desenvolvimento, conjunto, de materiais para os alunos;
- planificação conjunta de aulas.

Relativamente às relações de trabalho colaborativo, estas são mais expressivas quando:

- está presente a ajuda e o apoio baseados na disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo;
- há partilha de trabalhos de colegas, ideias e opiniões.
- há disponibilidade individual para a reflexão e análise do trabalho de grupo.

Por fim, tínhamos a pretensão de caracterizar o valor atribuído pelos professores ao impacto das práticas colaborativas praticadas no seu desenvolvimento pessoal e profissional através do modo como as percebem e que importância lhes atribuem.

A percepção que os professores têm do trabalho colaborativo que realizam permite-lhes:

- o aperfeiçoamento contínuo e a aprendizagem ao longo da carreira;
- responder aos problemas e dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão;
- a atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos;
- constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem a proporcionar aos seus alunos;
- aos professores, em diálogo, consciencializarem-se melhor das suas dificuldades.

Já, os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo são um fator de desenvolvimento profissional quando:

- permitem a reflexão e a troca de experiências com outros professores;
- contribuem para quebrar o isolamento profissional;
- contribuem para uma maior comunicação entre os docentes de todas as escolas do 1.º CEB do agrupamento;
- contribuem para desenvolver as atitudes de colaboração com outros professores do departamento do 1.º CEB.

CONCLUSÃO

Nesta fase final, resta-nos lançar o olhar para trás para percebermos o presente e perspetivar o futuro. Resta-nos relatar as conclusões, ou «inconclusões», que derivam desta viagem e abrir caminho a outras viagens/investigações. O percurso realizado, sinuoso e difícil, por vezes, mas ao mesmo tempo muito enriquecedor e desafiador, permitiu-nos um olhar mais atento sobre as culturas colaborativas nas escolas, que se querem como ações de apoio e formação, mas com uma natureza crítica e reflexiva, potencializando os processos de reconstrução do conhecimento profissional dos professores.

São diversas as mudanças que chegam à escola, as quais implicam alterações de postura, de conceções e de atuação daquelas que constituem esta instituição. Os professores são suscetíveis a estas mudanças e, como tal, sentem-se desprovidos de fundamentação teórico-prática e de alicerces que venham a solidificar e potencializar as suas práticas pedagógicas no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e eficaz. Assim, evidenciamos o trabalho colaborativo como um elemento potencializador da profissionalização dos docentes, implicando o investimento pessoal e profissional, de forma a promover o desenvolvimento organizacional das escolas.

Partimos para este estudo movidos pela convicção de que a relação entre a organização e o ator organizacional se estabelece num sistema de trocas, no seio do qual, o ator é, simultaneamente, agente e objeto de mudança. Tendo em conta que o professor é um ser de relação, detentor de uma profissão de relação, desenvolvida num espaço de múltiplas interações, facilmente se conclui que a qualidade e a amplitude do seu trabalho estão estreitamente ligados ao seu crescimento pessoal e profissional.

A perspetiva de evolução e continuidade ao longo da carreira é, cada vez mais, uma realidade. O professor pode e deve aprender ao longo da vida e, para isso, precisa do «outro» que apoia, colabora, questiona, critica e reflete com ele, de forma a estimular o hétero e autoconhecimento num ambiente promotor do desenvolvimento profissional.

Neste sentido, o resultado deste processo catalisador do potencial coletivo, origina uma convergência de fatores que irão influenciar a criação de uma cultura de escola, assente em princípios de valorização da colegialidade e da participação que, a par de uma liderança colaborativa, partilhada e democrática, permitem abrir caminhos para a construção da profissionalidade e para a concretização das grandes finalidades da organização escolar.

A escola, ao converter-se numa organização estratégica entre as propostas externas de reforma e a consecução de uma melhoria da prática interna, assume-se como um local privilegiado na implementação de projetos de mudança, de acordo com as suas próprias especificidades, tendo como linha prioritária de ação a reconfiguração da

organização educativa, como espaço de interação, colegialidade, reflexão, formação, inovação e desenvolvimento.

Neste contexto, há agentes educativos que, por inerências às funções que desempenham, se assumem como atores privilegiados na dinamização deste processo de qualificação, na medida em que, poderão proporcionar um valor acrescentado à organização que ajudam a construir.

Como força motriz desta ação, surgem os gestores intermédios, que nas suas múltiplas funções supervisivas e em estreita colaboração com a gestão de topo, devem reajustar continuamente as decisões, concentrando a sua atenção nos problemas prioritários, assegurando o equilíbrio entre a estabilidade e o desenvolvimento e entre a inovação e a adaptação às dinâmicas de mudança.

A gestão intermédia, surge assim, como uma arte de ação eficaz e exige da parte dos agentes educativos que detêm estes cargos, uma visão precisa da organização no seu todo, uma disponibilidade para o (re)ajustamento contínuo no seu modo de atuar e uma peculiar apetência para a criação de processos dinâmicos de interação, no sentido de transformar em sucesso, o potencial dos membros de uma comunidade educativa.

Sendo certo que a escola atual já não sobrevive com as práticas de isolamento que a caracterizavam no passado, a realidade é que ainda se verificam, pontualmente, alguns vestígios desta cultura outrora dominante. No entanto, os sinais de resistência aos processos de mudança vão-se esbatendo, à medida que o novo paradigma vai criando o seu espaço e vai dando provas efetivas de que se caminha no rumo certo.

Neste enquadramento, a escola atual é vista como uma comunidade educativa formada por conjunto de indivíduos unidos entre si por compromissos mútuos e valores partilhados. Assume-se como uma organização plena de significados em que os laços e os elos que se constroem dão lugar a uma rede de interações estabelecidas em torno de objetivos comuns.

Face a este novo contexto, as responsabilidades dos gestores intermédios, nomeadamente o coordenador de departamento e os coordenadores de ano (no caso do 1.º CEB), não comprometem os princípios democráticos, na medida em que, face à atual conjectura, não se aplica o sentido deturpado de inspeção que as imagens de controlo sugerem. Em vez disso, implica uma responsabilidade integrada numa missão coletiva que leve a organização escolar a atingir os seus objetivos, combinando ideias e ideais partilhados e canalizando recursos e energias, em ordem à sua concretização.

Todo este processo ocorre num cenário caracterizado por novos contextos de autonomia e de autorregulação, que confere à comunidade educativa novos poderes de decisão, mas, igualmente, novas responsabilidades.

Deixa, assim, de fazer sentido, o espartilhamento dos contextos educativos, e passa-se a encarar a organização escolar como um palco de inúmeras interações, onde a colaboração, o aperfeiçoamento contínuo, a orientação ou reorientação positiva para a resolução dos problemas e o empenho na maximização do potencial coletivo, são elementos chave na concretização dos objetivos traçados.

O presente estudo insere-se numa tentativa de interpretar a forma como os atores educativos se organizam, como perspetivam a sua ação, e como reagem às dinâmicas de mudança, no âmbito da organização escolar, vista, atualmente, como uma comunidade em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento, investida na construção da sua própria identidade e na consecução de objetivos comuns.

Enfatizando o desenvolvimento de novos cenários colaborativos, face à emergência de novos contextos educativos, salientámos o papel preponderante que os gestores intermédios assumem na concretização da missão da escola, no seio de um espaço educativo que deve ser construído ou reconstruído de forma continuada, através do pensamento e prática reflexivos, de modo a que, conforme refere Alarcão (2000), seja possível “compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém” (p. 17).

Orientámos o nosso trabalho de investigação para a caracterização das práticas colaborativas existentes no departamento do 1.º CEB do AEV e que valor lhes atribuem os professores deste departamento na busca de soluções para os seus problemas quotidianos. Para tal, tornou-se fulcral o conhecimento das imagens que os gestores intermédios daquele nível de ensino (coordenador de departamento e respetivos coordenadores de ano) para este estudo, nomeadamente sobre o modo como se implicam na organização escolar e sobre as relações que estabelecem com os seus pares, tendo como pano de fundo o desenvolvimento de práticas de aprendizagem colaborativas.

Ao optarmos por uma metodologia investigativa do tipo «estudo de caso», tivemos em atenção os pressupostos enunciados no capítulo da metodologia, ao considerar que esta opção permitiria obter dados específicos sobre o contexto particular em investigação.

A população do estudo foi constituída pelo coordenador de departamento e pelos professores titulares de turma do 1.º CEB do referido agrupamento, entre eles, os coordenadores intermédios que supervisionam os grupos de trabalho por anos, por considerarmos que, de entre os cargos que integram a gestão intermédia, estes poderão ser os que exercem a supervisão num contexto mais alargado.

Direcionámos as entrevistas para três áreas de intervenção, no sentido de identificarmos os intervenientes no processo de trabalho colaborativo; as práticas

colaborativas implementadas e o seu funcionamento no departamento; e conhecer a perspetiva das lideranças intermédias sobre as potencialidades do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional dos professores.

Para além da focalização do estudo neste domínio, pretendemos, ainda, através da aplicação do questionário aos 43 docentes titulares de turma, identificar e caracterizar as perceções que estes têm sobre as práticas colaborativas; e caracterizar o impacto que lhe atribuem no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Foram ainda recolhidas informações com base na análise documental do projeto educativo, para além de outros instrumentos que permitem operacionalizar as orientações nele definidas, nomeadamente, o regulamento interno, o projeto curricular de agrupamento e o regimento interno do departamento curricular do 1.º CEB. Também procedemos à consulta e análise das atas das reuniões de conselho de ano do 1.º CEB, referentes ao ano letivo a que se reposta este estudo.

Reconhecendo que este estudo não nos permite tirar conclusões ou dar respostas definitivas, consideramos, no entanto, que poderá contribuir para a reflexão em torno do objetivo central desta investigação, em que pretendíamos fazer a **caracterização das práticas colaborativas que os professores realizam e o valor lhes que atribuem na busca de soluções para os seus problemas quotidianos em sala de aula.**

Considerando que esta problemática possui grande amplitude, e numa tentativa de compreensão holística da realidade em estudo, desdobrámo-la em objetivos mais específicos que nos conduzissem à compreensão dos factos em causa.

Então, e antes de mais, foi fulcral para a investigação começar por identificar os intervenientes que operavam nas culturas colaborativas do departamento do 1.º CEB e caracterizar os seus papéis em todo o processo. Identificámos, como principais intervenientes, a diretora do agrupamento, enquanto liderança principal, a coordenadora de departamento e os coordenadores dos grupos de trabalho por anos de escolaridade, como figuras de liderança intermédia, e os quarenta e três docentes titulares de turma que faziam parte do departamento (distribuídos pelas sete escolas do agrupamento), e sobre os quais incidiu o presente estudo.

Assim, a estrutura colaborativa deste departamento estava assente na constituição de quatro grupos de trabalho docente, cujo critério de organização correspondia ao ano de escolaridade que cada professor lecionava. A este respeito, Huberman (1995, referido por Day, 2004) entende que a criação destas redes entre escolas que trabalham em conjunto no sentido de sustentar esforços de mudanças, têm o objetivo de ultrapassar o intercâmbio dos pares, havendo mesmo a probabilidade de obter uma verdadeira mudança na sala de aula.

Cada um destes grupos de trabalho docente era coordenado por um representante eleito entre os pares na primeira reunião, por um período de um ano, respeitando os critérios especificados no regimento interno do departamento curricular do 1.º CEB que impunha que o professor eleito de cada ano lecionasse numa escola (ou grupo de escolas, no caso das escolas com menor representação) pré-definida. Este critério demonstra a pretensão de garantir a equidade de todas as escolas do agrupamento participarem na estrutura com um docente que desempenhasse aquelas funções. García (1999) vai ao encontro deste critério, uma vez que defende que o professor que assume funções de coordenação do grupo deve ser um elemento que emerge do próprio grupo, embora não assinala a imposição de critérios de seleção, conforme é o caso percebido na nossa investigação.

As coordenadoras de ano assinalaram como funções, a partilha, a mediação, o acompanhamento, a reunião e a direção do grupo que coordenam. Destacaram ainda como competências inerentes ao bom desempenho do cargo a disponibilidade, a organização, a responsabilidade, a capacidade de planificação, moderação e orientação. Batista (2008) vai ao encontro desta perspetiva, na medida em que salienta que o coordenador deve assumir-se como um mediador que articula, organiza e dinamiza a discussão dos grupos de forma colaborativa e participativa, com base no diálogo e na reflexão. Ou seja, o coordenador que supervisiona o grupo deve ser o responsável pela organização de espaços reflexivos e dialógicos, onde assuma o seu papel como mediador. Então, o que se pretende, na perspetiva de Alarcão e Tavares (2003), é que a supervisão exercida pelo coordenador de ano seja considerada como um processo, no qual, através da mediação do grupo, haja como um facilitador de trocas de conhecimentos através da promoção da interação do grupo.

O projeto curricular do agrupamento esclarece ainda que, durante o seu mandato, as coordenadoras dos grupos de trabalho por anos devem ser responsáveis pela planificação das aprendizagens e respetivos critérios, pela articulação entre anos e ciclos e devem também promover a partilha e a cooperação.

Por sua vez, e escalando a cadeia hierárquica, existe a coordenadora de departamento curricular do 1.º CEB, que é uma professora nomeada pela diretora do agrupamento, por um período de quatro anos, com assento do CP. Esta assume como papel primordial no âmbito do desempenho das suas funções representação dos seus colegas de ciclo, presidir e elaborar a agenda do departamento, supervisionar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do 1.º CEB, propor atividades, articular trabalhos (entre escolas, entre anos de escolaridade e com os outros ciclos) e divulgar a legislação que vai sendo emanada pela tutela.

De referir que, ainda dentro das suas funções, tanto no regulamento interno do agrupamento, quanto no regimento interno do departamento está patente a relevância no desenvolvimento/ promoção de práticas de partilha de experiências e materiais didáticos, enquanto competência inerente a este cargo de liderança intermédia.

Como liderança principal, identificámos a diretora do agrupamento que, na opinião de Bolívar (2012), tem um papel muito importante a desempenhar no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem colaborativa através da existência de uma liderança partilhada, que pense no apoio e encorajamento dos seus docentes, que permitam a construção de eixos determinantes para a formação docente e para o seu desenvolvimento profissional contínuo.

Também Blade e Anderson (1995, referidos por Day, 2001) defendem que o tipo de liderança influencia, de forma mais explícita ou implícita, o envolvimento dos docentes em atividades que o levem a estádios diferentes da sua progressão profissional. De acordo com os tipos de liderança reconhecidos pelos autores, o tipo identificado no nosso estudo parece enquadrar-se na liderança facilitadora, na medida em que a diretora do agrupamento demonstra o desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada, nomeadamente através da delegação de funções numa adjunta e da articulação diária desta com a coordenadora de departamento do 1.º CEB: “contacto quase diário, principalmente estabelecido pelo elemento da direção encarregue desse pelouro” (E1). São igualmente notórias outras características que centram o tipo de liderança numa base cooperativa, nomeadamente através do apoio, por parte da direção do AEV, em termos de oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores e da disponibilidade de um tempo comum para que todos os docentes titulares de turma do departamento se possam reunir uma tarde por mês. Também o encorajamento para a inovação e estímulo da autonomia dos professores é um aspeto perceptível no apoio e valorização dados pela diretora à constituição, espontânea, de grupos de trabalho colaborativo entre os professores do departamento.

Desta forma, e ambicionando continuar a dar resposta a nossa questão de investigação, pretendíamos identificar as práticas colaborativas existentes e caracterizar o seu processo de funcionamento no departamento curricular do 1.º CEB do AEV. Assim, e através da análise dos dados obtidos, obtivemos como práticas correntes no referido departamento a gestão e avaliação das aprendizagens, a planificação conjunta de atividades, a partilha de práticas, a formação centrada nos problemas identificados nos alunos em contexto de sala de aula (centrada na escola), a preparação de materiais, a troca de estratégias, o diálogo e os desabafos, assim como a ajuda interpares. A este respeito

Hargreaves (1998) chama a atenção para a situação da colaboração poder assumir diferentes formas (as que foram enunciadas anteriormente ou outras), porém, a disponibilidade para um trabalho conjunto, o seu reconhecimento e ajustamento mútuo, correm o risco de se assumir apenas como retórica, não existindo uma colaboração real ou verdadeira.

Estas práticas identificadas assumiam um funcionamento formal através da realização de encontros pedagógicos mensais (denominados de quartas-feiras pedagógicas), em que as tardes eram exclusivamente dedicadas a reuniões dos quatro grupos de trabalho docente organizados (com 10 ou 11 professores cada). Estes encontros pedagógicos de aprendizagem colaborativa eram agendados pela coordenadora logo no início do ano letivo. Também Bolívar (2003) defende que a existência deste tipo de desenvolvimento profissional deve decorrer ao longo de todo o ano letivo, com grupos reduzidos de professores, e que deve tomar como eixo fundamental a análise e reflexão da própria prática de ensino.

No final dos encontros de docentes de trabalho colaborativo por anos de escolaridade, havia um tempo específico dedicado à formação contínua dos docentes, também em regime de aprendizagem colaborativa (E2), que tinha como base as lacunas dos alunos do agrupamento e que pretendiam ir ao encontro das respetivas necessidades de aprendizagem dos docentes. Barroso (2003) entende este processo defende a escola enquanto espaço de crescimento profissional, pois se o desenvolvimento do professor esteve muito tempo a seu cargo e desligado do contexto de trabalho, a realidade percecionada no AEV contraria esta posição, na medida em que a escola se assume como espaço de encontro e de trabalho dos professores. Na opinião do autor, a modalidade de formação adotada pelo departamento do 1.º CEB do AEV assume-se como uma modalidade de formação contínua que se liga ao desenvolvimento profissional dos professores e ao desenvolvimento organizacional da instituição, designando-a de «formação centrada na escola».

No respeitante aos objetivos dos encontros de trabalho colaborativo das «quartas-feiras pedagógicas», as lideranças intermédias assumiram que a principal intenção era o de melhorar as práticas. Subsequentemente, assinalam a importância que estes encontros tinham na promoção de uma cultura de escola e de se uniformizarem os critérios de trabalho pedagógico em todas as escolas do agrupamento.

Os encontros pedagógicos serviam o propósito dos professores trabalharem sobre os assuntos emanados do CP, a realização de planificações e a gestão e avaliação das atividades letivas. Estes assuntos eram selecionados pela coordenadora de departamento, que os passava numa reunião prévia à quarta-feira pedagógica a todas as coordenadoras

de ano e que estas, por sua vez, os faziam executar aquando do encontro pedagógico com o respetivo grupo de trabalho colaborativo. Na entrevista à coordenadora de departamento, esta referiu que houve tempos em que solicitava aos grupo de docentes “a indicação de temas que gostassem de ver tratados nas reuniões mensais, mas como nestes momentos é necessário planificar o currículo, preparar a avaliação, discutir os resultados alcançados e procurar estratégias diferenciadas, vi-me obrigada a abandonar esta ideia”.

Com o intuito de enquadrarmos esta resposta, García (1999) ressalva que são diversos os autores que defendem que o conteúdo a abordar nos diferentes grupos de trabalho deva ser negociado com os professores, de modo a não existir nenhum esquema inicial fechado, mas sim propostas de temas, os quais decorrem das carências dos grupos. O autor acrescenta ainda que os professores estão mais interessados na aprendizagem a partir dos problemas que lhes estão diretamente associados, na medida em que são motivados para aprender através de fatores internos. Assim, os professores acumulam uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem colaborativa, na medida em que esta deve ter em conta os problemas e as necessidades percebidas por eles próprios. Por outras palavras, o que o autor defende é que os professores desempenhem um papel ativo nas escolhas que lhes dizem respeito, ao invés de se limitarem a cumprir orientações superiores que nem sempre vão ao encontro das suas necessidades.

Também Hargreaves (1998) acautela que as culturas de colaboração devem ser orientadas para o desenvolvimento, cabendo aos professores estabelecer as tarefas e as finalidades do seu trabalho conjunto, em vez de se encontrarem a implementar os propósitos dos outros, ou seja, devem desenvolver as próprias iniciativas, ou outras do seu interesse, de acordo com a sua intenção.

Importa ressaltar que, através da análise à entrevista E4, é notória a existência no seio do seu grupo de trabalho de um primeiro espaço/tempo dedicado somente àquilo a que esta coordenadora denomina de “momento dos desabafos” e cujo objetivo é, exatamente, o de ir ao encontro das necessidades sentidas pelos professores do seu grupo de trabalho. Este momento é rico de diálogo, crítica, reflexão e apoio, o que na opinião de Fullan e Hargreaves (2001), permite a realização de um trabalho conjunto, caracterizado pela partilha, empenho e disponibilidade para a reflexão do trabalho em grupo. Os restantes grupos demonstram enquadrar-se na simples cooperação que, segundo Acosta (1995, referido por Hernández, 2005), apenas se verifica quando é necessário fazer um trabalho conjunto sobre uma tarefa comum.

Prosseguindo a linha da investigação, era fundamental caracterizar a perspetiva das lideranças intermédias sobre a importância que o trabalho colaborativo assume no desenvolvimento profissional dos docentes. Na perspetiva das coordenadoras de ano e da coordenadora de departamento, o trabalho colaborativo é sinónimo de melhoria de práticas e da promoção de uma cultura de escola. De igual forma, Bolívar (2003) enfatiza a importância do intercâmbio de informação e de ideais através de discussões entre colegas a nível de departamento, que se torna um estímulo para experimentar novas práticas. Assim, o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores na medida em que tudo em que trabalham naqueles encontros se repercute na melhoria das suas práticas, ao mesmo tempo que possibilitam o apoio (amparo) entre colegas.

As coordenadoras acrescentam ainda que este tipo de trabalho permite, aos professores, saber lidar com as frustrações profissionais, promover as relações interpessoais, partilhar e refletir. A este respeito, Nias (referido por Fullan & Hargreaves, 2001) expõe que, de facto, as culturas de colaboração não se devem caracterizar pela organização formal das reuniões ou pelos procedimentos burocráticos. Pelo contrário, devem ter como base as qualidades, atitudes e comportamentos que caracterizam as relações, em que imperam a ajuda, o apoio e a confiança.

Por outro lado, era também nosso objetivo identificar as perceções que os professores do departamento do 1.º CEB têm sobre as práticas colaborativas. Através da análise das figuras do tratamento dos questionários, podemos inferir que, para os professores inquiridos, o trabalho colaborativo está essencialmente centrado nas conversas sobre a prática docente, na troca de materiais de ensino, na planificação conjunta de aulas e no desenvolvimento conjunto de materiais para os alunos. Mas a estas interações de natureza colaborativa, Smylie (referido por Lima, 2002) acrescenta ainda as conversas sobre o comportamento dos alunos, o ensino conjunto e a troca de turmas, que nas respostas dos professores foram aquelas que manifestaram mais posições de discordância.

Relativamente às relações de trabalho colaborativo, os professores assumem que este está presente quando há ajuda e apoio baseados na disponibilidade imediata e no apoio mútuo, quando há partilha de trabalhos de colegas, ideias e opiniões, e quando há disponibilidade individual para a reflexão e análise do trabalho de grupo. A corroborar estas afirmações, Day (2004), evidencia que a colaboração só está verdadeiramente presente quando os professores falam sobre a prática, se observam uns aos outros, trabalham juntos no planeamento e partilham a sua compreensão emocional e os seus compromentimentos com os outros.

O último objetivo do estudo incidiu na caracterização do valor atribuído pelos professores às práticas colaborativas no seu desenvolvimento pessoal e profissional. No entender dos inquiridos, o trabalho de natureza colaborativa permite-lhes, de facto, o aperfeiçoamento e aprendizagem contínuos ao longo da carreira, na medida em que lhes permite dar resposta aos problemas e dificuldades que se levantam no exercício da sua profissão. Também salientam que o trabalho colaborativo possibilita a sua atualização permanente ao nível do conhecimento profissional (conhecimentos teóricos, práticos, pedagógicos e didáticos), enquanto espaço constitutivo de reflexão sobre os processos de melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem a proporcionar aos seus alunos, permitindo-lhes, através do diálogo, consciencializarem-se melhor das suas dificuldades.

No entanto, quando confrontados com a questão de que se os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo que praticam no seu departamento são um fator de desenvolvimento profissional, foram poucas as questões que mereceram uma concordância elevada. Assim, e segundo as opiniões recolhidas, os encontros de trabalho colaborativo praticados pelos professores do estudo têm permitido a reflexão e a troca de experiências com os outros professores, o que contribui para quebrar o isolamento profissional na medida em que proporcionam uma maior comunicação entre os docentes de todas as escolas do 1.º CEB do agrupamento. Também com uma asserção elevada, os professores assumem que os encontros têm contribuído para lhes desenvolver as atitudes de colaboração com os restantes professores do departamento.

Por seu turno, os professores manifestaram maior divergência relativamente ao impacto que os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo exercem sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional, manifestando pouca concordância (maior percentagem de respostas discordantes) nas afirmações que inferem que aqueles vão ao encontro dos seus interesses e expectativas pessoais e profissionais, que contribuem para a atualização dos conhecimentos e que estão diretamente relacionados com a prática profissional.

Estes aspetos levam-nos a inferir que os professores do departamento do 1.º CEB sentem que, de alguma forma, os encontros de trabalho colaborativo não têm sido organizados de forma a irem ao encontro dos seus interesses e necessidades pessoais e profissionais. A este respeito, Fullan e Hargreaves (2001) advertem para a necessidade de se atender aos professores como pessoas, aspetos que os autores consideram negligenciados nas escolas.

Podemos então concluir que o departamento do 1.º CEB do AEV já tem implementadas boas práticas colaborativas, embora ainda se verifique a necessidade de implementação de ajustes que permitam dar voz às necessidades e propósitos dos professores e de serem eles a construir os seus projetos de desenvolvimento profissional dentro do grupo de trabalho a que pertencem. Relembramos que, segundo García (1999), a promoção do trabalho colaborativo nas escolas pretende proporcionar o desenvolvimento dos professores, aumentar as interações entre colegas que ajudem a ultrapassar o isolamento e a solidão da profissão docente e ajudar a reduzir a fragmentação dos programas, no momento em que são introduzidas alterações aos currículos. De facto, encontrámos como principal benefício a redução do isolamento profissional entre os professores do departamento do 1.º CEB, uma vez que os grupos de trabalho constituídos albergavam professores de todas as escolas do agrupamento.

No entanto, os resultados identificados através da forma de funcionamento das práticas colaborativas parecem apontar para a existência de uma colaboração baseada na simples cooperação (Acosta, 1995, referido por Hernández, 2005), na medida em que apenas se verifica quando é necessário fazer um trabalho conjunto sobre uma tarefa comum. Contudo a existência de partilha de práticas, de normas e valores partilhados, de diálogo reflexivo e o enfoque na aprendizagem dos alunos, são características fundamentais das comunidades escolares profissionais e fazem parte da rede de relacionamentos sociais e interpessoais que constituem a cultura do departamento (Day, 2004).

De salientar a posição da direção face à promoção dos encontros de trabalho colaborativo promovidos no departamento do 1.º CEB, nomeadamente através da implementação de uma organização de horários compatíveis, aspeto que Alarcão e Tavares (2003) consideram extremamente importante para permitir condições de colaboração e entreaajuda.

A natureza do estudo, as limitações e constrangimentos de vária ordem com que nos fomos deparando ao longo da sua realização, certamente impediram a elaboração de uma investigação com um grau de profundidade maior.

Dada a natureza do estudo efetuado, somos da opinião de que as conclusões apresentadas constituem uma interpretação entre outras possíveis, tendo em linha de conta o momento e o contexto em que foi efetuado, bem como os intervenientes na investigação. Deste modo, consideramos que este fator pode constituir uma das limitações que encontramos à nossa investigação, embora o objetivo da mesma se prenda com a análise de uma realidade específica de determinado departamento curricular, de determinado

agrupamento de escolas e, deste modo, não constitua uma das nossas metas, a generalização a outros contextos.

O facto de termos realizado este trabalho a par com o desempenho da nossa atividade profissional condicionou, não raras vezes, o tempo a ele dedicado. A opção por um estudo de natureza mista também nos absorveu muito tempo, desde a recolha, ao tratamento e à análise de dados.

Julgamos, ainda, que existe uma outra insuficiência neste estudo, que reside numa certa dependência em relação ao questionário. Admitimos que um instrumento deste tipo possa constituir um precioso auxiliar no processo de investigação. Todavia, a sua capacidade descritiva não alcança um nível desejável e esclarecedor, acerca da perceção e valor atribuído pelos professores às práticas colaborativas.

Contudo, e apesar dos fatores limitativos que acabámos de enumerar, acreditamos que eles não colocam em causa a validade do nosso estudo.

Esperamos que os resultados do presente estudo possam inserir-se numa nova perspetiva de conceber a escola enquanto organização, potencializadora de culturas de aprendizagem colaborativa, pois o atual contexto educativo requer docentes que sistematicamente cooperem, investiguem, reflitam, avaliem, reformulem, incentivem e promovam a ação conjunta e solidária. Assim sendo, os coordenadores ligados à gestão intermédia do departamento surgem como catalisadores do potencial coletivo e agentes de mudança e de desenvolvimento da organização que ajudam a construir, ao mesmo tempo que, ao envolverem-se nas dinâmicas organizacionais, se assiste à valorização pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional.

Pretendeu-se com este estudo chamar a atenção, na opinião de Bolívar (2012), para a importância da reestruturação dos papéis e trabalho dos professores para promover um sentido de comunidade nas escolas, com relações de colegialidade e colaboração que, implicando os professores no desenvolvimento da instituição, conduzem os colaboradores a um compromisso com as missões estabelecidas pela escola. Pois, segundo defende o autor, trabalhar em projetos conjuntos pode ser uma forma inicial apropriada, para efetuar a transição do individualismo para uma comunidade profissional.

Os resultados e as conclusões deste estudo deixam, certamente, muitas questões em aberto e, por considerarmos ainda que alguns aspetos que não foram aprofundados, poderiam constituir objetos de estudo em futuras investigações, o aprofundamento de uma investigação sobre a importância da mudança nas escolas e como fazer com que esta seja, ao mesmo tempo, sustentável. Entenda-se por sustentável a melhoria sustentável:

capacidade da escola para continuar a adaptar-se e a melhorar perante os novos desafios e os novos contextos.

Pensamos também que poderá ser pertinente, verificar as potencialidades das culturas de aprendizagem colaborativa das escolas na promoção do mérito e da melhoria do desempenho dos professores, à luz do novo modelo de avaliação de desempenho docente.

Outra questão que se levantou no decorrer da atual investigação e numa perspetiva de e para a autonomia, o supervisor deve ser um profissional com competências não apenas na sua área disciplinar, mas também em supervisão. Deve ainda possuir algumas competências que lhe permitam gerir criticamente os contextos potenciadores de desenvolvimento, atuando como promotor de uma pedagogia conducente à autonomização dos envolvidos. Deste modo, torna-se adequado estudar a influência que a sua presença tem no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Ao colocarmos um ponto final neste trabalho, importa tecer umas breves considerações sobre o enriquecimento que nos trouxe em termos pessoais e profissionais. As muitas leituras realizadas, as reflexões que essas leituras suscitaram, sobretudo pelo cruzamento de diversas opiniões, pontos de vista e experiências sobre esta temática, o diálogo profícuo com os colegas e as aprendizagens realizadas com os professores de mestrado, assim como as diferentes perspetivas que foram dadas pelos participantes neste estudo, constituíram momentos de verdadeiro crescimento profissional. A atitude reflexiva que aprendemos a desenvolver e o desenvolvimento de uma consciência mais crítica são também ganhos pessoais que poderão ser uma ajuda ao longo do percurso profissional futuro.

Uma das mais-valias que se reconhece a este trabalho foi o de ter, precisamente, proporcionado uma reflexão aprofundada sobre a missão da profissão docente em contextos colaborativos e o modo como as escolas se organizam, o que nos trouxe um enriquecimento acentuado, na qualidade de profissionais da educação, que se preocupam com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica* (3.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. Em I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, P. (2008). *O questionamento do supervisor e dos docentes nas sessões de formação contínua: uma estratégia de reflexão sobre a praxis*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Barroso, (2003). Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. Em R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Batista, A. (2008). *A mediação do diálogo e da reflexão na prática do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas*, Dissertação de pós-graduação inédita, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (2003). A escola como organização que aprende. Em R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores*. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, Lisboa.
- Cardoso, C. & Henriques, V. (1997). *Métodos de análise e apresentação de dados*. Lisboa: Texto.
- Cardoso, F., Mendes, N. & Santos, P. (2008). *Mediador/motivador pedagógico – um elo para uma escola reflexiva*. Projeto de investigação da pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto.
- Dooley, L. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4, 335-354.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Os professores e a diferenciação docente: da especialização de funções à avaliação de desempenho. *Revista Elo*, 16, 307-324.
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. Em E. Ramos (Ed.), *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Valencia: Nau Llibres.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? – o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalom, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Giddens, A. (2006). *As consequências da modernidade* (3.ª ed.). Oeiras: Celta.
- Gouveia, L. (2008). *Gestão intermédia – a supervisão como um fator de mediação no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional – um estudo de caso*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Guimarães, F. (2005). Uma história de vida: O desenvolvimento profissional de uma professora de matemática. *Actas do SIEM XVI* (55-82), Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.

- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Comunicação apresentada no VIII colóquio sobre questões curriculares: currículo, teorias, métodos, Brasil.
- Hernández, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado – regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Valência, Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. Em M. Flores e A. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores – contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Jesus, S. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Asa.
- Latorre, A., Ricón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leite, C. & Fernandes P. (2003). *Olhar a formação contínua de professores à luz das atuais mudanças curriculares*. Comunicação apresentada no XII colóquio da AFIRSE/AIPELF, Lisboa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lucena, M. (2009). *A matemática entre jardim-de-infância e 1.º ciclo – trabalho colaborativo entre professores*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, 8, 7-22.

- Martins, M. (2011). *O desenvolvimento profissional de professores do ensino básico – contributo da participação num programa de formação contínua em matemática*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Moreira, M. (2009). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *Elo*, 16 (5), 27-39.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Ponte, J. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9-12.
- Ponte, J. P. (2004a). Pesquisar para compreender e transformar a nossa prática. *Educar*, 24, 37-66.
- Ponte, J. (2004b). *Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Recuperado em 2012, abril 12, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Ponte\(Aveiro\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Ponte(Aveiro).pdf)
- Rodrigues, C. (2007). *Escola reflexiva e desenvolvimento profissional de professores – a conceção do projeto educativo como estratégia de desenvolvimento profissional*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade do Minho, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Roldão, M. C. (1998). Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. *Revista Aprender*, XXI (11), 26-33.
- Roldão, M. C. (2007a). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, Lisboa.

- Roldão, M. C. (2007b). Colaborar é preciso – questão de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo de professores. Em M. Flores e A. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.
- Santos, M. (2010). *Professores titulares e (outros) professores – profissão, trabalho e relações entre docentes: breve ensaio sobre um processo de mudança*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade do Minho, Instituto da Educação.
- Silva, M. (2011). *Investigação-ação em contexto colaborativo: mudanças nas conceções e práticas dos professores*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Snoek, M. O. (2007). *Envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores – ao encontro de parcerias e de comunidades de aprendentes*. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, Lisboa.
- Stake, R. (2009). *A arte na investigação com estudos de caso* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasquez, R. & Angulo, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos – los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Veiga Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos – um projeto de investigação em curso. *Sísifo*, 8, 61-74.
- Yin, R. (2004). *Estudo de caso – planeamento e métodos* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Bookman.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Exma. Sra. Diretora do  
Agrupamento de Escolas de Vialonga

Lina Isabel dos Santos Figueira, professora do quadro de agrupamento, no grupo de recrutamento 110, vem por este, solicitar a Vossa Excelência, autorização para a realização de entrevistas aos coordenadores de ano do 1.º ciclo, à coordenadora de departamento e à diretora do agrupamento, a aplicação de um inquérito por questionário aos professores do departamento do 1.º ciclo do agrupamento, bem como fazer uma breve caracterização da escola e análise de conteúdo a alguns documentos centrais na vida do agrupamento, nomeadamente o projeto educativo, o regulamento interno, o regimento interno do departamento do 1.º ciclo e atas dos conselhos de ano do 1.º ciclo, respeitando sempre as condições de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Estes procedimentos fazem parte de um trabalho de investigação sobre «**A percepção e valorização das culturas colaborativas no desenvolvimento profissional dos professores do 1.º CEB**», inserido no Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, e cuja finalidade é a de compreender a valorização que os professores dão ao seu desenvolvimento profissional através do trabalho colaborativo.

Desde já agradeço a Vossa Excelência a atenção prestada.

Pede deferimento, com os melhores cumprimentos,

Vialonga, 22 de junho de 2012.

A requerente

---

(Lina Figueira)

APÊNDICE 2 – ANÁLISE DOCUMENTAL DOS DOCUMENTOS DO  
AGRUPAMENTO

### Análise aos documentos orientadores do agrupamento

| Documentos<br>Categorias em análise | Projeto educativo do agrupamento | Regulamento interno do agrupamento  | Regimento interno do departamento do 1.º CEB |
|-------------------------------------|----------------------------------|---|--|
| Caracterização do agrupamento       |                                  | <p>Na introdução pode ler-se (p. 1):<br/>           “O Agrupamento de Escolas de Vialonga situa-se na freguesia com o mesmo nome, pertencente ao Concelho de Vila Franca de Xira.<br/>           Nasce naturalmente, a partir do Território Educativo de Intervenção Prioritária, criado em 1996, com o objetivo de encontrar respostas capazes de promover o sucesso educativo de crianças e jovens, na sua maioria com graves problemas socioeconómicos e grande diversidade étnica.<br/>           Estes problemas são agravados por um desenraizamento cultural, consequência da sua recente fixação nesta freguesia. Compete ao nosso Agrupamento, que continua a reivindicar um estatuto diferenciado de TEIP, desenvolver iniciativas que promovam uma real articulação das aprendizagens, desenvolvendo esforços que garantam o acesso da Educação Pré-escolar a todas as nossas crianças, de uma educação pela arte e condições de estabilidade e qualidade no processo de ensino-aprendizagem.”</p> |  |

|                                       |                        |   |   |
|---------------------------------------|------------------------|---|---|
| Direção                               |                        | <p>Art.º 10.º<br/>Diretor</p> <p>1. O órgão de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial é o diretor.</p> <p>2. O diretor é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e um número de ajudantes de acordo com despacho do governo.</p>   |   |
| Composição do departamento do 1.º CEB | 7 escolas do 1.º ciclo | <p>N.º 2 do art.º 21.º</p> <p>Departamento do 1.º ciclo que organiza, separadamente, os seguintes Grupos de Trabalho:</p> <p>a) Professores do 1.º ano<br/>b) Professores do 2.º ano<br/>c) Professores do 3.º ano<br/>d) Professores do 4.º ano</p>  | <p>Art.º 2.º</p> <p>“O departamento curricular do 1.ºCiclo é composto por todos os docentes das sete escolas deste nível de ensino e pelos professores das atividades de enriquecimento curricular.</p> |
| Coordenação do departamento           |                        | <p>Art.º 12.º</p> <p>1. O conselho pedagógico é composto por 14 elementos representantes de toda a Comunidade Educativa, salvaguardando o disposto nos números 1 e 3 do art.º 32.º do referido Decreto-Lei, a saber (...)</p> <p>d) 1 coordenador pedagógico do 1.º Ciclo;</p> <p>Art.º 14.º</p> <p>O regulamento interno estabelece, procurando adaptar o que está previsto no ponto 4, do artigo 20.º, do referido Decreto-Lei:</p> <p>1. Todos os professores coordenadores são nomeados pelo diretor, ouvidos os professores dos respetivos departamentos ou núcleos.</p> | <p>Art.º 4.º</p> <p>O coordenador de departamento curricular do 1.º Ciclo é designado pelo diretor, por um período de quatro anos e tem assento no conselho pedagógico.</p>                             |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>Competências do coordenador de departamento</p> |  | <p>Art.º 23.º<br/>Os coordenadores curriculares de departamento, para além da supervisão pedagógica, associada à Avaliação do Pessoal Docente e acompanhamento de professores em período probatório, devem:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificar o ciclo de escolaridade, definindo as competências a adquirir ao longo do processo;</li> <li>2. Definir critérios e instrumentos de avaliação ajustados às competências definidas;</li> <li>3. Definir metas de sucesso por ano e ciclo de escolaridade</li> <li>4. Desenvolver práticas de partilha de experiências e de materiais didáticos;</li> <li>5. Definir e avaliar o plano de atividades</li> <li>6. Apresentar e acompanhar propostas de Inovação Pedagógica;</li> <li>7. Acompanhar e avaliar as oficinas e núcleos afins do seu grupo disciplinar.”</li> </ol> | <p>Art.º 5.º<br/>1 - Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei e pelo regulamento interno do agrupamento, ao coordenador de departamento curricular compete:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Promover a relação dos professores com o currículo de modo a facilitar uma abordagem transversal das aprendizagens;</li> <li>b) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular;</li> <li>c) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudos, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento;</li> <li>d) Promover a articulação com outras estruturas de orientação educativa ou serviços especializados de apoio educativo do agrupamento, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;</li> <li>e) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;</li> <li>f) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos do agrupamento;</li> <li>g) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;</li> <li>h) Organizar as Reuniões Gerais Mensais dos docentes do agrupamento;</li> <li>i) Reunir, periodicamente, e sempre que necessário, com as estruturas de orientação educativa ou serviços especializados de apoio educativo do agrupamento, em dia a combinar, no início do ano letivo;</li> <li>j) Agendar e participar nas reuniões de avaliação dos alunos, que ocorrem no final de cada período.</li> <li>l) Intervir no processo de avaliação do desempenho dos docentes;</li> <li>m) Apresentar ao diretor um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido;</li> <li>n) Representar o departamento curricular no conselho pedagógico.</li> </ol> |
|--|--|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>Organização e calendarização das reuniões</p> |  | <p>Art.º 22.º</p> <p>1. Os departamentos curriculares reúnem, mensalmente, com os Delegados de Grupo de Trabalho ou Disciplinar.</p> | <p>Art.º 10.º</p> <p>1 – As reuniões gerais ocorrem uma vez por mês, em dia a definir no início do ano letivo, das 14h00 às 17H00.</p> <p>2 – As reuniões são calendarizadas e organizadas pela coordenadora de departamento em conjunto com as coordenadoras das escolas do agrupamento.</p> <p>3 – As reuniões serão coordenadas pelo coordenador de ano eleito maioritariamente pelos seus pares, na primeira reunião, e pelas coordenadoras de escola, de forma alternada.</p> |
| <p>Eleição dos coordenadores de ano</p>          |  |  | <p>Ponto 3 do art.º 10.º</p> <p>3.1 – A eleição do mesmo será feita na 1ª reunião de ano letivo, sendo que cada grupo de ano elegerá da seguinte maneira:</p> <p>A EB1 n.º1 – 1.º ano</p> <p>A EB1 n.º2 – 2.º ano</p> <p>A EB1 de Cabo – 3.º ano</p> <p>A EB1 de Alpriate, Granja e Sta Eulália – 4.º ano</p>  |
| <p>Temas/ assuntos das reuniões de ano</p>       | <p>Estratégia 12 (p. 27)</p> <p>Dar continuidade a Projetos de trabalho e formação de professores centrada na escola, respondendo a necessidades identificadas e promovendo a partilha de experiências</p> |  | <p>Ponto 7 do art.º 10.º</p> <p>Nestas reuniões mensais far-se-á a planificação dos conteúdos a abordar em cada período podendo-se, também, organizar oficinas temáticas de acordo com as necessidades de formação dos docentes.</p>   |

## APÊNDICE 3 – ANÁLISE DOCUMENTAL DAS ATAS

### Análise às atas das reuniões de ano do departamento do 1.º CEB

| <b>Grupos</b><br><b>Atas<sup>2</sup></b> | <b>Grupo de trabalho do 1.º ano</b>   | <b>Grupo de trabalho do 2.º ano</b>   | <b>Grupo de trabalho do 3.º ano</b>  | <b>Grupo de trabalho do 4.º ano</b>  |
|--|---|---|--|--|
| <b>Ata n.º 1</b><br>Dia 09.10.2011       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Preparação da avaliação diagnóstica</li> <li>Planificações</li> <li>Projeto Anual de Leituras</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificação Anual de 2.º ano</li> <li>Fichas de avaliação diagnóstica</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificação Anual / Mensal</li> <li>Avaliação Diagnóstica</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificação Anual</li> <li>Avaliação Diagnóstica</li> <li>Projeto de Leitura</li> <li>Ficha de Autoavaliação</li> </ul>  |
| <b>Ata n.º 2</b><br>Dia 06.10.2011       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aprovação dos pesos a atribuir aos temas matemáticos</li> <li>Anualização das metas de Matemática</li> <li>Análise das metas das diferentes áreas curriculares e Perfil de Desempenho.</li> <li>Reformulação do registo de Avaliação dos alunos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aprovação dos pesos a atribuir aos temas matemáticos</li> <li>Anualização das metas de Matemática</li> <li>Análise das metas das diferentes áreas curriculares e Perfil de Desempenho.</li> <li>Reformulação do registo de Avaliação dos alunos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aprovação dos pesos a atribuir aos temas matemáticos</li> <li>Anualização das metas de Matemática</li> <li>Análise das metas de Expressão Dramática</li> <li>Reformulação do registo de Avaliação dos alunos</li> <li>Perfil de Desempenho</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aprovação dos pesos a atribuir aos temas matemáticos</li> <li>Anualização das metas de Matemática</li> <li>Análise das metas de Expressão Dramática</li> <li>Reformulação do registo de Avaliação dos alunos</li> <li>Perfil de Desempenho</li> </ul> |
| <b>Ata n.º 3</b><br>Dia 03.11.2011       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Preparação das fichas de avaliação sumativa</li> <li>Descritores de avaliação</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação Sumativa do 1.º período.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração das Provas de Avaliação</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração das fichas de avaliação sumativa</li> <li>Elaboração do Projeto de Leitura</li> </ul>  |

<sup>2</sup> As atas de avaliação foram excluídas da presente análise

|  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
| <p><b>Ata n.º 5</b><br/>Dia 18.01.2012</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecimento para o preenchimento do documento "Acompanhamento Educativo"</li> <li>• Seleção das metas de aprendizagem para cada período letivo</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas de aprendizagem</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e análise das grelhas das metas de aprendizagem para o 3.º ano de escolaridade.</li> <li>• Discussão das estratégias a adotar, em função das dificuldades diagnosticadas, a fim do preenchimento do documento de Acompanhamento Educativo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão das estratégias a adotar, em função das dificuldades diagnosticadas; Preenchimento do documento "Acompanhamento Educativo".</li> </ul>   |
| <p><b>Ata n.º 6</b><br/>Dia 29.02.2012</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações</li> <li>• Reorganização das reuniões de avaliação dos alunos</li> <li>• Formação de Matemática</li> <li>• Verificação da síntese da avaliação do 1.º período</li> <li>• Conclusão do documento "Acompanhamento Educativo"</li> <li>• Planificação da avaliação do 2.º período</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações.</li> <li>• Revisão da síntese de avaliação do 1.º período</li> <li>• Documento de acompanhamento educativo</li> <li>• Fichas de avaliação sumativa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conclusão do documento de Acompanhamento Educativo</li> <li>• Elaboração das fichas de avaliação do 2.º período</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações sobre a reorganização das reuniões de avaliação dos alunos e a formação de Matemática 2011/12</li> <li>• Verificação da síntese da avaliação do 1.º período</li> <li>• Reflexão sobre o documento "Acompanhamento Educativo</li> <li>• Planificação da avaliação do 2.º período</li> </ul>   |
| <p><b>Ata n.º 8</b><br/>Dia 16.05.2012</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de manuais da Porto Editora</li> <li>• Análise dos resultados dos alunos no segundo período e definição do modo de intervenção educativa</li> <li>• Fichas de Avaliação</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações sobre os testes Intermédios.</li> <li>• Análise dos resultados do 2.º período.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise dos resultados do 2.º Período</li> <li>• Elaboração das fichas de Avaliação do 3.º Período</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos manuais da Porto Editora</li> <li>• Análise dos resultados dos alunos, no 2.º período (Metas de Aprendizagem e Pautas de Avaliação</li> <li>• Definição do modo de intervenção educativa</li> <li>• Elaboração das fichas de avaliação trimestral relativas ao 3.º período</li> <li>• Reflexão sobre as provas de aferição</li> </ul> |

## APÊNDICE 4 – GUIÕES DAS ENTREVISTAS

### Guião da entrevista à diretora do agrupamento

| Tema das perguntas  | Referências Bibliográficas   | Pergunta da entrevista  | Objetivos da pergunta   | Questão parcelar   | Objetivo específico  |
|---|--|---|---|--|--|
| I<br>Legitimação da entrevista  |  | Solicitar a colaboração da entrevistada.<br>Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista e assegurar o anonimato das opiniões.<br>Garantir informação sobre o resultado da investigação.<br>Pedir autorização para gravar a entrevista. | Informar a entrevistada acerca da investigação.<br>Motivar a entrevistada.<br>Garantir a confidencialidade.             |  |  |
| II<br>Caracterização da entrevistada  |  | 1. Há quantos anos trabalha neste agrupamento?<br>2. E há quantos anos exerce funções de diretora (e/ou presidente do conselho executivo) neste agrupamento?  | Caracterizar o entrevistado.  |  |  |
| III<br>Intervenientes no processo do trabalho colaborativo                        | Batista (2008)<br>Day (2001)<br>Day (2004)   | 3. De que forma articula o seu trabalho com os docentes do departamento do 1º CEB?  | Conhecer a forma como a diretora do agrupamento diz articular o seu trabalho com os docentes do departamento do 1º CEB. | Quem participa e que papel desempenha nas culturas colaborativas do departamento do 1º CEB do AEV? | Identificar e caracterizar os papéis dos intervenientes dentro do grupo colaborativo                               |
|   | Silva (2011)   | 4. Que papel tem o coordenador de departamento no desenvolvimento dessa articulação?  | Conhecer o papel da coordenadora de departamento do 1º CEB que lhe é atribuído pela diretora.                           |  |  |
| IV<br>As práticas colaborativas e o seu funcionamento no departamento do 1º ciclo | Day (2001)<br>Day (2004)<br>Fullan & Hargreaves (2001)<br>Garcia (1999)<br>Jesus (2000)<br>Lima (2002) | 5. Quais são as práticas colaborativas praticadas no departamento do 1º ciclo?  | Conhecer as práticas de trabalho colaborativo que a diretora identifica/refere.   | Quais são as práticas colaborativas praticadas no departamento do 1º CEB do AEV?                   | Identificar as práticas colaborativas existentes no departamento do 1º ciclo no Agrupamento de Escolas de Vialonga |
|   |  | 6. Com que objetivo se promovem essas práticas pedagógicas de trabalho colaborativo?  | Conhecer o objetivo da diretora na promoção dos momentos de trabalho colaborativo.                                      |  |  |

|   |  |  |  |  |   |
|---|--|--|--|--|---|
| <p><b>IV</b><br/><b>(continuação)</b><br/>As práticas colaborativas e o seu funcionamento no departamento do 1º ciclo</p> | Day (2001)   | 7. Quais foram as dificuldades de implementação deste género de trabalho colaborativo? | Identificar as dificuldades da implementação de encontros pedagógicos de trabalho colaborativo identificados pela diretora | Quando e como ocorre o trabalho colaborativo no departamento do 1º CEB do AEV?   | Caracterizar o processo de funcionamento do trabalho colaborativo no departamento do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas de Vialonga.                          |
|   | Day (2004)<br>Fullan & Hargreaves (2001)<br>Garcia (1999)<br>Jesus (2000)<br>Lima (2002) |  | 8. De que forma articula o trabalho com a coordenadora de departamento do 1º ciclo?  |  |   |
| <p><b>V</b><br/>Potencialidades do trabalho colaborativo no desenvolvimento dos professores</p>                           | Amaral (1996)  | 9. Na sua opinião, quais são as potencialidades do trabalho colaborativo?              | Identificar as potencialidades do trabalho colaborativo entre os professores, na perspetiva da diretora                    | Que perspetiva tem a diretora do AEV sobre o impacto do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores? | Caracterizar a perspetiva dos coordenadores sobre a importância que o trabalho colaborativo assume no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. |
|   | Batista (2008)<br>Day (2004)<br>Gouveia (2008)<br>Lima (2002)<br>Veiga Simão (2009)      |  | 10. De que forma é que o trabalho colaborativo se liga a oportunidades de aperfeiçoamento e aprendizagem dos professores?  |  |   |

### Guião da entrevista à coordenadora de departamento

| Tema das perguntas   | Referências Bibliográficas   | Pergunta da entrevista  | Objetivos da pergunta  | Questão parcelar  | Objetivo específico   |
|--|--|---|--|---|---|
| I<br>Legitimação da entrevista   |  | Solicitar a colaboração da entrevistada.<br>Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista e assegurar o anonimato das opiniões.<br>Garantir informação sobre o resultado da investigação.<br>Pedir autorização para gravar a entrevista.             | Informar a entrevistada acerca da investigação.<br>Motivar a entrevistada.<br>Garantir a confidencialidade.  |   |   |
| II<br>Caracterização da entrevistada   |  | 1. Há quantos anos é professora do 1.º ciclo?<br>2. Há quantos anos trabalha neste agrupamento?<br>3. E há quantos anos exerce funções de coordenadora de departamento neste agrupamento?   | Caracterizar a entrevistada.   |   |   |
| III<br>Intervenientes no processo do trabalho colaborativo                         | Batista (2008)<br>Day (2001)<br>Day (2004)<br>Silva (2011)   | 4. Em que se baseiam as suas funções enquanto coordenadora de departamento do 1.º ciclo?<br>5. Pode enumerar algumas das suas competências?<br>6. De que forma faz a articulação do trabalho entre as estruturas hierárquicas superiores e as inferiores? | Caracterizar a perceção do seu papel de coordenadora de departamento do 1.º CEB.<br>Identificar as competências de coordenadora de departamento do 1.º CEB salientadas pela entrevistada.<br>Conhecer de que forma a coordenadora de departamento do 1.º ciclo diz articular o trabalho com a diretora do AEV e/ou CP e com os professores que coordena. | Quem participa e que papel desempenha nas culturas colaborativas do departamento do 1.º CEB do AEV? | Identificar e caracterizar os papéis dos intervenientes dentro do grupo colaborativo  |
| IV<br>As práticas colaborativas e o seu funcionamento no departamento do 1.º ciclo | Day (2001)<br>Day (2004)<br>Fullan & Hargreaves (2001)<br>García (1999)<br>Jesus (2000)<br>Lima (2002) | 7. Quais são as práticas colaborativas praticadas no departamento do 1.º ciclo?   | Identificar as práticas de trabalho colaborativo existentes.   | Quais são as práticas colaborativas praticadas no departamento do 1.º CEB do AEV?                   | Identificar as práticas colaborativas existentes no departamento do 1.º ciclo no AEV. |

|  |                                  |  |   |  |  |
|--|----------------------------------|--|---|--|--|
| <p style="text-align: center;"><b>IV</b><br/>(continuação)</p> <p style="text-align: center;">As práticas colaborativas e o seu funcionamento no departamento do 1.º ciclo</p> | Day (2001)                       | 8. Como estão organizadas e calendarizadas?  | Caracterizar a organização e periodicidade das práticas de trabalho colaborativo.   | Quando e como ocorre o trabalho colaborativo no departamento do 1.º CEB do AEV?  | Caracterizar o processo de funcionamento do trabalho colaborativo no departamento do 1.º ciclo do AEV.   |
|  | Day (2004)                       | 9. Pode caracterizar o funcionamento dessas práticas de trabalho colaborativo que descreveu?   | Conhecer a caracterização que a entrevistada faz do modo de funcionamento dos episódios de trabalho colaborativo.   |  |  |
|  | Fullan & Hargreaves (2001)       | 10. Qual é o objetivo da promoção desses momentos de trabalho colaborativo?  | Conhecer qual o objetivo definido para a promoção dos momentos de trabalho colaborativo.  |  |  |
|  | García (1999)                    | 11. Como é e por quem é feita a seleção dos assuntos/ temas a serem tratados nos encontros pedagógicos de trabalho colaborativo?               | Identificar os critérios de seleção dos temas a serem abordados nos encontros pedagógicos de trabalho colaborativo, quem os seleciona e o modo como são selecionados. |  |  |
|  | Jesus (2000)                     | 12. Qual é o critério utilizado para fazer essa seleção?   |   |  |  |
|  | Lima (2002)                      | 13. De que forma são levadas em linha de conta as necessidades dos professores?  | Averiguar a pertinência dos temas abordados sob o ponto de vista da necessidade dos professores.  |  |  |
|  |                                  | 14. Tem encontros frequentes com as coordenadoras de ano que antecedam os encontros pedagógicos? Se sim, para que servem esses encontros?      | Indagar sobre a frequência de articulação entre coordenadora de departamento e coordenadoras de ano e identificar o objetivo desses encontros de trabalho.            |  |  |
| <p style="text-align: center;"><b>V</b></p> <p style="text-align: center;">Potencialidades do trabalho colaborativo no desenvolvimento dos professores</p>                     | Amaral, Moreira & Ribeiro (1996) | 15. Na sua opinião, quais são as potencialidades do trabalho colaborativo?   | Conhecer a perspectiva da entrevista sobre as potencialidades do trabalho colaborativo entre os professores.  | Que perspectiva têm os coordenadores do 1.º CEB do AEV sobre o impacto do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores? | Caracterizar a perspectiva dos coordenadores sobre a importância que o trabalho colaborativo assume no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. |
|  | Batista (2008)                   | 16. De que forma é que o trabalho colaborativo se liga a oportunidades de aperfeiçoamento e aprendizagem ao longo da carreira dos professores? | Identificar os contributos que o processo de trabalho colaborativo potencializa no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.                            |  |  |
| Day (2004)   |                                  |  |   |  |  |
| Gouveia (2008)   |                                  |  |   |  |  |
| Lima (2002)  |                                  |  |   |  |  |
| Veiga Simão (2009)   |                                  |  |   |  |  |

### Guião da entrevista às coordenadoras de ano do departamento do 1.º CEB

| Tema das perguntas  | Referências Bibliográficas   | Pergunta da entrevista  | Objetivos da pergunta  | Questão parcelar   | Objetivo específico   |
|---|--|---|--|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>I</b><br/>Legitimação da entrevista</p>                             |  | <p>Solicitar a colaboração da entrevistada.<br/>Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista e assegurar o anonimato das opiniões.<br/>Garantir informação sobre o resultado da investigação.<br/>Pedir autorização para gravar a entrevista.</p>   | <p>Informar a entrevistada acerca da investigação.<br/>Motivar a entrevistada.<br/>Garantir a confidencialidade.</p>   |  |   |
| <p style="text-align: center;"><b>II</b><br/>Caracterização da entrevistada</p>                       |  | <p>1. Há quantos anos é professora do 1.º ciclo do EB?<br/>2. Há quantos anos leciona neste agrupamento de escolas?<br/>3. Qual é a sua situação profissional?</p>  | <p>Caracterizar a entrevistada.</p>  |  |   |
| <p style="text-align: center;"><b>III</b><br/>Intervenientes no processo do trabalho colaborativo</p> | <p>Batista (2008)<br/>Day (2001)<br/>Day (2004)<br/>Silva (2011)</p> | <p>4. Como foi eleita para o cargo de coordenadora do conselho de docentes que lecionam ao 1.º (2.º/3.º/4.º) ano de escolaridade?<br/>5. Em que se baseiam as suas funções enquanto coordenadora do conselho de docentes que lecionam ao 1.º (2.º/3.º/4.º) ano de escolaridade?<br/>6. Pode enumerar algumas das suas competências enquanto coordenadora de um grupo de trabalho colaborativo?<br/>7. No desempenho das funções de coordenadora de ano, com que trabalhou diretamente e de que forma o fez?</p> | <p>Explicitar os critérios e requisitos de seleção para exercer o cargo.<br/>Caracterizar a perceção do seu papel de coordenadora de ano do departamento curricular do 1.º CEB.<br/>Identificar as competências de coordenadora de ano do departamento curricular do 1.º CEB salientadas pela entrevistada.<br/>Compreender de que forma a coordenadora de ano articulou o trabalho com outros elementos do agrupamento e do departamento.</p> | <p>Quem participa e que papel desempenha nas culturas colaborativas do departamento do 1.º CEB do AEV?</p> | <p>Identificar e caracterizar os papéis dos intervenientes dentro do grupo colaborativo</p> |

|  |   |   |   |   |  |
|--|---|---|---|---|--|
| <p style="text-align: center;"><b>IV</b></p> <p style="text-align: center;">As práticas colaborativas e o seu funcionamento no departamento do 1.º ciclo</p> | <p>Day (2001)</p> <p>Day (2004)</p> <p>Fullan &amp; Hargreaves (2001)</p> <p>García (1999)</p> <p>Jesus (2000)</p> <p>Lima (2002)</p> | 8. De que forma se exprimiram as práticas colaborativas no seio do conselho de docentes que coordenou?  | Identificar as práticas de trabalho colaborativo existentes no seio do grupo colaborativo indicadas pela entrevistada.  | Quais são as práticas colaborativas praticadas no departamento do 1.º CEB do AEV? | Identificar as práticas colaborativas existentes no departamento do 1.º ciclo no AEV                   |
|  |   | 9. Pode caracterizar o modo de funcionamento dessas práticas de trabalho colaborativo que descreveu?  | Conhecer a caracterização do modo de funcionamento dos episódios de trabalho colaborativo feita pela entrevistada.  | Quando e como ocorre o trabalho colaborativo no departamento do 1.º CEB do AEV?   | Caracterizar o processo de funcionamento do trabalho colaborativo no departamento do 1.º ciclo do AEV. |
|  |   | 10. Qual foi o objetivo da promoção desses momentos de trabalho colaborativo?   | Conhecer qual o objetivo definido para a promoção dos momentos de trabalho colaborativo.  |   |  |
|  |   | 11. Como é e por quem é feita a seleção dos assuntos/ temas a serem tratados nos encontros pedagógicos de trabalho colaborativo? Participa nessa seleção?   | Identificar os critérios de seleção dos temas a serem abordados nos encontros pedagógicos de trabalho colaborativo, quem os seleciona e o modo como são selecionados.       |   |  |
|  |   | 12. Qual é o critério utilizado para fazer essa seleção?  |   |   |  |
|  |   | 13. Esses temas/ assuntos são comuns a todos os outros Conselhos de Ano ou são específicos das necessidades sentidas pelos professores do seu grupo de trabalho nas salas de aula?  | Averiguar a pertinência dos temas abordados sob o ponto de vista da necessidade dos professores dentro do grupo que a entrevistada coordenou.                               |   |  |
|  |   | 14. De que forma articulou o trabalho colaborativo realizado no seio do seu grupo, com os restantes grupos de ano do departamento do 1.º CEB? (Teve reuniões frequentes com as outras coordenadoras de ano? E com a coordenadora de departamento? Se sim, para que serviram esses encontros?) | Indagar sobre a frequência de articulação entre coordenadora de departamento e coordenadoras de ano e caracterizar e identificar os objetivos desses encontros de trabalho. |   |  |

|  |  |  |  |   |   |
|--|--|--|--|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>V</b></p> <p>Potencialidades do trabalho colaborativo no desenvolvimento dos professores</p> | <p>Amaral, Moreira &amp; Ribeiro (1996)</p> <p>Batista (2008)</p> <p>Day (2004)</p> <p>Gouveia (2008)</p> <p>Lima (2002)</p> <p>Veiga Simão (2009)</p> | <p>15. Na sua opinião, quais são as potencialidades do trabalho colaborativo?</p>  | <p>Conhecer a perspectiva da entrevistada sobre as potencialidades do trabalho colaborativo entre os professores.</p>  | <p>Que perspectiva têm os coordenadores do 1.º CEB do AEV sobre o impacto do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?</p> | <p>Caracterizar a perspectiva dos coordenadores sobre a importância que o trabalho colaborativo assume no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.</p> |
|  |  | <p>16. De que forma é que o trabalho colaborativo se liga a oportunidades de aperfeiçoamento e aprendizagem ao longo da carreira dos professores?</p>  | <p>Identificar os contributos que o processo de trabalho colaborativo potencializa no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.</p>  |   |   |
|  |  | <p>17. Os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo contribuíram para aprofundar o conhecimento e a caracterização dos contextos de sala de aula, por parte dos professores? De que forma?</p>  | <p>Identificar os benefícios dos encontros pedagógicos de trabalho colaborativo para o aprofundamento do conhecimento científico, pedagógico e didático dos professores.</p>   |   |   |
|  |  | <p>18. Na sua opinião, o trabalho realizado com os professores da sua equipa, a nível da preparação de aulas e respetiva reflexão sobre as mesmas contribuiu para promover a formação deles? Que razões sustentam a sua opinião?</p>   | <p>Averiguar o parecer da entrevistada sobre a contribuição do trabalho colaborativo na promoção da hetero e autoformação dos professores em contexto colaborativo.</p>  |   |   |
|  |  | <p>19. Na sequência do desempenho do seu cargo teve a preocupação de criar oportunidades para os professores aprofundarem o seu conhecimento pedagógico e didático através de momentos de reflexão sobre os tópicos abordados e o impacto que têm nas suas práticas profissionais?</p> | <p>Averiguar se a entrevistada proporcionou a existência de oportunidades de aprofundamento do conhecimento pedagógico e didático dos professores nos encontros pedagógicos de trabalho colaborativo com o seu grupo pedagógico.</p> |   |   |

## APÊNDICE 5 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

## Análise de conteúdo da entrevista à diretora do agrupamento

| Tema  | Categorias   | Subcategorias   | Unidades de Registo   | Unidades de Contexto   | Unidades de Enumeração |
|---|--|---|---|--|------------------------|
| Caracterização da entrevistada                      | Tempo de serviço no AEV  | 18 anos   | “18 anos”   | “Desde 1994, o que significa 18 anos”.   | E1                     |
|   | Tempo de serviço enquanto diretora/ presidente do conselho executivo | 14 anos   | “Desde 1998”  | “ Desde 1998/99”   | E1                     |
| Intervenientes no processo de trabalho colaborativo | <b>Articulação do trabalho com os docentes do 1º CEB</b>             | <p>- Intervenção indireta: adjunta da diretora</p> <p>- Intervenção direta:</p> <p>Reuniões por anos</p> <p>Representantes no CP</p> <p>Intervenção direta</p> <p>Acompanhamento das aprendizagens</p> <p>Reforço educativo</p> | <p>“grande parte deste trabalho seja realizado pela educadora..., que também faz parte da direção”</p> <p>“início do ano letivo/ reuniões por anos de escolaridade/ definidas linhas de atuação/ valorizando a aprendizagem do 1º ciclo”</p> <p>“dois professores do 1º ciclo no conselho pedagógico”</p> <p>“Intervenho diretamente sempre que existe alguma situação mais complexa”</p> <p>“Acompanhamento das situações de aprendizagem”</p> <p>“necessidade de reforço educativo”</p> | <p>“Procuo acompanhar, embora, nos últimos anos, grande parte deste trabalho seja realizada pela educadora Madalena cordeiro, que também faz parte da Direção.</p> <p>A minha intervenção direta:</p> <p>1.º No início do ano letivo, nas reuniões que realizo por ano de escolaridade, com os alunos e encarregados de educação, os professores do 1º ciclo participam. Nestas reuniões são definidas linhas de atuação e valorizado a aprendizagem do 1º ciclo para sucesso futuro.</p> <p>2.º Através da participação de dois professores do 1º ciclo no conselho pedagógico e em dois grupos de trabalho: comissão de avaliação de docentes e avaliação interna.</p> <p>3.º Intervenho diretamente sempre que existe alguma situação mais complexa com um/a aluno/a ou encarregado de educação que exija a minha intervenção.</p> <p>4.º Acompanhamento das situações de aprendizagem e necessidade de reforço educativa.”</p> | E1                     |

|  |   |   |  |  |    |
|--|---|---|--|--|----|
| Intervenientes no processo de trabalho colaborativo (continuação)            | <b>Papel da coordenadora de departamento nessa articulação</b>    | Acompanhar<br>Definir metas e estratégias<br>Estabelecer e regular critérios de avaliação<br>Disponibilidade para o cargo | “acompanhar... o trabalho... realizado pelos professores”<br>“definir metas e estratégias”<br>“estabelecer e regular critérios de avaliação”<br>“professora com grande disponibilidade, por estar dispensada da componente letiva”   | “O coordenador do 1º ciclo deve acompanhar mais diretamente o trabalho pedagógico realizado pelos professores; definir, conjuntamente, metas e estratégias a utilizar; estabelecer e regular critérios de avaliação.<br>De referir que, em anos anteriores tínhamos uma professora com grande disponibilidade para realizar este trabalho, por estar dispensada da componente letiva.” | E1 |
| As práticas colaborativas e o seu funcionamento no departamento do 1.º ciclo | <b>Expressão de práticas colaborativas</b>                        | Reunião mensal<br>Formação centrada na escola<br>Constituição de grupos de trabalho colaborativo                          | “Reunião das quartas-feiras/ uma vez por mês/ período da tarde/ professores reúnem/ discutem metodologias/ definir metas/ matrizes de fichas de avaliação”<br>“formação contínua centrada na escola”<br>“Constituição... iniciativa dos próprios professores... grupos de trabalho colaborativo” | “Reunião das quartas-feiras: uma vez por mês, os professores do 1º ciclo reúnem no período da tarde para discutirem metodologias, definirem metas, matrizes de fichas de avaliação.<br>Formação contínua centrada na escola.<br>Constituição, em muitos casos, por iniciativa dos próprios professores, de grupos de trabalho colaborativo.”   | E1 |
|  | <b>Objetivo da promoção dos momentos de trabalho colaborativo</b> | Melhorar aprendizagens<br>Aumentar a eficácia<br>Partilha de práticas   | “melhorar a aprendizagem dos alunos”<br>“aumentar a eficácia do trabalho”<br>“desenvolver práticas de partilha”  | “Todas estas práticas têm como objetivo: melhorar a aprendizagem dos alunos, aumentar a eficácia do trabalho e desenvolver práticas de partilha.”  | E1 |
|  | <b>Dificuldades de implementação do trabalho colaborativo</b>     | Formas de organização<br>Garantias de rentabilidade   | “dificuldade em estabelecer formas de organização”<br>“participação neste trabalho garantisse a sua rentabilidade”   | “Apesar da recetividade dos professores houver, inicialmente, alguma dificuldade em estabelecer formas de organização e que a participação neste trabalho garantisse a sua rentabilidade.”   | E1 |

|   |  |  |   |  |           |
|---|--|--|---|--|-----------|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">As práticas colaborativas e o seu funcionamento no departamento do 1.º ciclo (continuação)</p> | <p><b>Articulação entre a diretora e a coordenadora de departamento do 1º CEB</b></p>                      | <p>- Reuniões formais:<br/>Reuniões do CP<br/>Reuniões específicas</p> <p>- Reuniões informais<br/>Contacto diário por elemento da direção</p> | <p>“formalmente, estabelecido através de reuniões do conselho pedagógico ou marcadas para resolver outras situações”</p> <p>“Informalmente, no contacto quase diário/ estabelecido pelo elemento da direção encarregue desse pelouro”</p> | <p>“O trabalho com a coordenadora do 1º ciclo é, formalmente, estabelecido através de reuniões do conselho pedagógico ou marcadas para resolver outras situações</p> <p>Informalmente, no contacto quase diário, principalmente estabelecido pelo elemento da Direção encarregue desse pelouro.”</p> | <p>E1</p> |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Potencialidades do trabalho colaborativo no desenvolvimento de professores</p>                 | <p><b>Potencialidades do trabalho colaborativo</b></p>   | <p>Inesgotáveis</p> <p>Reforço de confiança</p> <p>Práticas de partilha</p> <p>Identificação dificuldades</p>                                  | <p>“inesgotáveis”</p> <p>“Reforçam a confiança dos professores”</p> <p>“Criam práticas de partilha”</p> <p>“permitem identificar aspetos menos adequados”</p>   | <p>“São inesgotáveis.</p> <p>Reforçam a confiança dos professores no trabalho que realizam; criam práticas de partilha; e permitem identificar aspetos menos adequados na realização do seu trabalho”</p>  | <p>E1</p> |
|   | <p><b>Contributo do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional de professores</b></p> | <p>Formação ao longo da vida</p>   | <p>“contributo para a formação ao longo da vida”</p>  | <p>“Penso que é um forte contributo para a formação ao longo da vida.”</p>   | <p>E1</p> |

### Análise de conteúdo da entrevista à coordenadora de departamento do 1.º CEB

| <b>Tema</b>                           | <b>Categorias</b>   | <b>Subcategorias</b> | <b>Unidades de Registo</b> | <b>Unidades de Contexto</b> | <b>Unidades de Enumeração</b> |
|---------------------------------------|---|----------------------|----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| <b>Caracterização da entrevistada</b> | <b>Tempo de serviço</b>                                       | 30 anos              | “30 anos”                  | “Há 30 anos.”               | E2                            |
|                                       | <b>Tempo de serviço no agrupamento</b>                        | 23 anos              | “23 anos”                  | “Há já 23 anos.”            | E2                            |
|                                       | <b>Tempo de serviço enquanto coordenadora de departamento</b> | 3 anos               | “3 anos”                   | “Há 3 anos.”                | E2                            |

|  |   |  |  |  |    |
|--|---|--|--|--|----|
| <b>Intervenientes no processo de trabalho colaborativo</b> | <b>Papel da coordenadora de departamento</b>        | <p>Representar os professores</p> <p>Elaborar agenda</p> <p>Presidir</p> <p>Supervisionar o processo de ensino e aprendizagem</p> <p>Propor atividades</p> <p>Articular trabalhos</p> <p>Acompanhar</p> <p>Divulgar legislação</p> | <p>“representar os professores”</p> <p>“elaborar agenda do departamento”</p> <p>“presidir reuniões”</p> <p>“articular o trabalho com outros departamentos”</p> <p>“assegurar o cumprimento das orientações programáticas”</p> <p>“participar na seleção de manuais”</p> <p>“acompanhar a avaliação das aprendizagens”</p> <p>“tomar decisões sobre as modalidades de apoio”</p> <p>“analisar relatórios do MEC”</p> <p>“sugerir atividades que ajudem a por em prática o PEA”</p> <p>“Dar o meu parecer”</p> <p>“acompanhar o processo de ADD”</p> <p>“Acompanhar o processo de autoavaliação do agrupamento”</p> <p>“divulgar a legislação”</p> | <p>“Representar os professores do 1.º ciclo no conselho pedagógico;</p> <p>Elaborar a agenda do departamento;</p> <p>Distribuir os recursos humanos das AEC, nos dias dos encontros pedagógicos;</p> <p>Presidir reuniões;</p> <p>Articular o trabalho com outros departamentos;</p> <p>Assegurar o cumprimento das orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional;</p> <p>Participar na seleção dos manuais escolares;</p> <p>Acompanhar o cumprimento das orientações programáticas das AEC;</p> <p>Acompanhar a avaliação das aprendizagens;</p> <p>Tomar decisões sobre as modalidades de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem;</p> <p>Analisar relatórios do MEC;</p> <p>Sugerir componentes curriculares e atividades que ajudem a por em prática o projeto educativo do agrupamento;</p> <p>Dar o meu parecer, sempre que solicitado, pelos meus pares, outras estruturas de coordenação e supervisão e direção;</p> <p>Tomar decisões e acompanhar o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;</p> <p>Acompanhar o processo de autoavaliação do agrupamento;</p> <p>Consultar a página eletrónica de serviços ligados à educação;</p> <p>Divulgar a legislação;”</p> | E2 |
|  | <b>Competências da coordenadora de departamento</b> | <p>Colaborar com o CP</p> <p>Coordenar e supervisionar</p> <p>Promover o trabalho colaborativo</p> <p>Avaliar o pessoal docente</p>  | <p>“colaborar com o CP e com a direção”</p> <p>“assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades”</p> <p>“promover o trabalho colaborativo”</p> <p>“realizar a avaliação do pessoal docente”</p>  | <p>“Colaborar com o conselho pedagógico e com a direção, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares. Promover o trabalho colaborativo intra e inter ciclos e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.”</p>  | E2 |
|  | <b>Articulação com outros elementos</b>             | <p>Reuniões</p> <p>E-mails</p>   | <p>“reuniões periódicas”</p> <p>“encontros”</p> <p>“e-mails”</p>   | <p>Reuniões periódicas, encontros, e-mails</p>   | E2 |

|   |  |  |   |  |    |
|---|--|--|---|--|----|
| <b>As práticas colaborativas e o seu funcionamento no departamento do 1.º ciclo</b> | <b>Expressão de práticas colaborativas</b>                   | <p>Gestão e avaliação das aprendizagens</p> <p>Planificação de atividades</p> <p>Partilha de práticas</p> <p>Formação</p>  | <p>“gestão curricular e avaliação das aprendizagens, por anos de escolaridade”</p> <p>“planificação de atividades”</p> <p>“partilha de práticas/ reuniões mensais, final do ano”</p> <p>“elaboração de documentos”</p> <p>“formação”</p>  | <p>“Gestão curricular e avaliação das aprendizagens, por anos de escolaridade. A planificação e execução de atividades, no âmbito do PAA. Partilha de práticas: ocasionalmente, em reuniões mensais, no final do ano. A elaboração e apreciação de documentos e formação”</p>  | E2 |
|   | <b>Funcionamentos dos momentos de práticas colaborativas</b> | <p>Calendarização no início do ano</p> <p>Reuniões plenárias</p> <p>Reuniões por grupos de ano</p> <p>Reuniões entre coordenadora de departamento e coordenadoras de ano</p> <p>Agenda elaborada pela coordenadora de departamento</p> | <p>“calendarização é realizada no início do ano”</p> <p>“existem reuniões plenárias presididas pela coordenadora de departamento e reuniões por anos, orientadas pelas coordenadoras de ano”</p> <p>“reuniões entre a coordenadora de departamento e as coordenadoras de ano/ destinam-se a discussão da agenda de trabalhos e tomada de decisões”</p> <p>“a agenda é sempre elaborada pela coordenadora de departamento”</p> | <p>“A calendarização é realizada no início do ano letivo, no entanto, por vezes é necessário proceder a algumas alterações. Isto acontece quando há necessidade de discussão de documentos provenientes do CP ou surgem iniciativas que não estavam previstas. Existem reuniões plenárias presididas pela coordenadora de departamento e reuniões por anos de escolaridade, orientadas pelos coordenadores de ano. Reuniões entre a coordenadora de departamento e as coordenadoras de estabelecimento ou de ano. Estas destinam-se a discussão da agenda de trabalho e tomada de decisões.</p> <p>A agenda é sempre elaborada pela coordenadora de departamento.”</p> | E2 |

|  |  |   |   |  |    |
|--|--|---|---|--|----|
| As práticas colaborativas e o seu funcionamento no departamento do 1.º ciclo (continuação) | <b>Objetivo da promoção dos momentos de trabalho colaborativo</b>                          | Melhorar práticas<br>Criar cultura de escola  | “melhorar práticas/ criar cultura de escola”  | “Melhorar práticas e criar uma cultura de escola.”   | E2 |
|  | <b>Critérios de seleção dos temas a abordar nos encontros de trabalho colaborativo</b>     | Assuntos do CP<br>Planificação, gestão e avaliação das atividades letivas<br>Reuniões por anos<br>Formação      | “nestes momentos é necessário planificar o currículo, preparar a avaliação, discutir resultados alcançados e procurar estratégias diferenciadas”<br>“assuntos que emanam do CP”<br>“período após as 16:00 é utilizado para formação de professores/ no contexto da formação se faz trabalho colaborativo” | “Anos houve em que na qualidade de coordenadora de departamento, pedi aos diferentes grupos a indicação de temas que gostassem de ver tratados nas reuniões mensais, mas como nestes momentos é necessário planificar o currículo, preparar a avaliação, discutir os resultados alcançados e procurar estratégias diferenciadas, vi-me obrigada a abandonar esta ideia.<br>A juntar a isto há assuntos que emanam do CP e têm de ser tratados e o período após as 16:00 é utilizado para formação de professores. Claro que no contexto da formação se faz trabalho colaborativo.” | E2 |
|  | <b>Pertinência dos temas abordados sob o ponto de vista da necessidade dos professores</b> | Formação interna contribui para a satisfação das necessidades<br>Professores proactivos<br>Horários compatíveis | “a formação interna tem contribuído para a satisfação das necessidades”<br>“os professores devem criar grupos de trabalho colaborativo/ horários que viabilizem estas iniciativas”  | “Considerando que o que os professores/formandos dizem nos formulários de avaliação das ações de formação corresponde à verdade, a formação interna tem contribuído para a satisfação das suas necessidades, no entanto, penso que nada se esgota nas formações. Os professores devem criar grupos de trabalho colaborativo, precisando para tal, de horários que viabilizem estas iniciativas. “  | E2 |
|  | <b>Articulação entre a coordenadora de departamento e os coordenadores de ano</b>          | Encontros mensais<br>Comunicação da agenda<br>Discussão de formas de atuação                                    | “encontro mensal, na semana que antecede o encontro pedagógico”<br>“serve para comunicar a agenda... e discutir formas de atuação”  | “Tenho um encontro mensal, na semana que antecede o encontro pedagógico. Este serve para comunicar a agenda de trabalho e discutir formas da atuação.”   | E2 |

|  |   |  |   |   |    |
|--|---|--|---|---|----|
| Potencialidades do trabalho colaborativo no desenvolvimento de professores | <b>Potencialidades do trabalho colaborativo</b>   | Melhorar práticas<br>Criar cultura de escola<br>Lidar com frustrações<br>Fomentar relações interpessoais | “melhorar práticas/ criar cultura de escola/ lidar com os fracassos inerentes à profissão/ contribuir para o estabelecimento de relações sociais e profissionais” | “Melhorar práticas, criar uma cultura de escola, ensinar a lidar com os fracassos inerentes à profissão, contribuir para o estabelecimento de relações sociais/profissionais...”                    | E2 |
|  | <b>Contributo do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional de professores</b> | Teoria insuficiente<br>Discussão de práticas   | “sabedoria dos livros não basta/ é da discussão que surge a luzinha”  | “A sabedoria dos livros não basta para que o caminho se ilumine. É da discussão que surge a luzinha que todos precisamos, para que os nossos meninos sejam excelentes HOMENS e MULHERES no futuro.” | E2 |

## Análise de conteúdo das entrevistas às coordenadoras de ano do departamento do 1.º CEB

| Tema   | Categorias  | Subcategorias                          | Unidades de Registo                                | Unidades de Contexto   | Unidades de Enumeração       |          |
|--|---|--|--|--|------------------------------|----------|
| <b>Caracterização da entrevistada</b>                      | <b>Tempo de serviço</b>   | 12 anos (2)                            | “12 anos”<br>“12 anos”                             | “Há 12... 12 ou 13 anos.”<br>“Há 12 anos.”   | E3<br>E4                     |          |
|  |   | 7 anos (2)                             | “7 anos”<br>“7 anos”                               | “Há 7 anos.”<br>“Há 7 anos.”   | E5<br>E6                     |          |
|  |   | <b>Tempo de serviço no Agrupamento</b> | 7 anos (1)   | “7 anos”<br>“3 anos”   | “Há 7 anos.”<br>“Há 3 anos.” | E3<br>E4 |
|  |   |  | 3 anos (3)   | “3 anos”<br>“3 anos”   | “Há 3 anos.”<br>“Há 3 anos.” | E5<br>E6 |
|  | <b>Situação profissional</b>  | QA (2)                                 | “Quadro de Agrupamento”<br>“Quadro de Agrupamento” | “Pertença ao Quadro de Agrupamento”.<br>“Sou do Quadro do Agrupamento.”  | E3<br>E4                     |          |
|  |   | Contratada (2)                         | “Contratada”<br>“Contratada”                       | “Sou contratada.”<br>“contratada.”   | E5<br>E6                     |          |
| <b>Intervenientes no processo de trabalho colaborativo</b> | <b>Critérios e requisitos de seleção para exercer o cargo de coordenadora</b> | Eleição (2)                            | “votação”  | “Foi por votação... fui obrigada.”   | E3                           |          |
|  |   |  | “fiquei eu”  | “Os coordenadores do grupo de 2.º ano saem sempre desta escola e como somos duas turmas e o meu colega já tinha sido coordenador de ano da escola no ano anterior... por ordem de ideias fiquei eu”. | E4                           |          |
|  |   | Exclusão (2)                           | “eleita através dos colegas”                       | “Fui eleita através dos colegas do grupo de 3.º ano.”  | E5                           |          |
|  |   |  | “fiquei eu”  | “Os coordenadores do grupo de 4.º ano são sempre das escolas pequenas, como eu era a única professora de escola pequena que existia no grupo, fiquei eu.”  | E6                           |          |

|  |  |  |  |  |          |
|--|--|--|--|--|----------|
| <b>Intervenientes no processo de trabalho colaborativo<br/>(continuação)</b> | <b>Papel da coordenadora do grupo de trabalho</b>        | Reunir (1)   | “coordenar”<br>“reunir/passar informações/ elo de ligação”   | “Era coordenar as reuniões.”<br>“Reunir com a coordenadora de departamento, passar as informações aos colegas... Basicamente eu servia de elo de ligação entre os colegas de 2.º ano e a coordenadora de departamento.”  | E3<br>E4 |
|  |  | Partilhar (3)  | “mediadora/ partilha/ gerir recursos/ mediar trabalho em equipa/ dirigir”  | “Mediadora das colegas, de partilha de experiências... do trabalho em parceria com todas as escolas do agrupamento. Partilha também de materiais entre todos... gerir bem os materiais e os recursos existentes... e dirigir este conselho de docentes.”                                 | E5       |
|  |  | Dirigir (1)  | “regulação/ partilhar/ regular/ acompanhamento”  | “Fazíamos a regulação do trabalho que tínhamos feito nas reuniões anteriores. Nas reuniões de conselho de 4.º ano, eu tinha de partilhar tarefas com as minhas colegas, tínhamos de fazer o que nos era proposto, regular as aprendizagens e fazer um acompanhamento da prática letiva.” | E6       |
|  |  | Mediar (3)   |  |  |          |
|  |  | Acompanhar (1)   |  |  |          |
|  | <b>Competências da coordenadora do grupo de trabalho</b> | Planificar (1)   | “planificação”   | “Troca de experiências, planificação de algumas aulas, das fichas de avaliação sumativa, as diagnósticas.”   | E3       |
|  |  | Disponibilidade (1)  | “disponibilidade/ organização/ conhecimentos”  | “É preciso muita disponibilidade, é preciso algum sentido de organização, mas adquirir mais conhecimentos ao nível burocrático.”   | E4       |
|  |  | Organização (1)  | “orientadora/ moderadora/ trabalhar em equipa”   | “Orientadora... Moderadora... Fazer com que todos conseguissem trabalhar em equipa, de modo a que pudessem partilhar as suas experiências e os seus materiais.”  | E5       |
|  |  | Conhecimentos (1)  | “fazer propostas/ tarefas/ cumprir”  | “Fazer propostas para que toda a gente tivesse uma tarefa e que toda a gente as cumprisse.”  | E6       |
|  |  | Orientar (2)   |  |  |          |
|  |  | Moderar (2)  |  |  |          |
|  | <b>Articulação com outros elementos</b>                  | Responsabilidade (1)   |  |  |          |
| Colegas de ano (3)   |  | “colegas do 1.º ano/ coordenadora de departamento”                           | “Com todos os colegas do 1.º ano. E com a coordenadora de departamento.”   | E3   |          |
| Coordenadores de ano (2)   |  | “coordenadores de ano/ coordenadora de departamento/ conselho do nosso ano”  | “Trabalhei com os coordenadores dos outros anos e com a coordenadora de departamento. (...) À quarta-feira reuníamos com o conselho do nosso ano.”   | E4   |          |
| Coordenadora de departamento (3)   |  | “colegas do 3.º ano”<br>“coordenadores de ano/ coordenadora de departamento” | “Trabalhei diretamente com todas as colegas do 3.º ano.”<br>“Trabalhei com a coordenadora de departamento (...) e com as outras coordenadoras de ano. Mas com elas houve pouca articulação.” | E5<br>E6   |          |

|  |   |   |   |  |          |
|--|---|---|---|--|----------|
| As práticas colaborativas e o seu funcionamento no departamento do 1.º ciclo | <b>Expressão de práticas colaborativas</b>                        | Preparação de materiais (1)               | “preparação das fichas de avaliação/ troca de algumas estratégias”  | “Então, foi isso que acabei de dizer...a preparação das fichas de avaliação, a troca de algumas estratégias, não foram muitas, mas sempre trocámos algumas... pra melhoria dos resultados dos alunos.  | E3       |
|  |   | Troca de estratégias (2)                  | “fase dos desabafos/ exprimimos angústias/ problemas/ tentamo-nos ajudar”   | “Temos uma primeira fase da reunião que é a fase dos desabafos. É aí que exprimimos um bocado as nossas angústias, os nossos problemas e tentamo-nos ajudar uns aos outros (...) era uma necessidade que sentíamos e nunca foi ponto da ordem de trabalhos.”   | E4       |
|  |   | Partilha de atividades (2)                | “troca de experiências/ diálogo/ troca de materiais”  | “ Através da troca de experiências... o diálogo... a troca de materiais.”  | E5       |
|  |   | Diálogo (3)                               | “partilhar propostas de atividades/ disséssemos uns aos outros o que é que tinha corrido bem, o que é que tinha corrido mal e o que é que se podia mudar”   | “Nós tentávamos partilhar até algumas propostas de atividades que tínhamos e fizemos, por exemplo, o projeto de leituras em comum. E isso fez com que nas reuniões mensais disséssemos uns aos outros o que é que tinha corrido bem, o que é que tinha corrido mal e o que é que se podia mudar”.  | E6       |
|  |   | Desabafos (1)                             |   |  |          |
|  | Ajuda (1)   |   |   |  |          |
|  | <b>Funcionamento dos momentos de práticas colaborativas</b>       |   | “uma vez por mês”<br>“eram mensais”   | “Eram uma vez por mês.”<br>“Eram mensais... Primeiro reuníamos com a coordenadora de departamento e nas quartas-feiras pedagógicas reuníamos com o nosso grupo e fazíamos o que constava da ordem de trabalhos.”   | E3<br>E4 |
|  |   | Mensalmente (4)<br>Agendadas (1)          | “reuniões combinadas no início do ano/ uma vez por mês”<br>“encontros mensais/ todos os professores do 4.º ano do agrupamento”  | “Eram através das reuniões que eram combinadas no início do ano para a quarta-feira pedagógica, que era, normalmente, uma vez por mês.”<br>“Havia encontros mensais com todos os professores do 4.º ano do agrupamento.”   | E5<br>E6 |
|  | <b>Objetivo da promoção dos momentos de trabalho colaborativo</b> | Melhorar (1)                              | “melhoria do resultado dos alunos/ preparação dos trabalhos”<br>“trabalho uniformizado no agrupamento/ planificações, metas/ mesmos objetivos / mesmos critérios”   | “Era a melhoria do resultado dos alunos e a preparação dos trabalhos.”<br>“O suposto objetivo é fazer-se um trabalho uniformizado no agrupamento, acaba por ser um bocadinho isto... Planificações, metas... tudo para ir ao encontro dos mesmos objetivos de forma a fazermos a avaliação da mesma forma e ser mais padronizada, seguindo os mesmos critérios.” | E3<br>E4 |
| Uniformizar os critérios de trabalho (3)                                     |   | “em cada mês havia um objetivo diferente” | “Em cada mês havia um objetivo diferente, porque num mês fazíamos as fichas de avaliação, noutra mês fazíamos um trabalho sobre as metas de aprendizagem... Todos os meses havia uma temática diferente.” | E6   |          |

|  |   |  |  |   |    |
|--|---|--|--|---|----|
| As práticas colaborativas e o seu funcionamento no departamento do 1.º ciclo (continuação) | <b>Crítérios de seleção dos temas a abordar nos encontros de trabalho colaborativo</b>              | Conselho Pedagógico (1)                            | “ordem de trabalhos”   | “Seguíamos a ordem de trabalhos que chegava pela coordenadora de departamento.”   | E3 |
|  |   | Selecionados pela coordenadora de departamento (3) | “fornecidos pela coordenadora”   | “Os assuntos eram-nos fornecidos pela coordenadora de departamento.”  | E4 |
|  |   | Dependente de cada grupo de trabalho (1)           | “coordenadora de departamento que enviava os assuntos”   | “Portanto, era a coordenadora de departamento que enviava os assuntos a tratar em cada encontro.”   | E5 |
|  |   |  | “conselho pedagógico/ dependia de cada grupo de trabalho”  | “Os temas que vinham do CP eram prioritários sobre todos os outros. E depois dependia de cada grupo de ano.”  | E6 |
|  | <b>Pertinência dos temas abordados sob o ponto de vista de necessidade dos professores do grupo</b> | Momento dos desabaços (1)                          | “não”  | “Não iam ao encontro das necessidades dos professores.”   | E3 |
|  |   |  | “momento dos desabaços que iam ao encontro de cada um”   | “Acabávamos por ter em conta as necessidades do grupo porque tínhamos o tal momento dos desabaços que iam ao encontro de cada um, mas a restante reunião era de acordo com a ordem de trabalhos fornecida pela coordenadora de departamento.”   | E4 |
|  |   | Dificuldades dos alunos (2)                        | “assuntos mais urgentes/ dificuldades dos alunos”  | “Eram abordados os assuntos mais urgentes da escola, os que tinham prioridade... e também tendo em conta as dificuldades dos alunos.”   | E5 |
|  |   |  | “eram específicos/ cada grupo tinha os seus temas”   | “Os temas eram específicos, até porque o 4.º ano, com as questões das provas de aferição tiveram muitas questões ligadas a isso. Portanto... cada grupo tinha os seus temas.”   | E6 |
|  | <b>Articulação entre os coordenadores de ano e entre estes e a coordenadora de departamento</b>     | Reunião mensal (4)                                 | “Não articulei/ reuniões, uma vez mensalmente”   | “Não articulei... Houve reuniões, uma vez mensalmente... mas não era bem para trabalho colaborativo...era mais para a coordenadora de departamento nos dizer o que é que tínhamos de falar nas reuniões das quartas-feiras pedagógicas.”  | E3 |
|  |   |  | “reuniões que nós tínhamos com a coordenadora de departamento/ entre coordenadores, mais com uns do que com outros/ guiarmos e até de nos apoiarmos” | “Nas tais reuniões que nós tínhamos com a coordenadora de departamento, portanto era passado aos coordenadores de ano o que era suposto fazer nas reuniões das tais quartas-feiras pedagógicas. Depois, nós acabávamos entre os coordenadores, mais com uns do que com outros, como é evidente... tentávamos ver em que ponto estava a situação, mais no sentido de nos guiarmos e até de nos apoiarmos.” | E4 |
|  |   | Regulação do trabalho (2)                          | “reuniões mesmo próprias para as coordenadoras de ano e a coordenadora de departamento”  | “Havia reuniões mesmo próprias para as coordenadoras de ano e a coordenadora de departamento, onde ela passava as informações que eu depois passava aos colegas do meu ano.”  | E5 |
|  |   |  | “reunião prévia com os coordenadores de ano e com a coordenadora de departamento/ o que tinha sido feito/ quais eram as dificuldades”                | “Tinha uma reunião prévia com os coordenadores de ano e com a coordenadora de departamento, para, passado dois dias, termos com o grupo de docentes do conselho de ano. Nós estávamos todas juntas e víamos o que é que cada grupo de ano tinha feito nas reuniões anteriores e quais eram as dificuldades.”  | E6 |

|  |  |                                    |   |   |    |
|--|--|------------------------------------|---|---|----|
| <b>Potencialidades do trabalho colaborativo no desenvolvimento dos professores</b> | <b>Potencialidades do trabalho colaborativo entre professores</b>                                    | Partilha de estratégias (2)        | “trocar e partilhar ideias e estratégias”<br>“outros pontos de vista/ sozinhos não conseguimos/ apoio/ outra visão”   | “Sim, sim... São úteis... Dão para trocar e partilhar ideias e estratégias.”<br>“É importante nós ouvirmos os outros pontos de vista e outras pessoas que estão de fora sobre as coisas que nos estão a acontecer. Têm outra visão que nós sozinhos não conseguimos lá chegar. A nós estes encontros têm-nos servido de muito... têm sido um grande apoio e temo-nos ajudado uns aos outros em alguns aspetos e alguns problemas que temos tido e temos dado outra visão, outras opiniões sobre o mesmo assunto.” | E3 |
|  |  | Melhorar práticas (1)              |   | “É importante nós ouvirmos os outros pontos de vista e outras pessoas que estão de fora sobre as coisas que nos estão a acontecer. Têm outra visão que nós sozinhos não conseguimos lá chegar. A nós estes encontros têm-nos servido de muito... têm sido um grande apoio e temo-nos ajudado uns aos outros em alguns aspetos e alguns problemas que temos tido e temos dado outra visão, outras opiniões sobre o mesmo assunto.”   | E4 |
|  |  | Discutir práticas (2)              | “trabalharemos para o mesmo/ bons trabalhos/ melhorar algumas práticas/ trabalhar em grupo”   | “Se todos trabalharem para o mesmo... é positivo. Consegue-se fazer trabalhos bons... melhorar algumas práticas... saber trabalhar em grupo.”   | E5 |
|  |  | Partilhar dificuldades (1)         | “partilhar mais/ discutir a prática/ distribuimos tarefas/ partilhamos as dificuldades”   |   |    |
|  |  | Apoiar (1)                         |   |   |    |
|  | Trabalho de grupo (1)  |                                    | “Podíamos partilhar muito mais... porque é aquilo que todos nós sentimos falta. Existem muitas tarefas que nós temos de fazer, mas depois acabamos por não ter tempo para discutir a prática. E como nós distribuimos as tarefas, é muito mais rápido e depois ainda ficamos com tempo para partilharmos as dificuldades que temos na nossa sala e isso foi bom.” | E6  |    |
|  | <b>Contributo do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores</b> | Aprendizagem e desenvolvimento (3) | “aprendemos/ partilhamos”<br>“verem e ouvirem outras opiniões”  | “Há coisas que nós aprendemos, que nós partilhamos, não é... que nem nos passa pela cabeça que possam resultar”<br>“Da necessidade dos professores de verem e ouvirem outras opiniões... Só isto é um investimento na formação profissional e pessoal.”   | E3 |
|  |  | Partilha (2)                       | “mais articulação na escola”  | “Está ligado... está, está... Hoje em dia as dificuldades dos alunos vão sendo maiores, as mudanças da sociedade também são muitas... e cada vez tem que haver mais articulação na escola... Então torna-se mais urgente fazer trabalho colaborativo.”  | E4 |
|  |  | Maior articulação (1)              |   |   | E5 |
|  |  | Outras perspetivas (2)             | “conseguíamos desenvolver/ diferentes estratégias/ críticas uns dos outros/ partilha/ podemos aprender”   | “Sem o trabalho com os outros professores acho que nós não nos conseguíamos desenvolver. Isto porque cada um de nós utiliza diferentes estratégias, tem diferentes crianças na sala de aula, e só com as críticas uns dos outros e com a partilha daquilo que cada um faz na sala é que nós podemos aprender.”  | E6 |
|  |  |                                    |   |   |    |

|  |  |   |  |  |    |
|--|--|---|--|--|----|
| <b>Potencialidades do trabalho colaborativo no desenvolvimento dos professores<br/>(continuação)</b> | <b>Benefícios dos encontros pedagógicos de trabalho colaborativo para o aprofundamento científico, pedagógico e didático dos professores</b> | Partilha (3)  | “troca de ideias e partilhas/<br>melhoria de alguns comportamentos e aprendizagens”<br>“trabalho é todo muito pensado por todos/ consenso/ momentos de reflexão” | “A troca de ideias e partilhas, pronto... pode resultar na melhoria de alguns comportamentos ou de aprendizagens. Mas daí a que os professores fiquem melhores professores ou melhorem as suas práticas eu acho que ainda está muito longe disso”<br>“Para já, o trabalho é todo muito pensado e é pensado entre todos. Portanto... nem sempre concordamos, mas chegamos sempre a um consenso.”;   | E3 |
|  |  | Melhoria (2)  | “compreender as realidades/<br>partilhamos as dificuldades”  | “não fui eu que criei estes momentos de reflexão... nós criámos isto logo no 1.º ano e não foi ninguém que tivesse a ideia, as coisas acabaram por acontecer”.   | E4 |
|  |  | Reflexão (4)  | “percebendo uns com os outros/<br>propostas para superar as dificuldades/ planificações conjuntas/ divisão de tarefas, refletir sobre a prática”                 | “Se calhar para vermos e compreendermos as realidades das colegas. Não todos, mas alguns de nós partilhamos as dificuldades sentidas em sala de aula.”   | E5 |
|  |  | Trabalho conjunto (1)   |  | “No 4.º ano havia muitos problemas com a reescrita dos textos, com erros ortográficos... e nós, professores, falámos várias vezes sobre isso e fomos percebendo uns com os outros que só através da reescrita dos textos das crianças que iríamos conseguir que elas melhorassem. E fizemos várias propostas de trabalho para melhorar as questões da escrita, a ortografia, os sinais de pontuação, os textos que implicavam as falas das personagens... fomos percebendo que essas eram as maiores dificuldades das turmas e pensámos em várias propostas para superar as dificuldades. Quem passa por este trabalho de construção das planificações conjuntas, desta divisão de tarefas, de refletir sobre a prática, depois acaba por não saber trabalhar de outra forma. São coisas que ficam.” | E6 |
|  | <b>Contributos do trabalho colaborativo na promoção da hétero e autoformação dos professores</b>   | Apoio (1)   | “não”<br>“tenho esta dúvida/ o grupo nos ajude/ opinião que nos possa elucidar”  | “Sinceramente... eu acho que não”<br>“Quando vamos para as quartas-feiras pedagógicas já vamos com aquela ideia: tenho isto para dizer, tenho esta dúvida e estou preocupada com este assunto. E já estamos à espera que o grupo nos ajude com alguma opinião que nos possa elucidar e ajudar.”  | E3 |
|  |  | Partilha (2)  | “despertou/ partilhamos / bom trabalho em conjunto”  | Sim... penso que pelo menos despertou qualquer coisa neles para essa formação... Pronto, eu quis que todos soubessem que é muito importante trabalhar em equipa e todos partilhamos aquilo que é preciso para fazermos um bom trabalho em conjunto.  | E4 |
|  |  | Desperta (1)  |  | O que eu fiz foi... com que eles tomassem consciência de que já fazem muitas coisas na sala de aula que vale a pena ser partilhado e que é a partir dessa partilha que nós podemos melhorar. É claro que se for perguntar a cada um deles se isso é formação, eles dir-lhe-ão que não. Mas a verdade é que muitas vezes a pequena partilha que fazemos nas reuniões, em que partilhamos a nossa prática... eles conseguem fazer essa transferência. E isso teve impacto nas práticas profissionais deles... e na minha também.”  | E5 |
|  |  | Melhoria (1)  |  |  |    |
|  | Impacto nas práticas (1)   | “já fazem muitas coisas na sala de aula que vale a pena ser partilhado/ é a partir dessa partilha que nós podemos melhorar/ impacto nas práticas profissionais” |  | E6   |    |

## APÊNDICE 6 – GUIÃO DO QUESTIONÁRIO

### Guião do questionário aos professores do departamento do 1.º ciclo

| Tema das perguntas  | Referências Bibliográficas  | Pergunta do questionário  | Objetivos da pergunta  | Questão parcelar   | Objetivo específico  |
|---|---|---|--|--|--|
| <p style="text-align: center;"><b>I</b></p> <p>Dados pessoais e profissionais</p>                                       |   | 11. Género<br>12. Idade<br>13. Habilitações académicas<br>14. Categoria profissional<br>15. Tempo de serviço<br>16. Grupo de conselho de ano a que pertence | Caracterizar o respondente   |  |  |
| <p style="text-align: center;"><b>II</b></p> <p>Perceções sobre as práticas colaborativas</p>                           | Batista (2008)<br>Barroso (2003)<br>Fullan & Hargreaves (2001)<br>Lima (2002)<br>Roldão (2007)                                      | 17. O trabalho colaborativo existe quando:<br><br>18. O trabalho colaborativo é mais expressivo quando:   | Compreender a noção que o respondente tem sobre o trabalho colaborativo.<br><br>Caracterizar o entendimento do respondente face às várias relações colaborativas do grupo.   | Que perceções têm os professores do departamento do 1.º ciclo do AEV sobre as práticas colaborativas?  | Identificar e caracterizar as perceções que os professores do departamento do 1.º ciclo do AEV têm sobre as práticas colaborativas.  |
| <p style="text-align: center;"><b>III</b></p> <p>Impacto das práticas colaborativas no desenvolvimento profissional</p> | Barroso (2003)<br>Day (2001 e 2004)<br>Fullan & Hargreaves (2001)<br>García (1999)<br>Lima (2002)<br>Martins (2011)<br>Snoek (2007) | 19. O trabalho colaborativo permite:<br><br>20. Os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo:  | Conhecer o modo como o respondente percebe o trabalho colaborativo.<br><br>Compreender a importância que os docentes do departamento do 1.º ciclo do AEV atribuem à colaboração enquanto fator de desenvolvimento profissional no seu quotidiano profissional. | Qual o valor atribuído pelos professores do departamento do 1.º ciclo do AEV ao impacto das suas práticas colaborativas no seu desenvolvimento pessoal e profissional? | Caracterizar o valor atribuído pelos professores do departamento do 1.º ciclo do AEV ao impacto das suas práticas colaborativas no seu desenvolvimento pessoal e profissional. |

## APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO

## QUESTIONÁRIO

Estimado(a) colega:

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação sobre “**A percepção e valorização das culturas colaborativas no desenvolvimento profissional dos professores do 1.º CEB**”, inserido no Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Neste sentido, pedimos a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário, que é anónimo e as suas respostas confidenciais.

### I – Dados pessoais e profissionais

#### 1. Género:

- a) Feminino
- b) Masculino

#### 2. Idade:

- a) Menos de 25 anos
- b) Entre 25 e 30 anos
- c) Entre 31 e 40 anos
- d) Entre 41 e 50 anos
- e) Entre 51 e 60 anos
- f) Mais de 60 anos

#### 3. Habilitações académicas:

- a) Bacharelato
- b) Licenciatura
- c) Pós-graduação
- d) Mestrado
- e) Doutoramento

#### 4. Categoria profissional:

- a) Professor(a) do Quadro de Agrupamento
- b) Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica
- c) Professor(a) Contratado(a)

**5. Tempo de serviço (em anos completos até 31 de agosto de 2012):**

- a) Menos de 5 anos
- b) Entre 5 e 7 anos
- c) Entre 8 e 15 anos
- d) Entre 16 e 25 anos
- e) Mais de 25 anos

**6. Conselho de Docentes de que fez parte durante o ano letivo 2011/12:**

- a) 1.º ano
- b) 2.º ano
- c) 3.º ano
- d) 4.º ano
- e) Apoio educativo

As secções seguintes incluem afirmações sobre **Trabalho Colaborativo**. Assinale apenas uma resposta colocando um  no número correspondente ao seu grau de concordância com os enunciados apresentados de acordo com a seguinte escala:

- 1. Discordo totalmente
- 2. Discordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo totalmente

## II – Perceções sobre as práticas colaborativas

**7. O trabalho colaborativo existe quando:**

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) se conversa sobre o comportamento dos alunos.          | <input type="checkbox"/> |
| b) se conversa sobre a prática docente.                   | <input type="checkbox"/> |
| c) se trocam materiais de ensino.                         | <input type="checkbox"/> |
| d) se desenvolvem, em conjunto, materiais para os alunos. | <input type="checkbox"/> |

- |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| e) se planifica conjuntamente as aulas.     | <input type="checkbox"/> |
| f) se dá o ensino conjunto em sala de aula. | <input type="checkbox"/> |
| g) se trocam as turmas.                     | <input type="checkbox"/> |

**8. O trabalho colaborativo é mais expressivo quando:**

- |   | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 | <b>4</b>                 | <b>5</b>                 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) se contam histórias e se procuram ideias através da troca de impressões esporádicas e informais. | <input type="checkbox"/> |
| b) está presente a ajuda e o apoio baseados na disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo.     | <input type="checkbox"/> |
| c) há partilha de trabalhos de colegas, ideias e opiniões.  | <input type="checkbox"/> |
| d) há disponibilidade individual para reflexão e análise do trabalho do grupo.                      | <input type="checkbox"/> |

**III – Impacto das práticas colaborativas no desenvolvimento profissional**

**9. O trabalho colaborativo permite:**

- |  | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 | <b>4</b>                 | <b>5</b>                 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) o aperfeiçoamento contínuo e a aprendizagem ao longo da carreira.   | <input type="checkbox"/> |
| b) responder aos problemas e dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão.   | <input type="checkbox"/> |
| c) a atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos.  | <input type="checkbox"/> |
| d) constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem a proporcionar aos seus alunos. | <input type="checkbox"/> |
| e) aos professores, em diálogo, consciencializarem-se melhor das suas dificuldades.  | <input type="checkbox"/> |

**10. Os encontros pedagógicos de trabalho colaborativo:**

|  | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 | <b>4</b>                 | <b>5</b>                 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) vão ao encontro dos meus interesses e expectativas pessoais.  | <input type="checkbox"/> |
| b) vão ao encontro dos meus interesses e expectativas profissionais.   | <input type="checkbox"/> |
| c) respondem às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que leciono.                                    | <input type="checkbox"/> |
| d) contribuem para a atualização dos meus conhecimentos.   | <input type="checkbox"/> |
| e) estão diretamente relacionados com a minha prática profissional.  | <input type="checkbox"/> |
| f) permitem-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas ao longo dos mesmos. | <input type="checkbox"/> |
| g) permitem a reflexão e a troca de experiências com outros professores.   | <input type="checkbox"/> |
| h) motivam-me para a construção de materiais didáticos.  | <input type="checkbox"/> |
| i) contribuem para uma maior satisfação e motivação profissional.  | <input type="checkbox"/> |
| j) contribuem para quebrar o isolamento profissional.  | <input type="checkbox"/> |
| k) contribuem para alterar as minhas metodologias de ensino e educação.  | <input type="checkbox"/> |
| l) contribuem para uma maior comunicação entre os docentes de todas as escolas do 1.º CEB do agrupamento.                        | <input type="checkbox"/> |
| m) permitem-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações.   | <input type="checkbox"/> |
| n) contribuem para o desenvolvimento de projetos de inovação com os colegas do meu grupo.  | <input type="checkbox"/> |
| o) contribuem para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com os outros professores do departamento do 1.º CEB.           | <input type="checkbox"/> |
| p) possibilitam a criação de comunidades de professores em que estes discutem e desenvolvem os seus propósitos juntos.           | <input type="checkbox"/> |

**OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!**

ANEXOS

## ANEXO 1 – PROJETO CURRICULAR DE AGRUPAMENTO 2011/12

# PROJETO CURRICULAR

2011 | 2012

AGRUPAMENTO de ESCOLAS de VIALONGA



projeto curricular 2011|2012

| DESTINATÁRIOS Ensino Diurno |                            |
|-----------------------------|----------------------------|
| 2241 alunos                 |                            |
| PRÉ ESCOLAR                 | - 241 crianças<br>11 salas |
| 1º CICLO                    | - 877 alunos<br>43 turmas  |
| 2º CICLO                    | - 427 alunos<br>19 Turmas  |
| 3º CICLO                    | - 625 Alunos<br>32 turmas  |
| SECUNDÁRIO                  | - 71 Alunos<br>4 turmas    |

projeto curricular 2011|2012

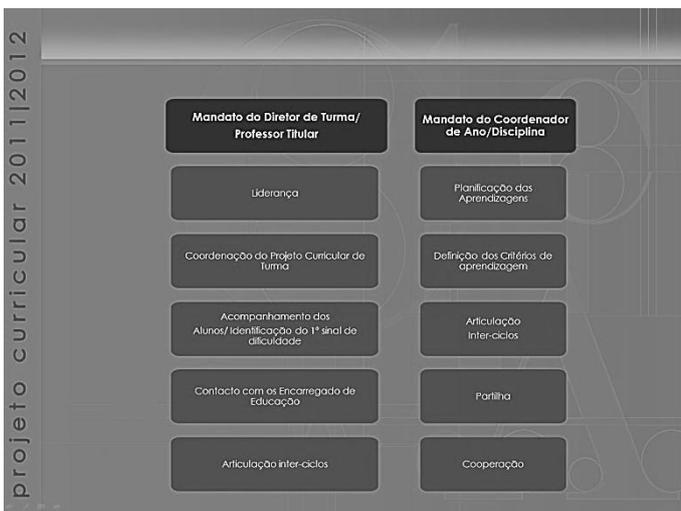
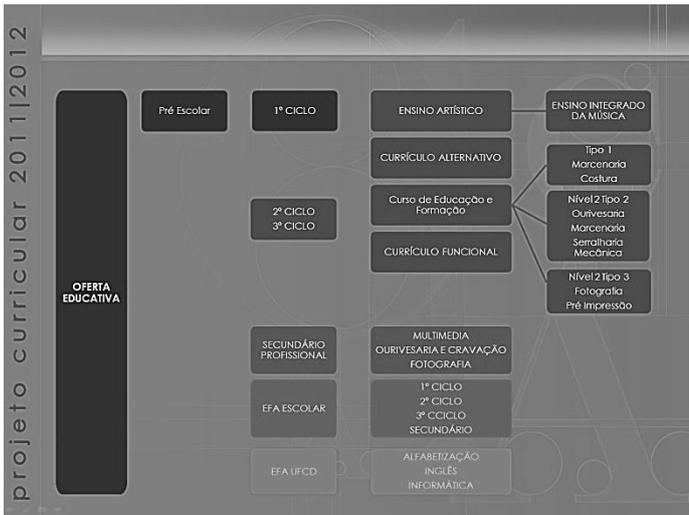
| PRÉ ESCOLAR  | 1º CICLO  | 2º CICLO   |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>JJ Vialonga - 4 salas - 90 crianças</li> <li>EB1/JJ Qta Índias - 3 salas - 75 crianças</li> <li>EB1/JJ Alpiate - 2 salas - 38 crianças</li> <li>EB 1 /JJ Granja - 1 sala - 19 crianças</li> <li>EB 1 JJ Sta Eulália - 1 sala - 19 crianças</li> <li>EB 1 nº 1 (Centenários + Qta D. Cândida): 5 + 3 turmas regime normal, 107 alunos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>EB 1 nº 2: 12 turmas - 6 em regime duplo e 6 em regime normal, 232 alunos</li> <li>EB 1/JJ Quinta das Índias: 8 turmas - 161 alunos</li> <li>EB1 Cabo 12 turmas: 8 em regime duplo e 4 em regime normal, 253 alunos</li> <li>EB 1 / JJ Alpiate: 2 turmas em regime normal, 41 alunos</li> <li>EB1/JJ Granja - 2 salas em regime normal - 41 alunos</li> <li>EB1/JJ Sta Eulália - 2 turmas em regime normal, 32 alunos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>5º ano - 231 alunos</li> <li>6º ano - 196 alunos</li> </ul>   |
|  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 turma - Ensino Integrado da Música - 21 alunos;</li> <li>1 turma PCA - 18 alunos;</li> <li>8 turmas de Ensino Regular - 192 alunos</li> <li>1 turma - Ensino Integrado da Música - 16 alunos;</li> <li>1 turma PCA - 13;</li> <li>8 turmas Ensino Regular</li> <li>1 turma Curso Educação e Formação - Marcenaria - 17</li> </ul> |

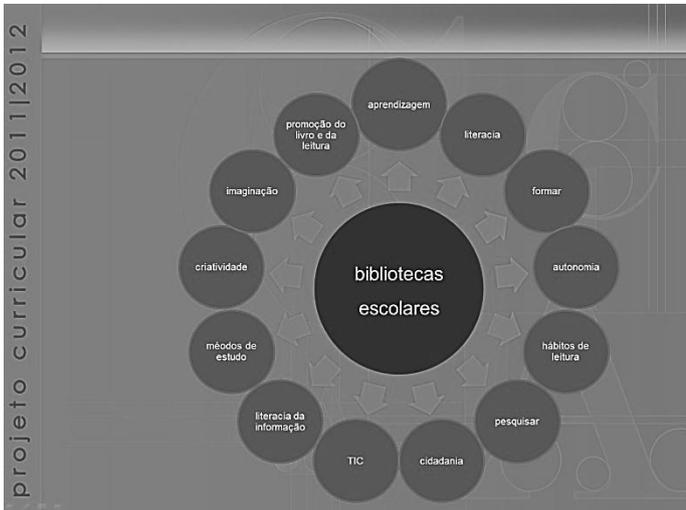
projeto curricular 2011|2012

| 3º CICLO            |   | SECUNDÁRIO |   |
|---------------------|---|------------|---|
| 7º ano - 199 alunos | <ul style="list-style-type: none"> <li>2 turmas - Ensino Integrado Música - 34 alunos;</li> <li>1 turma PCA - 16 alunos;</li> <li>8 turmas Ensino Regular - 149 alunos</li> </ul>   | 10º ano    | 1 turma Fotografia + Multimédia - 7 + 5 |
| 8º ano - 192 alunos | <ul style="list-style-type: none"> <li>2 turmas Ensino Integrado Música - 40 alunos;</li> <li>1 turma PCA - 14 alunos;</li> <li>8 turmas Ensino Regular - 138 alunos</li> </ul>   | 11º ano    | Joaquim e Cravoção + Multimédia - 5 + 8 |
| 9º ano - 145 alunos | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 turma PCA - 11 alunos;</li> <li>7 turmas Ensino Regular - 134 alunos</li> </ul>  | 12º ano    |   |
|                     | <b>CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 turma Multimédia - 20 Alunos;</li> <li>1 turma Fotografia + Ouivesaria e Cravoção - 16 + 10</li> </ul>  |            |   |
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 turma Serrocharia Mecânica (1ª fase) - 15 alunos;</li> <li>1 turma Serrocharia Mecânica (2ª fase) - 13 alunos;</li> <li>1 turma Marcenaria (2ª fase) - 14 alunos;</li> <li>1 turma Ourivesaria e Joalharía (1ª fase) - 15 alunos;</li> <li>1 turma Ourivesaria e Joalharía (2ª fase) - 16 alunos;</li> <li>1 turma Pré Impressão + Fotografia (1 ano) - 21 alunos</li> </ul> |            |   |

projeto curricular 2011|2012

| CONSELHO GERAL   |  |  |   |  |   |  |   |
|--|--|--|---|--|---|--|---|
| 3 Encarregados Educação  |  |  |   |  |   |  |   |
| 7 Docentes   |  |  |   |  |   |  |   |
| 2 n/Docentes   |  |  |   |  |   |  |   |
| 2 Rep. Autarquia   |  |  |   |  |   |  |   |
| 3 Rep. Locais  |  |  |   |  |   |  |   |
| DIREÇÃO:   |  |  |   |  |   |  |   |
| 1 Diretor  |  |  |   |  |   |  |   |
| 1 Subdiretor   |  |  |   |  |   |  |   |
| 3 Adjuntos   |  |  |   |  |   |  |   |
| Conselho Pedagógico  | Coordenação Diretores de Turma   | Centro de Recursos   | GAAP SPO  | PROJETOS   | Intervenção Precoce   | Educação Especial  | Apelo Educativo   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Presidente</li> <li>1 Coord. Pré-Escolar</li> <li>1 Coord. 1º ciclo</li> <li>1 Coord. Depart. Línguas</li> <li>1 Coord. Depart. Ciências e Humanas</li> <li>1 Coord. Mat e Ciências</li> <li>1 Coord. Expressões</li> <li>1 Coord. Direção Turma</li> <li>1 Coord. PCA</li> <li>1 Rep. Pré-Escolar</li> <li>1 Rep. Música</li> <li>1 Rep. Ed. Especial</li> <li>1 Coord. C. Rec. 1º ciclo</li> <li>1 Coord. C. Rec. EB 2/3</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>5 Coordenadores de ano (2 de cada ciclo)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>3 Bibliotecários (part. projetos)</li> <li>4 Centros Recursos 1º ciclo</li> <li>1 Centro Recursos EB 2/3</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Técnico Serviço Social</li> <li>2 orientadores</li> <li>2 mediadoras</li> <li>1 psicóloga</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Orquestra Teatro</li> <li>Rádio</li> <li>Espaço e Tempo</li> <li>Expressão Dramática</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>7 professores</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>10 professores</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>183 horas</li> </ul> |





projeto curricular 2011|2012

**PARCERIAS**

**Públicas**

| FORMAÇÃO DE PROFESSORES                | UNIDADE DE SAÚDE FAMILIAR                  | ISCTE   | CAMARA MUNICIPAL V.F.XIXA   | JUNTA DE FREGUESIA  | GNR ESCOLA SEGURA                              | SEGURANÇA SOCIAL  | CONSERVAÇÃO NACIONAL                      |
|--|--|---|---|---|--|---|---|
| Escola Superior de Educação de Setúbal | Colaboração em projetos no âmbito da Saúde | Apoio financeiro ao projeto da Orquestra / Ensaio Integrado da Música | Atividades de Enriquecimento Curricular   | Transporte de materiais, manutenção das várias escolas... | Ações de formação para alunos                  | Colaboração em situações de pobreza                             | Escola de Música Orquestra Geraroba       |
| Escola Superior de Educação de Lisboa  | Atendimento a alunos por nós referenciados | Colaboração na divulgação deste Projeto                               | Autorização para utilização do castelo Comunitário (Orquestra) e Pavão Politécnico (ASCEB 1972) |   | Apoio na solução de problemas de comportamento | Situações de absentismo e alojamento – famílias de etnia cigana | Escola de Dança: Oferta de Escola - Dança |
|  | Controlo/ Companhias de vacinação          |   | Aprendizagem do Fingir – Núcleo de Teatro   |   |  |   |   |

projeto curricular 2011|2012

**PARCERIAS**

**Privadas**

| ROMBEROS VOLUNTÁRIOS  | Central de Cervejas                             | Selcor Empresarial   | ABEIV   | Cercapóvoa                                      |
|---|---|--|---|---|
| Sessões de Formação a Alunos                                | Apoio financeiro à Orquestra                    | Apoio à realização de estágios: PCA, CEF e Profissionais     | Apoio em vagas em creche – alunos adolescentes mães | Intervenção precoce: Educação especial: AIL CAF |
| Apoio em situações de emergência: Inundações, falta de água | Oferta de sumos para iniciativas do Agrupamento | Oferta de materiais de cartão para realização de exposições  |   |   |
|   |   | Apoio financeiro e material para desenvolvimento de projetos |   |   |

projeto curricular 2011|2012

**Agrupamento de Escolas de Vialonga**

[info@eps-vialonga.rcts.pt](mailto:info@eps-vialonga.rcts.pt)  
<http://projectos.ese.ips.pt/vialonga/>

Vialonga, 10 de Novembro de 2011

