



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Maria Rosária Ferreira da Silva Carrilho

Trabalho colaborativo entre professores e inovação  
educacional: contribuições da investigação

Educação/ Mestrado em Inovação e Mudança Educacional

Trabalho efectuado sob a orientação do  
Professor Doutor José Manuel de Almeida e Melo de Carvalho

Maio de 2011



## Resumo

Na perspectiva do *school improvement* o trabalho colaborativo facilita a mudança da Escola, promove o sucesso escolar dos alunos e pode levar à melhoria da escola. No âmbito de algumas das teorias da mudança educacional, há a preocupação de reunir, sistematicamente, evidências com vista a estabelecer a base para um trabalho sistemático de melhoria da escola. Nesta linha teórica, a melhoria da qualidade da Educação é um objectivo partilhado não apenas dentro da Escola, mas também pela comunidade mais ampla onde a Instituição Escolar se insere. Partindo destes pressupostos, o presente estudo tem como objectivo geral analisar as condições da escola para a mudança e o modo como os professores trabalham, mais especificamente é nosso intuito: (a) caracterizar as percepções de professores sobre o trabalho colaborativo, no que diz respeito aos factores que facilitam e/ou dificultam o trabalho colaborativo entre professores e às práticas de colaboração dos professores e (b) analisar em que medida as suas percepções diferem em função do ciclo de ensino que leccionam e do departamento curricular. Participaram neste estudo 97 professores pertencentes a um Agrupamento de Escolas na Zona Norte de Portugal.

Os dados foram recolhidos através de um questionário sociodemográfico e de uma escala de medida desenvolvida por Silva e Morgado (2009).

Os resultados indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os professores em função do ciclo de ensino que leccionam, mas não do seu Departamento Curricular. De maneira geral, foi possível verificar que neste agrupamento existe uma cultura docente colaborativa, uma vez que os docentes manifestam interesse em cooperar, estão preocupados com a temática, encontram-se envolvidos em práticas de colaboração e consideram o clima organizacional da escola positivo. Em síntese, este estudo aponta para a relevância do trabalho colaborativo, na medida em que poderá contribuir para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos e sustentar o desenvolvimento profissional dos docentes.



## **Abstract**

According to school improvement perspective, collaborative work facilitates the school change, promotes students' academic success, and can lead to school improvement. Within some of the educational change theories, there is a concern to gather systematically evidence to establish the basis for a systematic school improvement. In this framework, improving education quality is a goal shared not only within school but also with the wider community where the school has its place. Based on these assumptions, the main purpose of this study are to analyze the school's conditions for change and how teachers work. More specifically, we intend (a) to characterize the teachers' perceptions about the factors that facilitate and/or hinder the collaborative work between teachers and the collaborative practices of teachers, and (b) examine the extent to which their perceptions differ depending on grade level and curriculum department. In this study participated ninety-seven teachers from a group of schools in the north of Portugal.

The instruments used to collect data were a sociodemographic questionnaire and a scale developed by Silva and Morgado (2009).

The results show statistically significant differences between teachers from different grade levels but not from different curriculum department. In general, we found that in this group of schools there is a collaborative teaching culture, once teachers express interest in cooperating and are concerned with this subject, are involved in collaborative practices and consider positive the school's climate. In summary, this study highlights the importance of collaborative work, as it can contribute to the improvement of student learning outcomes and support teachers' professional development.



## **Dedicatória**

**À Mariana, ao Telmo e ao Carlos**





## **Agradecimentos**

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor José Melo de Carvalho e à Professora Doutora Maria Alice Bastos.

Este trabalho não teria sido possível sem a preciosa ajuda da Dr<sup>a</sup> Carla Peixoto ao longo deste trabalho.

Às minhas Directora e Sub-Directora agradeço todo o apoio que me deram.

Àqueles a quem certamente mais prejudiquei, já que lhes roubei muito tempo, Mariana, Telmo e Carlos, agradeço por todo o apoio, ânimo e amor que me têm dado ao longo destes anos.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim, me apoiaram e me ensinaram grande parte (sem dúvida a mais importante) de tudo aquilo que sei, o meu muito obrigado.

Aos meus irmãos e cunhadas agradeço o apoio moral.

Ao meu sobrinho agradeço o sorriso pacificador.

Ao Filipe agradeço a ajuda a nível informático.

Ao meu sogro, Gaspar Carrilho, e à Bernardete agradeço todo o tempo e disponibilidade dedicados aos meus filhos sempre que, por questões de realização de trabalho, lhes solicitava apoio.

A todos os meus amigos e colegas agradeço o apoio e o tempo que disponibilizaram para me ouvir (mesmo quando estava mais renitente em terminar).

Aos meus alunos (ex e actuais) agradeço por constantemente me questionarem e me "obrigarem" a querer continuar a aprender algo de novo em cada dia que passa.

A todos os professores que participaram no estudo agradeço o tempo que me disponibilizaram e o apoio que me deram, sem eles este trabalho não teria sido realizado.



## Índice Geral

Resumo.....	III
Abstract.....	V
Dedicatória.....	VII
Agradecimentos.....	IX
Índice Geral.....	11
Índice de Quadros.....	13
Índice de Figuras.....	15
Introdução.....	17
Capítulo I - Estado da Arte.....	21
1. Os termos reforma, inovação e mudança.....	23
2. A implementação de mudanças: obstáculos e factores facilitadores.....	25
3. IQEA e School improvement.....	29
4. As culturas docentes.....	32
5. O trabalho colaborativo.....	37
6. Desenvolvimento profissional dos professores.....	51
7. O trabalho colaborativo e a avaliação do desempenho docente.....	55
Capítulo II - Método.....	61
1. Objectivos do estudo de investigação.....	63
2. Participantes.....	64
3. Instrumentos de recolha de dados.....	65
4. Procedimentos de recolha dos dados.....	68
5. Estratégias de análise dos dados.....	68

Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados .....	71
1. Caracterização dos participantes .....	73
2. Apresentação de valores médios para cada uma das diferentes dimensões e respectivos itens.....	75
2.1. Interesse pela colaboração .....	75
2.2. Envolvimento em práticas de colaboração .....	79
2.3. Apoio institucional .....	80
2.4. Clima organizacional escolar .....	84
3. Comparação dos resultados obtidos em função do ciclo de ensino.....	87
3.1. Interesse pela colaboração .....	90
3.2. Envolvimento em práticas de colaboração .....	91
3.3. Apoio Institucional .....	92
3.4. Clima Organizacional Escolar .....	94
4. Comparação dos resultados obtidos em função do Departamento Curricular nos 2º, 3º Ciclos e Secundário.....	95
4.1. Interesse pela colaboração .....	98
4.2. Envolvimento em práticas de colaboração .....	98
4.3. Apoio institucional .....	99
4.4. Clima organizacional .....	100
5. Discussão dos resultados .....	102
Conclusão .....	107
1. Potencialidades e limitações do estudo.....	109
2. Considerações finais.....	111
Referências bibliográficas .....	115

## Índice de Quadros

Quadro 1. Contrastes entre as lógicas da formação e desenvolvimento profissional... 53	
Quadro 2. Dimensões das diferentes categorias, exemplos de itens e valores de consistência interna..... 67	
Quadro 3. Caracterização sociodemográfica da amostra..... 74	
Quadro 4. Estatísticas descritivas dos resultados obtidos no questionário sobre trabalho colaborativo ..... 86	
Quadro 5. Estatísticas descritivas dos resultados obtidos nas dimensões do questionário sobre trabalho colaborativo, em função do ciclo de ensino..... 88	
Quadro 6. Resultados one-way anova em função do ciclo de ensino ..... 89	
Quadro 7. Estatísticas descritivas dos resultados obtidos nas dimensões do questionário sobre trabalho colaborativo, em função do Departamento Curricular no 2º, 3º Ciclos e Secundário ..... 96	
Quadro 8. Resultados one-way anova em função do Departamento Curricular no 2º, 3º Ciclos e Secundário..... 97	



## Índice de Figuras

Figura 1. Interesse em adquirir formação na área da colaboração.....	77
Figura 2. Interesse em coordenar e dinamizar formação na área da colaboração .....	78
Figura 3. Colaboração em actividades de planificação .....	79
Figura 4. Colaboração em actividades de escola.....	80
Figura 5. Desenvolvimento profissional .....	81
Figura 6. Instrumental e encorajamento .....	82
Figura 7. Emocional e informativo .....	83
Figura 8. Comunicação e partilha .....	84
Figura 9. Clima relacional.....	85
Figura 10. Apoio à inovação .....	85
Figura 11. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria <i>Interesse na colaboração</i> em função do ciclo de ensino.....	91
Figura 12. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria <i>Envolvimento em práticas de colaboração</i> em função do ciclo de ensino .....	92
Figura 13. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria <i>Apoio institucional</i> em função do ciclo de ensino .....	94
Figura 14. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria <i>Clima organizacional escolar</i> em função do ciclo de ensino.....	94
Figura 15. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria <i>Interesse pela colaboração</i> em função do Departamento Curricular no 2º, 3º Ciclos e Secundário .....	98
Figura 16. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria <i>Envolvimento em práticas de colaboração</i> em função do Departamento Curricular no 2º, 3º Ciclos e Secundário.....	99
Figura 17. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria <i>Apoio institucional</i> em função do Departamento Curricular no 2º, 3º Ciclos e Secundário .....	100
Figura 18. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria <i>Clima Organizacional Escolar</i> em função do Departamento Curricular no 2º, 3º Ciclos e Secundário .....	101





## **Introdução**

Assistimos, frequentemente, à utilização indiferenciada dos conceitos reforma, inovação e mudança. Contudo os mesmos apresentam significados diferentes. O conceito reforma refere-se a modificações de grande amplitude que afectam o conjunto do sistema educativo ou um dos seus sistemas, já inovação refere-se à incorporação do novo dentro do velho, isto é, assiste-se à incorporação de algo novo na realidade existente (Ribas Navarro, 2000). A inovação pode ocorrer apenas numa escola e não afectar o sistema. Por sua vez mudança diz respeito a algo mais ambíguo, sendo que nem toda a mudança é inovação. A mudança encontra obstáculos e factores facilitadores. Quando confrontados com a mudança, os professores podem aceitar a mesma ou resistir, neste processo de mudança eles são a chave da mesma (Fullan & Hargreaves, 2001). A mudança dependerá assim do que os professores pensarem dela e do que com ela fizerem.

O trabalho colaborativo entre professores corresponde ao trabalho em conjunto entre dois ou mais professores e pressupõe partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer (Silva, 2002). Esta forma de trabalho pode constituir um contexto favorável à mudança, já que promove mais reflexão e mais discussão entre os professores, e conduz, muitas vezes, à introdução de mudanças com o objectivo da melhoria da escola. Para Hopkins (2002) a melhoria das escolas passa por um esforço geral de tornar a escola um lugar melhor para os alunos e professores e pelo estabelecimento de uma estratégia de mudança educativa que implica não apenas os resultados dos alunos mas o reforço da capacidade de gestão da própria escola.

De forma a melhorar os resultados dos alunos e a fortalecer a capacidade da escola na gestão da mudança, o trabalho colaborativo deverá ser privilegiado pelos diferentes órgãos de liderança e facilitado pelas mesmas,

contudo não podemos cair na colegialidade artificial que corresponde ao *“conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto”* (Fullan & Hargreaves, 2001, p.103). Devemos encarar o trabalho colaborativo como um dos pontos de partida para a melhoria da escola, mas temos de continuar a incentivar os contributos individuais dos docentes. A colaboração envolve negociações cuidadas, tomada conjunta de decisões, comunicações efectivas e aprendizagens mútuas. Este modo de trabalho pode e deve estender-se à formação profissional ao longo da vida dos docentes, de forma a dotar os professores de mais ferramentas que lhes permitam responder com melhor eficácia e eficiência à mudança social a que assistimos actualmente. O trabalho colaborativo pode pois contribuir de modo efectivo para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Mas afinal o que fará despoletar ou enterrar o trabalho colaborativo?

No que se refere às práticas lectivas dos professores, inúmeros autores, (Hargreaves, 1998; Hargreaves, 2003; Hargreaves & Shirley, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001), identificam a cultura de individualismo como a que tem maior representatividade. Ou seja, assistimos, na maioria das situações, ao isolamento dos docentes privilegiando a privacidade que a sala de aula fechada lhes oferece e ignorando as mais-valias do trabalho colaborativo. A estrutura dos edifícios, a falta de tempo e recursos e a própria divisão do currículo por disciplinas, sobretudo nos 2º, 3º ciclos e secundário, impelem, muitas vezes, os professores a trabalhar sozinhos, sendo raros os momentos em que estes se juntam para partilhar e reflectir sobre as suas experiências profissionais, os problemas que encontram, as necessidades actuais da educação, os problemas com que as escolas se deparam e as possíveis formas de resolução dos mesmos. É claro que os professores continuam a encontrar-se, sobretudo em reuniões de departamento ou grupo disciplinar, para preparar as planificações ou actividades. Contudo, o trabalho colaborativo

não se cinge a situações pontuais e esporádicas de trabalho conjunto. O trabalho colaborativo é muito mais do que isso, como se verá mais adiante.

Se por um lado, a cultura profissional dos professores continua marcada pela falta de colaboração, pelo individualismo, e pela escassez de iniciativas conjuntas, por outro temos o Ministério da Educação a incentivar e valorizar o trabalho colaborativo. O Despacho nº 16034/2010 de 22 de Outubro que estabelece, a nível nacional, os padrões de desempenho docente que constituem um elemento de referência da avaliação de desempenho, ressalva a importância do trabalho colaborativo. O novo modelo de avaliação de desempenho docente utiliza mesmo o trabalho colaborativo como um dos parâmetros de avaliação dos docentes.

Para o Ministério da Educação o trabalho colaborativo contribui para a melhoria das escolas e para o desenvolvimento profissional. Esta situação é visível, por exemplo, no Estatuto da Carreira Docente, no artigo 10ºB, referente aos deveres para com a escola e os outros docentes:

*“Constituem deveres específicos dos docentes para com a escola e outros docentes: a) Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direcção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento (...)*

*d) Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; e) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didácticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; f) Reflectir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e colectivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos”.*

Esta perspectiva normativa dá importância ao trabalho colaborativo, o que vai de encontro ao que é defendido por correntes actuais de melhoria da escola que entroncam no “School Improvement”. É assim fulcral perceber o que

facilita ou dificulta o trabalho colaborativo, de modo a contribuir para o incremento desta forma de trabalhar facilitando a melhoria da escola.

No presente estudo pretendemos caracterizar os factores que facilitam ou dificultam o trabalho colaborativo e analisar o trabalho colaborativo em função do ciclo de ensino e do departamento curricular.

A primeira parte do nosso estudo é constituída por um capítulo onde procuramos rever e sistematizar o estado da arte nos domínios em estudo – trabalho colaborativo e inovação educacional. Sendo assim, nesse capítulo apresentaremos os conceitos de reforma, inovação e mudança e abordaremos os obstáculos e factores facilitadores da mudança. De seguida apresentaremos os diferentes tipos de culturas docentes e tendo em vista a melhoria das escolas iremos debruçar-nos sobre o trabalho colaborativo e o seu papel no desenvolvimento profissional dos docentes.

O segundo capítulo, inicia-se com os objectivos do estudo seguidos do método, participantes, apresentação do instrumento e dos procedimentos de recolha de dados e, por último, as estratégias de análise de dados.

No terceiro capítulo apresentamos e discutimos os resultados, colocando em destaque as variáveis em estudo.

Por fim apresentam-se as principais conclusões e eventuais implicações para a investigação e prática.

---

# **Capítulo I - Estado da Arte**

---



Iniciaremos este capítulo com a distinção entre os conceitos de reforma, inovação e mudança, logo seguida pela apresentação de alguns obstáculos e factores facilitadores da mudança. Ainda neste capítulo abordaremos, na perspectiva de diversos autores, as diferentes culturas docentes destacando as culturas colaborativas. Por último abordaremos o papel do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional dos docentes e no processo de melhoria das escolas.

## **1. Os termos reforma, inovação e mudança**

Ao longo do texto que se segue, tentaremos clarificar em que consiste cada um dos termos reforma, inovação e mudança já que estes têm sido usados, erradamente, como sinónimos. Reforma educativa é *“una modificación de gran amplitud que afecta al conjunto del sistema educativo o bien a uno de sus subsistemas. Representa una mutación de índole estructural, con el propósito de adaptación y mejora de la organización y funcionamiento de las instituciones escolares, así como de los procesos educativos en las aulas”* (Ribas Navarro, 2000, p.21-22). Várias são as razões que podem levar ao fracasso das reformas como por exemplo: prazos irrealistas; tendência para adoptar modas e soluções apresentadas sob a forma de receitas fáceis; falta de sistemas de apoio para acompanhamento da implementação das novas medidas; a não motivação/implicação dos docentes (Fullan & Hargreaves, 2001).

Como as reformas têm como finalidade última a melhoria dos processos e resultados da aprendizagem e como são os professores os actores que a promovem junto dos estudantes, se quisermos que uma reforma tenha sucesso deveremos envolver, cada vez mais, os professores nessas reformas (Fullan & Hargreaves, 2001).

Por seu turno, a inovação, para Ribas Navarro (2000), é *“la incorporacion de algo nuevo dentro de una realidad existente, em cuya virtud esta resulta modificada”* (p.20). Para este autor a inovação implica algum tipo de mudança, mas nem toda a mudança é inovação. A inovação, para Fullan (2002), é multidimensional, existindo pelo menos três componentes/dimensões em causa aquando da implementação de novos programas ou políticas:

*“ (1) el posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnologia); (2) el posible uso de nuevos enfoques didácticos (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes); y (3) la posible alteración de las creencias (es decir, de las peresuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas)”* (p.70).

Podemos então depreender que a diferença entre inovação e reforma se prende com a magnitude da mudança que se pretende fazer, *“no primeiro caso, localiza-se nas escolas e nas aulas, enquanto que, no segundo, afecta a estrutura do sistema educativo no seu conjunto”* (Sebarroja, 2001, p.16). A mudança não é, geralmente, um processo rápido, *“a mudança, gerada pelas diversas inovações, de um modo geral, é difícil e dolorosamente lenta”*. *“As inovações centram-se mais no processo do que no produto; mais no caminho do que no ponto de chegada.”* (Sebarroja, 2001, p.23).

As reformas, quando implementadas, vão suscitar mudanças na escola e na sala de aula. O conceito de mudança *“puede resultar más ambíguo, más inespecífico y, además, sin presentar garantías de mejora, pêro aplicado en determinadas condiciones (...) produce la reforma o la innovación como consecuencia de su sistematización y planificación com diversificadas intencionalidades”* (Casanova, 2006, p.245).

A mudança faz parte do nosso dia-a-dia, tudo está constantemente a mudar e a educação é, sem dúvida, um palco da mudança. Como refere Hargreaves (1998), existem mudanças de ramo ou de raiz, sendo as de ramo mudanças práticas, significativas, específicas que podem ou não ser adoptadas e adaptadas pelos docentes, e as de raiz mudanças profundas que incidem sobre o próprio ensino e afectam o modo como este se define e organiza.



## 2. A implementação de mudanças: obstáculos e factores facilitadores

*“A mudança é uma jornada cujo mapa não se conhece antecipadamente”* (Moreira, 1999, p.138).

Muitas mudanças têm sido impostas por Decretos-Lei, contudo como vários autores referem (Fullan, Hargreaves e outros), a escola não muda por Decreto, as mudanças ocorrem quando os professores se envolvem e se empenham na mesma. *“Os propósitos dos docentes motivam aquilo que eles fazem. Infelizmente, os reformadores e os agentes de mudança menosprezam, frequentemente, estas intenções”* (Fullan & Hargreaves, 2001, p.44). O envolvimento dos professores é estritamente necessário para que a mudança ocorra e seja bem sucedida.

Para Benavente (1993) as mudanças que ocorrem nas escolas podem ter diferentes origens: governamental; institucional (nacional ou internacional) e até local. As de origem governamental chegam à escola por via de Decretos e são, normalmente, mudanças profundas e de carácter obrigatório, embora nem sempre sejam bem conseguidas. Este tipo de mudanças só terá efeitos positivos se os professores se apropriarem delas e podem ter muito sucesso numa escola e ser um total fracasso noutra. As mudanças de origem institucional são de carácter voluntário e surgem sob a forma de projectos específicos através de diferentes instituições. A implementação destas mudanças é negociada com os professores e com a direcção e terá sucesso se se conseguir cativar os docentes. As mudanças de origem local surgem através de grupos de professores, que podem ser grupos formais ou informais. Estas mudanças podem espalhar-se, rapidamente, por outras escolas.

Qualquer que seja a origem da mudança, esta pode encontrar resistências de índole individual ou colectiva. *“O pessoal docente resistiria menos à mudança se os aspectos sociais da aprendizagem, da comunicação, da negociação e da cooperação fossem mais tomados em conta, levando-os*

*desta forma a implicarem-se nos diversos processos”* (Thurler & Perrenoud, 1994, p.37).

Os professores questionam-se, constantemente, sobre a mudança, perguntando a si mesmos: Mudar o quê? Mudar para quê? Mudar de quê e para quê? Este questionamento está relacionado, muitas das vezes, com as inúmeras mudanças a que já assistiram e que implementaram e para as quais, na maioria das vezes, nem sequer foram ouvidos sobre a sua pertinência, importância e eficácia. García (1995), citando Fullan (1986), refere que *“a gestão da mudança se torna difícil dado que devemos ter em conta os processos de aprendizagem que são pessoais e causam ansiedade nos indivíduos que trabalham nas organizações”* (p.48).

Ao confrontar os professores com as propostas de mudança podemos assistir a duas situações, ou resistem ou aceitam. A mudança educativa vai depender do que os professores façam ou pensem Fullan (2002). Para grande parte dos professores a questão central da mudança é a de saber se ela é de facto prática, isto é, se se ajusta ao contexto, se serve a pessoa, se está em consonância com os seus propósitos e se serve ou prejudica os seus interesses (Hargreaves, 1998). No processo de mudança os professores são a chave da mesma. *“A escola não mudará contra a vontade dos seus actores, ou então só o fará superficialmente”* (Perrenoud, 2004, p.100). *“A mudança educativa que não envolve o professor e não é apoiada por ele acaba, geralmente, por ser uma mudança para o pior ou não representar, sequer, qualquer transformação”* (Fullan & Hargreaves, 2001, p.35). Nenhuma mudança será pois conseguida se for imposta e não for desejada pelos professores, pode até acontecer que aparentemente tudo indique que a mudança foi concretizada, mas se observarmos com profundidade veremos que tudo não passa de uma ilusão, isto é, funcionou como um “lifting” que alisou a pele mas não retirou a idade.

Fullan e Hargreaves (2001) consideram que existem seis problemas fundamentais que se colocam à concretização da mudança educativa:

sobrecarga; isolamento; pensamento de grupo; competência não aproveitada; limitação do papel do professor; soluções pobres e reformas falhadas. Os professores estão sobrecarregados, o seu trabalho não se limita a ensinar, aliás provavelmente ensinar é o que, infelizmente, lhes ocupa menos tempo. Os professores têm cada vez mais turmas, com crianças do ensino especial, com diversidade étnica, assistem à explosão do conhecimento e à necessidade de constante actualização, e em simultâneo têm um enorme conjunto de burocracias para enfrentar. O isolamento limita o acesso a novas ideias e melhores soluções. O isolamento, característico da classe docente, é, muitas vezes, facilitado pela arquitectura dos edifícios escolares e reforçado pelo carregado horário escolar dos docentes. O pensamento de grupo surge como resposta ao isolamento, contudo pode ser positivo ou negativo, pode ser simultaneamente um constrangimento e uma oportunidade, (Fullan & Hargreaves, 2001) já que em vez de surgir como uma forma privilegiada de trabalhar, o pensamento de grupo é muitas vezes imposto. Ao referir-se à competência não aproveitada, os autores supracitados, estão a aludir à subvalorização dos docentes, quer dos mais novos, quer dos mais antigos, na sua opinião, a falta de partilha de experiências, práticas e saberes é uma perda enorme e irrecoverável. Relativamente às limitações do papel de professor, os autores, referem-se à importância dos professores ocuparem posições administrativas pois, segundo os mesmos, passar anos a leccionar desempenhando sempre o mesmo papel é intrinsecamente enfraquecedor e promove a dessensibilização. Para tornar as escolas mais eficazes o ideal seria existirem lideranças partilhadas. Fullan e Hargreaves (2001) indicam, como condição necessária para o desenvolvimento de culturas colaborativas, um tipo específico de liderança nas quais a tomada de decisão é partilhada de forma colectiva, salientando que *“não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as actividades sejam significativas para aqueles que nelas participam”* (p.93). No último problema referido pelos autores, soluções pobres

e reformas falhadas, somos alertados para a importância da mobilização e do envolvimento dos professores para que ocorra a concretização da mudança.

O processo de mudança é um processo longo, *“as mudanças importantes nunca podem realizar-se a curto prazo”* (Thurler & Perrenoud, 1994, p.59).

Afinal o que pode então levar ao sucesso de uma mudança educacional? Para Hargreaves, Earl e Ryan (2001) existem seis princípios de mudança escolar bem sucedida: objectivo da mudança, administração e tomada de decisão, cultura, estrutura, aprendizagem organizacional, políticas positivas e paradoxo de esperança. As escolas devem, atendendo ao contexto no qual se inserem e às mudanças que estão a ocorrer no mesmo, rever e renovar os seus objectivos ao longo do tempo. As directrizes devem ser estabelecidas por comunidades de pessoas dentro e entre as escolas e, para tal, devem ser criadas culturas colaborativas entre professores e com a comunidade. Contudo, não é suficiente mudar apenas a cultura, é preciso mudar também a estrutura. A aprendizagem individual deve ser transformada em aprendizagem partilhada. Os professores devem assumir o controlo da mudança e, conjuntamente com outros parceiros, perseguir políticas positivas. Os professores têm de ter consciência de que não se pode mudar tudo de uma vez, mas que também não se pode apenas implementar mudanças modestas. Para Hargreaves, Earl e Ryan (2001), a mudança deve *“assegurar o compromisso e envolvimento dos professores e ser encarada como um processo contínuo”* (p.17). O novo caminho da mudança integra a política governamental, o envolvimento profissional e o compromisso da comunidade para ajudarem a transformar o ensino-aprendizagem nas escolas (Hargreaves & Shirley, 2009). Qualquer mudança implica sempre a escolha entre uma trajectória a seguir e outras a abandonar. A decisão final dependerá da compreensão do contexto, dos processos, das consequências, da criatividade de estratégias, da coragem das convicções e da orientação dos valores.

As estratégias de mudança mais eficazes são as que se centram quer na colocação em prática de políticas centralizadas ou iniciativas específicas, quer na criação de condições internas que apoiem o processo de ensino-aprendizagem (Ainscow, Hopkins, Soutworth & West, 2001) . Neste processo os professores ocupam um lugar central. Como referem Thurler e Perrenoud (1994) *“a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente”*(, p.33). Um dos principais desafios que as escolas enfrentam é o de conseguirem desenvolver um profissionalismo interactivo entre os seus professores. Este profissionalismo define-se, entre outros aspectos, pela tomada de decisões em conjunto com os colegas, em culturas de colaboração, de ajuda e de apoio (Fullan & Hargreaves, 2001).

### **3. IQEA e *School improvement***

Vários autores, entre os quais Fullan e Hargreaves (2001) consideram que o trabalho colaborativo dos docentes contribui para o sucesso dos alunos, para estes autores

*“As culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas com o isolamento - estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos.” (p. 90).*

O movimento de Melhoria das Escolas (*School Improvement*) nasceu no final dos anos sessenta e tem vindo a evoluir ao longo destas décadas. Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins e West (2001) referem que *“la mejora de la escuela funciona de manera óptima cuando se establece un objetivo de innovación, claro y práctico, que está ligado al trabajo simultáneo sobre las condiciones internas de la escuela”*. Para estes autores algumas dessas condições são a planificação em colaboração e a formação permanente e desenvolvimento profissional dos professores. Hopkins (2002) considera que

existem duas formas de entender o processo de melhoria das escolas: 1) esforço geral de tornar a escola um lugar melhor para os alunos e professores, um espaço onde se favoreça a aprendizagem; 2) estabelecimento de uma estratégia de mudança educativa que implica não apenas os resultados dos alunos mas o reforço da capacidade de gestão da própria escola. Para Hopkins (2005) na escola deverá promover-se um trabalho colaborativo com o objectivo do “School Improvement”. Têm sido vários os programas desenvolvidos para permitir a melhoria das escolas, sendo um deles o programa *Improving the Quality of Education for All* (Hopkins, 2002). Hopkins e a sua equipa criaram este programa com o objectivo de melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, incidindo no processo de ensino-aprendizagem e fortalecendo a capacidade da escola na gestão da mudança. O referido programa baseia-se em cinco princípios (Hopkins, 2005):

- a) A “visão” da escola deverá ser o resultado da contribuição de todos os membros da comunidade educativa;
- b) A escola deve encarar as pressões externas de mudança como importantes oportunidades para garantir as suas prioridades internas;
- c) A escola deverá criar e manter as condições necessárias para que todos os membros da comunidade escolar aprendam;
- d) A escola deverá criar e manter as condições necessárias para encorajar a colaboração e levar ao *empowerment* dos indivíduos ou grupos;
- e) A escola deverá tentar promover a visão que a investigação, a monitorização e a avaliação da qualidade são uma responsabilidade partilhada por todos os membros da equipa.

Para Hopkins e a sua equipa as escolas que melhor sobrevivem a períodos de instabilidade são as que adaptam as suas condições internas às exigências que a mudança implica. As condições internas mais relevantes para estes investigadores são:

- a) Prestar atenção aos benefícios que decorrem da formulação de perguntas e à reflexão;
- b) O compromisso da planificação colaborativa;
- c) A participação dos professores, dos alunos e de toda a comunidade nos projectos e nas decisões da escola;
- d) As estratégias de coordenação;
- e) Uma liderança eficaz, que não seja de exclusiva competência do director: deve ser uma liderança partilhada.

As escolas que reconhecem a importância da formulação de perguntas e da reflexão para a melhoria têm uma maior facilidade para manter o esforço de melhoria segundo as prioridades que elas próprias definiram. A planificação é uma parte essencial do processo de melhoria da escola, nesta planificação deverão ser utilizados os dados recolhidos durante a formulação de perguntas e a reflexão. O processo de planificação deve envolver membros internos e externos à escola e deve ser actualizado de modo a adequar-se à realidade de cada momento. A escola que busca a melhoria tem de estimular a participação de todos quer nos seus projectos, quer nas decisões que toma, devendo ser criado um clima aberto de participação.

Ainscow, Hopkins, Soutworth e West (2008) consideram que existem cinco perguntas-chave que as escolas devem fazer de modo a facilitar a melhoria escolar:

- a) Onde estamos agora?
- b) Onde queríamos estar?
- c) Como chegaremos aí?
- d) O que devemos fazer para conseguir chegar lá?
- e) Onde iremos depois?

Fullan e Hargreaves (2001), referindo-se aos docentes, sublinham que *“é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de lidarem sozinhos com as exigências”* (p.21). Para Sebarroja (2001),

*“ a principal força impulsionadora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperante nas escolas”* (p.29). Silva (2002) defende que *“a probabilidade de se resolver com sucesso um problema em cooperação é muito maior do que individualmente, pois ocorre partilha de conhecimentos e especialidades durante esta interação e a articulação de diferentes propostas promove uma solução mais adequada”* (p.49).

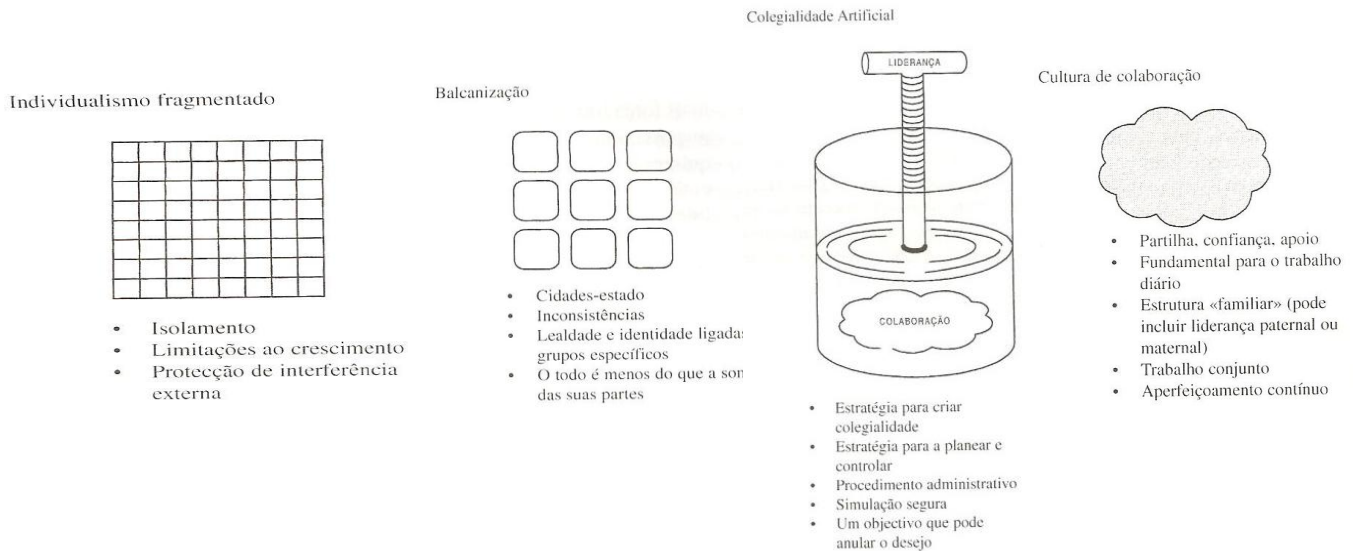
#### **4. As culturas docentes**

Para Hargreaves (1998) *“as culturas de ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas”* (p.185). Este autor considera que *“Se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura da qual ele faz parte. As culturas do ensino ajudam a conferir sentido, identidade aos professores e ao seu trabalho”* (p.186). Também Fullan e Hargreaves (2001) referem o papel principal dos professores no estabelecimento e manutenção das culturas docentes afirmando que *“São os indivíduos e os pequenos grupos de professores e de directores que terão de criar as escolas e as culturas profissionais que desejam”* (p.180).

Hargreaves (1998) identificou duas dimensões da cultura docente: o conteúdo e a forma. O que os professores pensam, dizem e fazem é o conteúdo, a forma expressa os padrões de relacionamento e os modelos de associação entre os professores. Por seu lado, Ainscow, Hopkins, Soutworth e West (2008) definem cultura escolar como *“una amalgama de valores, normas y creencias que caracterizan el modo en que se comporta un grupo de gente en un entorno organizativo dado”* (p.20). As culturas docentes podem assumir quatro formas gerais distintas: individualismo, colegialidade artificial,



balcanização e colaboração (Hargreaves, 1998). A imagem que se segue corresponde a uma representação de cada uma destas culturas.



Fonte: Hargreaves, 1998, p.269

O individualismo é, normalmente, apontado como a forma da cultura predominante nas escolas. “*O estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor*” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.72). A sala de aula para muitos docentes é um santuário e, simultaneamente, o local onde estão protegidos de olhares e julgamentos. Este modo de cultura dificulta a troca de experiências e a renovação de práticas e pensamentos. De acordo com Hargreaves (1998) existem diferentes tipos de possíveis explicações para o individualismo fragmentado:

- a) o individualismo enquanto défice psicológico (o mais tradicional), segundo o qual para os professores “*ao nível psicológico, a insularidade funciona no sentido de proteger a imagem profissional de cada professor, colocando um amortecedor entre este e as críticas de que receia ser alvo, no caso de os outros o verem a trabalhar*” (Ashton & Webb, como citados em Hargreaves, 1998, p.189). Este tipo de individualismo está muito associado a sentimentos como a incerteza, o receio, a desconfiança e a ansiedade por parte dos professores;

- b) o individualismo enquanto condição do local de trabalho, este tipo de individualismo é encarado como um resultado do isolamento enquanto físico, *“embutido na arquitectura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada das salas de aula”* (Hargreaves, 1998, p.191).

Contudo Hargreaves (1998) considera que nem todo o individualismo é perverso, o individualismo pode ser positivo desde que seja potenciada a criatividade no ensino e desde que seja devidamente integrado numa cultura de colaboração. Fullan e Hargreaves (2001) referem que *“para eliminar o individualismo, precisamos de evitar o esmagamento da individualidade.”* (p.109). O isolamento que a sala de aula proporciona é visto como uma medida de privacidade, uma protecção em relação a interferências exteriores, no entanto este isolamento também acarreta problemas, pois *“quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá”* (Fullan & Hargreaves, 2001, p.29). Para os autores o isolamento profissional dos docentes limita o acesso a novas ideias e a melhores soluções e resulta em prejuízos para alunos, colegas e para os próprios docentes. *“O isolamento é um problema fortemente enraizado. Muitas vezes é suportado pela arquitectura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga de trabalho e legitimado pela História”* (Fullan & Hargreaves, 2001, p.23). Para estes autores o individualismo *“está enraizado nas próprias condições em que o papel docente tem evoluído”* (p.81), retarda o progresso e leva o ensino a permanecer, a longo prazo, num estado insatisfatório.

A balcanização caracteriza-se por uma especialização disciplinar mediante um sistema organizado por departamentos, sem que exista uma sistemática pertença e interacção com grupos múltiplos. Para Fullan e Hargreaves (2001), uma cultura docente balcanizada é

*“uma cultura composta por grupos distintos e, por vezes, competindo entre si, lutando pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes, debilmente articuladas (...). A*

*“balcanização pode conduzir à pobreza da comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola” (p95-96).*

Também Hargreaves (1998) refere as culturas balcanizadas afirmando que nestas *“o todo é menos do que a soma das suas partes!”* (p.255).

A colegialidade forçada ou artificial é regulada administrativamente sendo imposta para que os professores trabalhem em conjunto. *“Caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto”* (Fullan & Hargreaves, 2001, p.103). Esta forma de cultura docente tem um carácter compulsivo, não voluntário e previsível. Os professores não se encontram quando deviam, mas quando os outros assim o decidem. Duas das principais consequências da colegialidade artificial são, para Hargreaves (1998), a inflexibilidade e a ineficiência. As relações de trabalho são forçadas, impostas pela administração, e não são desejadas nem valorizadas pelos docentes. A colegialidade artificial poderá no entanto ser útil como fase prévia na preparação de relações colaborativas mais sólidas e duradouras entre os docentes, uma vez que as culturas colaborativas não surgem por si próprias (Fullan & Hargreaves, 2001).

A cultura de colaboração é entendida como uma forma importante de desenvolvimento profissional. Hargreaves (1998) destaca a importância das comunidades de aprendizagem profissional que correspondem a um grupo de profissionais que trabalham de forma colaborativa com foco no ensino e aprendizagem e na forma de o melhorar. Estas comunidades recorrem a evidências e informações para a tomada de decisões e procedem a um processo de revisão regular para verificar se as mudanças estão a alcançar resultados. Para o autor estas relações de trabalho colaborativo tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, imprevisíveis e difundidas no tempo e no espaço.

A colaboração é assim um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objectivos comuns, sendo as experiências e conhecimentos de cada um potenciados e apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da actividade profissional. As culturas colaborativas envolvem negociações, tomada conjunta de decisões, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes. “*As culturas colaborativas reconhecem e dão voz ao propósito dos docentes*” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.89). Estas culturas suscitam ambientes de trabalho saudáveis, satisfatórios e produtivos. “*Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento, estas culturas aumentam o sucesso dos alunos*” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.90). Contudo a colaboração também pode encerrar alguns perigos, podemos cair em tipos de colaboração confortáveis, cómodos e complacentes (Hargreaves, 1998).

Silva (2002), que tem realizado vários estudos, em Portugal, sobre o trabalho colaborativo, considera que os conceitos de colaboração, cooperação ou trabalho em equipa pertencem à mesma categoria. Para este autor os três conceitos remetem para o trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas e pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer. O autor referido considera que a cooperação: “*é um processo dinâmico no qual a interacção tem um papel nuclear; está alicerçada no voluntariado (...) e implica a partilha de objectivos que são comuns aos membros da equipa*” (p.31).

Fullan e Hargreaves (2001), consideram que

*“nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio”, para estes autores “não existem, simplesmente, oportunidades ou encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade” (p.23). “Nas culturas colaborativas, os docentes desenvolvem a confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança, seleccionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão” (p.91).*

Os mesmos autores referem que as escolas com culturas colaborativas são locais de árduo trabalho, de fortes empenhamento, dedicação e responsabilidade colectiva e que, sem dúvida, contribuem para a melhoria da escola.

## 5. O trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo poderá apresentar-se como o ponto de partida para a melhoria da escola já que permitirá enfrentar os desafios que a sociedade actual coloca à escola ajudando a transformar os problemas em soluções.

*“A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos”* (Lima, 2002, p.8).

O desenvolvimento de uma cultura de colaboração, aquela onde o trabalho colaborativo é a forma de trabalho predominante, entre professores constitui uma estratégia de desenvolvimento profissional, conduzindo-os *“a uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos”* (Hargreaves, 1998, p. 209). Para este autor a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança, uma vez que permitem aos professores aprender uns com os outros numa partilha de saberes e ampliar o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas.

O trabalho colaborativo facilita o ensino e a aprendizagem, mas é importante que cada professor dê o seu contributo devendo, para tal, dispor de tempos e modos de trabalho individuais que permitam preparar ou aprofundar o trabalho (Roldão, 2007). Estudos realizados por Hargreaves (1998), relativamente à forma como os professores da província de Ontario, no Canadá, utilizaram o tempo extra que lhe foi dado para preparação de trabalho

sugerem que os professores podem não se envolver em trabalho colaborativo, mesmo que tenham mais tempo, pois o trabalho colaborativo, para além do tempo, encontra outros obstáculos como: recursos, distância, falta de fundos e custos ao invés de benefícios.

Para Silva (2002) existem três factores centrais que afectam de forma positiva ou negativa a cooperação, sendo eles a partilha, a comunicação e a flexibilidade. Relativamente à partilha o autor considera a partilha de valores, sentimentos, saberes e competências. No respeitante à comunicação refere-se à posse de competências e estratégias. No que concerne à flexibilidade tem em conta a disponibilidade dos indivíduos para participar e as incompatibilidades pessoais e profissionais.

Para Boavida e Ponte (2002), *“a realização de um trabalho em conjunto, a colaboração, requer uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações”* (p.4). Este modo de trabalho de professores, pode tomar diversas formas: articulação de conteúdos entre ciclos diferentes ou no mesmo ciclo; trabalho conjunto para conhecer melhor a população escolar; identificação dos pontos fortes e pontos fracos da escola; diagnóstico de problemas e dificuldades; discussão sobre respostas mais apropriadas; experimentação e monitorização das respostas encontradas; acompanhamento de alunos; partilha de conhecimentos e estratégias. O trabalho colaborativo não se refere apenas a boas relações de convívio e amizade ou à partilha das dificuldades, para que ele exista tem de ocorrer, segundo Roldão 2006:

- a) *“um esforço conjunto e articulado para compreender e analisar o porquê das situações problemáticas de aprendizagem;*
- b) *a mobilização de tudo o que cada um sabe, e que é específico, para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da acção a adoptar;*
- c) *o levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados;*

- d) o reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço colectivo para os superar com uma nova alternativa de acção;
- e) a responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos, sem prejuízo dos contributos específicos de cada um;
- f) a centração da acção profissional no seu destinatário que é quem a ela tem direito” (p.23).

Ferreira (2006), tendo como referência Little (1990), apresenta-nos quatro formas de colaboração entre professores tal como se pode observar no quadro seguinte.

<b>Narrar e procurar ideias</b>	Cada professor preserva a sua individualidade, não se expondo aos outros, ou seja, é a característica de uma cultura de colaboração de individualismo e é conservadora.
<b>A ajuda e apoio</b>	É talvez aquela que os professores mais esperam do outro colega – ajuda para a resolução de problemas e dificuldades com que se deparam. Normalmente, existe sempre um professor mais experiente do que outro no grupo, e é a esse professor experiente que o colega poderá solicitar ajuda e apoio. Esta forma de colaboração integra, de igual modo, uma postura de um certo individualismo por parte do professor.
<b>Partilha</b>	Corresponde a um intercâmbio de materiais, métodos e trocas de ideias e opiniões. Esta representa uma concepção de colaboração menos privada e mais partilhada e vem estabelecer uma ruptura com a cultura de ensino chamada “tradicional”. O facto de o professor sentir confiança suficiente para se expor fomenta um caminho rico de potencialidades para o seu desenvolvimento.
<b>Trabalho em co-propriedade</b>	Encontros entre professores “firmados na responsabilidade partilhada para o trabalho de ensinar (interdependência), na ideia de uma autonomia colectiva, no apoio às iniciativas e liderança dos professores no que respeita à prática profissional e na afiliação ao grupo, fundadas no trabalho profissional” (p.519). A autora completa esta ideia argumentando que aquilo a que se chama autonomia colectiva “não implica consenso de pensamento ou uniformização da acção” (p.521). A existência de opiniões e concepções diferentes respeitam-se e complementam-se.

Fonte: Ferreira (2006, p. 180)

Fullan e Hargreaves (2001), referindo-se a Little (1990), afirmam que a quarta forma de colaboração, o trabalho em co-propriedade,

*“é a forma de colaboração mais forte (...) implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil actividade da revisão e crítica do trabalho efectuado (...) este é o tipo de trabalho e de cultura colaborativa que tem maior probabilidade de conduzir a progressos significativos” (p.87).*

Apesar da reconhecida importância do trabalho colaborativo para a melhoria das escolas, o trabalho individual, como já foi referido anteriormente, continua a dominar a prática docente. Predomina um *“percurso tradicional e cultural do trabalho solitário do professor quer na sua casa, quer na sala de aula como “lugar sagrado” da sua actuação profissional”* (Braz, 2009, p.60). Este trabalho é realizado, normalmente, de “porta fechada” onde o professor acaba por ser o único gestor do seu trabalho e do trabalho a desenvolver com os seus alunos, o que lhe confere uma certa comodidade, uma vez que o trabalho desenvolvido acaba por não ser questionado pelos seus pares.

Para Day, citado em Boavida e Ponte (2002), *“enquanto que na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidada, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva, e aprendizagem mútua”* (p. 4). Podemos assim depreender que o trabalho colaborativo assenta sobre quatro pilares: diálogo, negociação, mutualidade e confiança. O diálogo é extremamente importante no trabalho colaborativo pois precisa dos contributos individuais e esses só serão verdadeiramente conhecidos com diálogo. No seguimento do diálogo torna-se necessário a negociação de objectivos, de formas de trabalho, de estratégias, enfim de uma infinidade de aspectos. O trabalho colaborativo não pode limitar os contributos individuais. No decurso do trabalho colaborativo devem existir momentos de trabalho individual que permitam preparar ou aprofundar o trabalho colaborativo que se segue. A mutualidade, ou seja, a ajuda mútua, é também extremamente necessária para o sucesso do trabalho colaborativo. Por último, mas nem por isso menos importante, temos a confiança associada à disponibilidade para ouvir e valorizar os outros, bem como ao sentimento de pertença ao grupo. É necessário confiar nos outros para partilhar as nossas opiniões e/ou conhecimentos e, simultaneamente, é necessário confiarmos em nós próprios para facilitar a partilha dessas opiniões e/ou conhecimentos.



A colaboração, na medida em que proporciona aos professores trabalhar aspectos que são importantes para si próprios, partilhar experiências com os outros, experimentar novas estratégias/propostas, enriquece a própria prática de cada professor. As mudanças que surgem no seguimento do trabalho colaborativo são mais duradouras, pois os professores estiveram implicados no trabalho, discutiram aberta e reflexivamente as suas dificuldades, ansiedades e necessidades, bem como as estratégias, mudanças e soluções a implementar. Essas mudanças são, necessariamente, as mudanças que os próprios professores consideram necessárias e não aquelas que outros decidiram por eles sem sequer os ouvir.

As escolas colaborativas têm uma forte ligação ao seu ambiente, contudo uma escola pode ser colaborativa apesar do *ambiente “mas não é possível continuar-se a sê-lo sem o envolvimento activo e o apoio desse ambiente”* (Fullan & Hargreaves, 2001, p.94). Os autores alertam-nos também para o facto das culturas colaborativas serem muito complexas e não poderem *“ser criadas da noite para o dia”* (p.109). *“Um efectivo trabalho colaborativo pressupõe a existência de um ambiente de abertura e à-vontade entre todos os intervenientes do grupo de trabalho”* (Ribeiro & Martins, 2009, p.9)

Para promover a melhoria das escolas é extremamente importante investir na formação individual e colectiva dos professores. A aprendizagem profissional é essencial, pois se os professores não se actualizarem a escola não melhorará. A escola deverá criar oportunidades para que os professores aprendam juntos, Fullan e Hargreaves (2001) referem que é necessário *“perceber como podemos preparar, sustentar e motivar os bons docentes ao longo da sua carreira”* (p.111).

Outro aspecto a ter em conta na promoção da melhoria das escolas é a coordenação. Esta será facilitada se se: nomearem coordenadores; utilizarem grupos de trabalho para levar a cabo as tarefas necessárias; estabelecerem redes de comunicação e se se facilitar o debate sobre a prática docente. No processo de melhoria a liderança não pode ser esquecida, o ideal será uma

liderança partilhada, isto é, uma liderança em que os diferentes membros estão implicados. Os Directores têm um papel importantíssimo, nomeadamente na disponibilização/organização dos horários dos docentes de espaços de tempo que permitam a possibilidade de estarem tempo juntos de modo a apoiar-se e apoiar outros, partilhar experiências e aprender. Fullan e Hargreaves (2001) referem que o desenvolvimento das escolas colaborativas depende muito da acção dos dirigentes. Segundo os autores, nas escolas colaborativas todos os professores são líderes. *“Quando a liderança e o ambiente escolar se destacam continuamente por falta de apoio, o sucesso das iniciativas dos docentes é escasso, tem uma duração curta ou nem sequer ocorre, e eles depressa aprendem a não se esforçarem”* (p.144).

Os responsáveis pela gestão das escolas têm pois um papel extremamente importante no desenvolvimento da cultura colaborativa, devendo estabelecer relações de confiança e valorização com os docentes e ainda disponibilizar condições administrativas, pedagógicas e materiais. Fullan e Hargreaves (2001) afirmam que “O director eficaz favorece sempre a colaboração” (p.155). Os mesmos autores consideram que é importantíssimo que o Director compreenda a cultura da escola antes de tentar mudar a mesma, apresentando alguns exemplos de medidas a serem seguidos pelos Directores das escolas, de modo a possibilitar a alteração da organização da mesma e contribuir para alargamento da colaboração tais como:

- Disponibilização de tempo para a planificação colaborativa durante o dia de trabalho;
- Preparação dos horários dos alunos de modo a permitir que os professores trabalhem em conjunto;
- Colocar o desenvolvimento da escola como primeiro ponto da agenda das reuniões;
- Utilizar o tempo de preparação da actividade lectiva para incrementar os contactos entre os docentes;

- Facilitar a criação de tempos de planificação comuns e a realização de reuniões calendarizadas, regularmente, para tratar de questões curriculares;
- Encontrar formas imaginativas de alterar o horário de forma a apoiar o trabalho cooperativo.

Para que a implementação do trabalho colaborativo tenha sucesso, é necessário, segundo Boavida e Ponte (2002), ultrapassar quatro situações de dificuldades com as quais se pode deparar o trabalho em equipa:

- a) Imprevisibilidade - a planificação não pode ser feita ao pormenor, tem de ser renegociada a qualquer momento e podemos mesmo alterar papéis definidos inicialmente;
- b) Gestão das diferenças – no trabalho colaborativo encontrámos pessoas com métodos de trabalho e as expectativas diferentes. Estas diferenças têm de ser geridas e ultrapassadas pelo grupo através de uma negociação. O diálogo é o instrumento de confronto de ideias;
- c) Contrariar a desigualdade entre os custos e os benefícios – um dos problemas com que se defrontam é a desigualdade entre os custos e os benefícios que os diversos participantes retiram do trabalho colaborativo; o envolvimento dos intervenientes pode não corresponder às metas a que se propõem, para que o processo seja satisfatório, é necessário contrariar a desigualdade entre os custos e os benefícios.
- d) Relação à auto-satisfação confortável e complacente e ao conformismo - o grupo de trabalho deve estar atento pois qualquer destas situações pode colocar em risco o sucesso de todo o trabalho.

*A mudança “de estratégias na prática lectiva é possível a partir do envolvimento e esforço pessoais, apoiada num trabalho conjunto e instigador do desenvolvimento do conhecimento didáctico” (Carvalho, 2009, p. 4). A mesma autora afirma que “a colaboração potencia uma reflexão efectiva ao longo de todo um processo e o desenvolvimento de competências de carácter*

*social, processual e cognitivo dos seus intervenientes” (p.3) e “a colaboração prospectiva novas formas de implementar mudança e inovação” (p.4).*

Mas trabalhará sempre um professor da mesma forma? Será que os professores que pertencem a culturas colaborativas numa escola se integrarão em culturas colaborativas noutras? Lima (2002) considera que não, para este autor

*“Ser-se ou não um professor colaborativo não é, geralmente, apenas uma questão de personalidade (...). Quantos professores não exercem a sua actividade profissional envolvendo-se em equipas durante grande parte do tempo na sua escola, num determinado ano lectivo, para no ano seguinte, ao mudarem de estabelecimento (ou não), optarem por práticas totalmente distintas, caracterizadas por procedimentos isolacionistas ou, na melhor das hipóteses, por contactos escassos e estrategicamente contidos com os poucos colegas com quem arriscam interagir?” (p.12).*

Hargreaves (1998) alerta-nos para o facto de que apesar de o aparecimento dos Departamentos Curriculares ter criado alguma colaboração no seu interior, *“a colaboração que atravessa as fronteiras entre disciplinas foi severamente restringida, criando inconsistências pedagógicas, territorialidades competitivas e uma ausência de oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros e se apoiarem mutuamente” (p.20).* Lima (2000) partilha da mesma opinião e afirma que *“não devemos esperar encontrar muita colaboração profissional entre professores que pertencem a níveis de ensino e departamentos muito diversos” (p. 78).* É essencialmente *“no seio dos departamentos que a comunidade colaborativa é mais possível e onde existe uma forte coerência interactiva no seio das culturas docentes” (Lima, 2000, p. 90).*

Existem vários trabalhos de investigação sobre o trabalho colaborativo dos docentes. Uma das investigações é de Moreira (2004) e foi realizada com os objectivos de:

- diagnosticar o conhecimento e as concepções de três professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a Matemática, a

sua aprendizagem e o seu ensino, em particular nas operações da multiplicação e divisão;

- envolver esses professores num trabalho colaborativo centrado na reflexão, no sentido de consciencializá-los das suas próprias concepções e, eventualmente, proceder à sua redefinição, complementarmente;
- conhecer os reflexos desta metodologia de trabalho, no desenvolvimento profissional e nas práticas lectivas destes professores participantes.

A recolha de dados foi realizada através de diversos instrumentos: entrevistas, notas de campo (da observação de aulas e das sessões de trabalho colaborativo), e documentos escritos (fichas de trabalho e planificações de aulas). Neste estudo concluiu-se que o trabalho colaborativo, com professores do 1º Ciclo, pode ter reflexos positivos nas suas práticas lectivas e no seu desenvolvimento profissional e que esta metodologia de trabalho pode ser um elemento facilitador na implementação de novas abordagens pedagógicas. Para o investigador o *“trabalho colaborativo centrado na reflexão, poderá promover um desenvolvimento profissional adequado às necessidades individuais e às exigências de uma profissão em que o professor se vê permanentemente confrontado com novas situações e desafios”* (p.5).

Abelha (2005) desenvolveu uma investigação com os seguintes objectivos:

*“Identificar concepções de Professores de Ciências, pertencentes a um Departamento Curricular, relativamente ao conceito de Colaboração; compreender as potencialidades e os constrangimentos que a estrutura curricular Departamento imprime a um trabalho colaborativo entre docentes; descrever as dificuldades mencionadas pelos Professores do Departamento Curricular das Ciências, na implementação e desenvolvimento do trabalho colaborativo ao nível desse órgão de gestão intermédia; referir e caracterizar as vantagens assinaladas pelos Professores que desenvolvem práticas de trabalho colaborativo ao nível dessa estrutura organizacional; caracterizar o modo como os Professores gerem o currículo de Ciências da Natureza ao nível do Departamento Curricular; propor linhas orientadoras para a promoção de uma Cultura Docente, no seio de um Departamento Curricular, em*

*consonância com as perspectivas actuais sobre a profissionalidade docente em geral, e dos professores de ciências, em particular” (p.9).*

Os instrumentos usados neste estudo foram a análise documental e o inquérito por questionário, realizado aos doze professores do departamento, e a realização de entrevistas semi-estruturadas ao coordenador de departamento e a dois docentes. A investigadora, no decorrer do estudo empírico, concluiu que a totalidade dos professores do Departamento acreditava existir colaboração ao nível da gestão do currículo, e que tal situação era potenciada pelo bom relacionamento existente entre todos. No entanto, através do cruzamento de resultados obtidos de diferentes fontes no estudo, a investigadora apontou para a existência de uma “aparente colaboração” entre os professores do Departamento em estudo, pois, pese embora o facto de os professores não trabalharem em isolamento total, mas sim em subgrupos de trabalho constituídos por disciplina, a verdade é que estabelecem, grande parte das vezes, fronteiras pouco permeáveis ao trabalho desenvolvido pelos professores dos restantes subgrupos de trabalho do Departamento Curricular analisado. Segundo a investigadora é urgente criar condições a vários níveis (Administração Central, Escola, Instituições de Formação) de modo atingir níveis de colaboração mais ambiciosos entre os professores, garantindo, contudo, a individualidade e as susceptibilidades de cada um.

Coutinho (2005), realizou uma investigação, junto de sessenta e seis professores do 2º e 3º ciclos, com os seguintes objectivos:

*“(1) caracterizar as percepções de professores sobre os aspectos do clima organizacional favorecedores do trabalho de equipas entre profissionais, do papel e dos apoios dados pelas direcções escolares na promoção desse clima; (2) perceber quais as percepções de professores em relação ao tipo de apoios e relações interprofissionais com o interesse e a participação em actividades de cooperação; (3) identificar a relação das variáveis sociodemográficas com o interesse e a participação em actividades de cooperação; (4) estabelecer a relação entre as diferentes modalidades de apoios e os relacionamentos interprofissionais com a participação e o interesse em práticas de cooperação” (p.13).*

No decurso deste estudo o autor sublinhou a *“importância da percepção dos relacionamentos interprofissionais e do papel das direcções escolares, na promoção de um clima organizacional propício ao interesse e participação em práticas de cooperação entre profissionais rumo à promoção do sucesso educativo”* (p.15).

Silva e Morgado (2006) realizaram um estudo com o objectivo de conhecer os factores que promovem a colaboração entre professores, envolvendo quatrocentos e quarenta e quatro professores. Neste estudo foi usado como instrumento um questionário. Os autores verificaram que existem diferentes factores que contribuem para o trabalho colaborativo dos professores:

1) factores pessoais e profissionais - motivação, receptividade ou abertura relativamente a opiniões diferentes, capacidade organizativa, flexibilidade, afinidade profissional pessoal entre elementos da equipa, sentido de responsabilidade, capacidade reflexiva sobre o trabalho, capacidade para inovar, sentido de humildade e voluntariado;

2) factores organizacionais - organização e gestão dos professores, existência de recursos de suporte, definição e distribuição de tarefas, apoio de órgãos directivos da escola e a existência de períodos avaliativos.

Batalha (2006), num estudo que envolveu noventa e três docentes de diferentes áreas disciplinares, procurou responder às seguintes questões:

*“De que forma o apoio institucional influencia a disponibilidade dos professores para cooperar?”*

*De que forma o clima organizacional influencia a disponibilidade dos professores para cooperar?”*

*Em que medida o apoio institucional permite identificar o tipo de práticas em que os professores se envolvem?”*

*Em que medida o clima organizacional permite identificar o tipo de práticas em que os professores se envolvem? (p.37)”*

No estudo a investigadora recorreu a um questionário com formato tipo Likert de 6 pontos., chegando, entre outras, às seguintes conclusões: a percepção de um forte clima organizacional apresenta repercussões positivas no nível de disponibilidade dos docentes para a cooperação e os professores que apreciam mais favoravelmente o clima organizacional são os que se envolvem, de forma mais frequente, em práticas de cooperação.

Correia (2007) realizou uma investigação com o objectivo de *“descrever e analisar o papel dos Departamentos Curriculares no incentivar de uma cultura colaborativa na escola, tendo como quadro de referência o Projecto Educativo da Escola”* (Correia, 2007, p.80). Esta investigação foi realizada numa escola secundária, no ano lectivo de 2006/2007. O estudo envolveu dois Departamentos Curriculares e correspondeu a um estudo de caso que utilizou como instrumentos a observação, a entrevista (individual e de grupo) e a análise de documentos. Entre outras conclusões, o autor referiu que as direcções devem seguir orientações moderadoras e de acolhimento na promoção de um clima positivo e promover o trabalho em equipa.

*“Nos departamentos curriculares as atitudes de colaboração e a reflexão crítica entre os professores, no processo de concepção e de implementação do projecto educativo da escola, estão limitadas pelas condições do contexto organizacional; o tempo, a reestruturação do modo de trabalho, e as lideranças apresentam-se como as principais condições facilitadoras ao trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores no projecto educativo da escola”* (p.141).

Braz (2009) realizou um estudo, ao longo do ano lectivo 2008-2009 numa escola da Lezíria do Tejo. O estudo debruçou-se *“sobre o que se passa no seio da escola, enquanto organização, e tentou compreender que tipo de trabalho colaborativo realizam os professores, tanto nos grupos disciplinares como nos departamentos curriculares a que pertencem”* (p.58) Os Departamentos nos quais o estudo incidiu foram o de Matemática e Ciências Experimentais e o de Expressões. A amostra foi de quarenta e dois professores e usou-se como instrumentos questionários e entrevistas semi-estruturadas. Neste estudo constatou-se que as culturas profissionais dos professores e as



interacções entre colegas se manifestam de modos diferentes, conforme o grupo disciplinar ou o departamento disciplinar a que pertencem. Braz (2009) concluiu que os professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais interagem com mais frequência na preparação e planificação de aulas em conjunto, do que os professores do Departamento de Expressões. Outra conclusão a que o autor chegou foi que os professores mais jovens, ou com menos tempo de serviço na escola, tendem a juntar-se e a colaborar com os grupos que lhe estão mais próximos e que partilham com eles os mesmos valores e ideias e que os integram mais rapidamente e ainda que *“a articulação curricular constitui uma oportunidade para continuar a aprofundar a realização de um trabalho colaborativo de qualidade e a desenvolver a base de um sentimento comum com a mesma linguagem e o mesmo modo de praticar o ensino”* (p.118).

Silva e Morgado (2009), realizaram um estudo que visou perceber as relações existentes entre a percepção do clima organizacional escolar e a frequência com que os professores se envolvem em práticas de colaboração nas suas escolas. No decorrer da investigação foi aplicado um questionário a cento e dezassete professores de sete escolas diferentes, todas do segundo e terceiro ciclos. Os investigadores concluíram que a percepção de um clima organizacional escolar positivo se traduz na adopção mais frequente de práticas de colaboração. Silva e Morgado (2009) consideram que os docentes que se sentem apoiados pela direcção, que dispõem de recursos e que vivem relações de trabalho mais satisfatórias são os que mais frequentemente se envolvem em experiências de colaboração. Os investigadores referem ainda que para que ocorra colaboração entre docentes é primordial que a direcção promova estas práticas e apoie os professores durante o processo devendo ter mesmo um papel directo e activo. Verificou-se que as escolas onde os professores mais se envolviam em projectos de colaboração eram aquelas onde a informação era difundida regularmente e de modo efectivo por todos os docentes, e onde existia partilha de valores, atitudes e crenças sobre as escolas, objectivos de ensino e de aprendizagem por parte dos professores.

Para Silva e Morgado (2009) os factores centrais que afectam de modo positivo e negativo a colaboração são: 1) a partilha (de valores, sentimentos, saberes e competências); 2) a comunicação (a posse de competências e estratégias) e 3) a flexibilidade (disponibilidade para participar, incompatibilidade pessoal e profissional).

Silva e Morgado (2009) consideram que existem quatro aspectos que nos permitem perceber se a cultura docente de uma escola é ou não colaborativa, sendo eles os seguintes:

- 1) Interesse em cooperar;
- 2) preocupação face à temática colaboração;
- 3) práticas de colaboração em que os professores se encontram actualmente envolvido;
- 4) clima organizacional vivido na escola.

As culturas colaborativas dependem pois do interesse dos docentes em cooperar, das preocupações que têm relativamente à colaboração e do clima organizacional que se vive na escola, podendo o clima organizacional da escola poderá servir como rampa de lançamento ou como obstáculo à colaboração.

Silva, Morgado e Gomes (2009) realizaram um estudo com o objectivo de tentar perceber quais as relações entre a satisfação, stresse profissional e colaboração entre professores. O estudo envolveu setenta docentes a exercerem funções pedagógicas em escolas de ensino público do segundo e terceiro ciclos. Os autores verificaram que a satisfação profissional influencia o envolvimento dos docentes em práticas de colaboração ligadas à planificação e que o stresse profissional, no geral, influencia apenas a receptividade dos docentes em receber e/ou coordenar formação sobre colaboração entre professores. Este estudo indicou como um dos factores que mais facilita a colaboração as condições de trabalho.

Podemos pois afirmar que o trabalho colaborativo não se refere apenas a boas relações de amizade ou convívio ou ainda à partilha de dificuldades, podendo tomar diversas formas como por exemplo partilha; ajuda e apoio; trabalho em co-propriedade, entre outros, cabendo aos responsáveis pela gestão das escolas um papel fundamental no desenvolvimento das culturas colaborativas. A estes responsáveis pela gestão compete-lhes, entre outras coisas, a disponibilização de condições administrativas, pedagógicas e materiais para o desenvolvimento destas culturas. Relativamente ao que despoleta ou trava o trabalho colaborativo a investigação nesta área tem demonstrado que este é despoletado ou travado por factores pessoais, profissionais e organizacionais.

## **6. Desenvolvimento profissional dos professores**

O trabalho colaborativo pode ser o motor da mudança e contribuir efectivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes. A sociedade está a mudar rapidamente e exige, cada vez mais, à escola, e por consequência aos professores, que estes desenvolvam conhecimentos e competências que permitam acompanhar as constantes mudanças que ocorrem na sociedade.

*“A colaboração encoraja os professores a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assintótica de uma excelência ainda maior, por um lado, e de soluções emergentes para problemas que se transformam rapidamente, por outro” (Hargreaves, 1998, p.279).*

O contexto em que a escola se insere, actualmente, é incerto e turbulento e isto junta-se a outro problema que é a imensidão de políticas e inovações não desejadas e mal coordenadas que são impostas às escolas, bem como a incapacidade demonstrada pela escola, na maioria das vezes, na selecção e implementação das inovações que melhor se adequam à sua realidade (Fullan 2002). O mesmo autor afirma que *“El mayor problema que enfrentan las escuelas es el de la fragmentación y el exceso de innovaciones”*

(p.53). Para o autor *“el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso”* (p.141). Em seu entender as aulas e as escolas funcionam com eficácia quando recorrem a pessoal docente de qualidade e quando o meio laboral se organiza para estimular os professores e premiar os resultados. Mas a escola exige muito dos professores, exige responsabilidade e trabalho diário e não oferece tempo suficiente para a planificação, para momentos de discussão e reflexão, para o trabalho colaborativo. De acordo com o autor supracitado vários estudos têm concluído que:

- a) a formação dos professores não os prepara para as realidades do ensino;
- b) os professores enfrentam os seus problemas e ansiedades sozinhos, afastados dos seus companheiros;
- c) os professores não desenvolvem uma cultura técnica comum;
- d) o pouco apoio que os professores recebem vem, quase sempre, dos seus colegas e como menor frequência da direcção ou de especialistas;
- e) a eficácia da docência só é avaliada a partir de observações generalistas e informais dos alunos;
- f) o professor não está seguro de exercer impacto sobre os estudantes;
- g) os professores preferem ocupar o seu tempo com a realização de tarefas de forma isolada.

Fullan (2002) concluiu que grande parte dos docentes estão frustrados, aborrecidos e que *“el aislamiento del profesorado, y su opuesto – el compañerismo-, ofrecen el mejor punto de partida para valorar qué estrategias funcionan para la maestra o el maestro”* (p.149). Para este autor os professores *“tienen que reciclar sus conocimientos y habilidades, però también es preciso que dispongan de oportunidades de reunirse, a título individual o de forma colectiva, para dar y recibir ayuda o, simplemente, para conversar sobre el sentido del cambio”* (p.150). Contudo o mesmo autor alerta-nos para o facto de que *“el desarrollo profesional no consiste en seminarios y cursos; en*

*el fondo, se trata más bien de la adquisición de unos hábitos de aprendizaje que serán mucho más efectivos si se repiten día tras día*” (p.271). Ponte (1998) tem um opinião similar afirmando que o desenvolvimento profissional é muito mais do que aquilo que associamos à formação. De acordo com este autor, o *“desenvolvimento profissional, ou seja, a ideia que a capacitação do professor para o exercício da sua actividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto”* (p. 28). No Quadro 1 sistematizamos os contrastes entre as lógicas da formação e do desenvolvimento profissional, tomando como referência os trabalhos de Ponte (1998).

**Quadro 1. Contrastes entre as lógicas da formação e desenvolvimento profissional**

<b>Formação</b>	<b>Desenvolvimento profissional</b>
Associada à ideia de frequência de cursos.	Ocorre através de múltiplas formas, como por exemplo: projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões, cursos.
Movimento de fora para dentro. Papel menos activo do professor: assimilação de conhecimentos e informação que é transmitida.	Movimento de dentro para fora. O professor toma as decisões fundamentais relativamente a questões a considerar; projectos a empreender e forma de execução dos mesmos.
Atende, essencialmente, às carências dos professores.	Dá especial atenção às potencialidades dos professores.
Normalmente é compartimentada, por assuntos ou disciplinas.	Implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais.
Parte da teoria e não sai da mesma.	Considera a teoria e a prática de forma interligada.

García (1995), citando Fullan (1990), afirma que *“o desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros”* (p.138). Garcia (1995) aborda diferentes modelos de desenvolvimento profissional, nomeadamente: auto-formação; reflexão, apoio profissional e supervisão; desenvolvimento curricular; formação centrada na escola; cursos de formação e investigação. No quadro que se segue caracterizam-se os diferentes formatos de modelos de desenvolvimento profissional em função da orientação conceptual.

<b>Modelos de desenvolvimento profissional</b>	<b>Orientação tecnológica, académica</b>	<b>Orientação prática interpretativa, cultural</b>	<b>Orientação social reconstrucionista crítica</b>
<b>Autoformação</b>	Autoformação através de módulos auto-institucionais, minicursos.	Grupos de estudo sobre temas educativos; Investigação de um professor na sua classe com uma abordagem didáctica, prática.	Grupos de estudo de professores sobre temas como: estereótipos culturais; diversidade do currículo, nos livros de texto...
<b>Reflexão, apoio profissional e supervisão</b>	Supervisão clínica dirigida pelo supervisor, e centrada no domínio de competências docentes; Observação de condutas, procurando indicadores de eficácia.	Supervisão clínica colaborativa, baseada na negociação e na reflexão; Apoio profissional mútuo entre colegas; Observação de aspectos visíveis e ocultos (crenças, teorias).	Supervisão clínica enfatizando os aspectos éticos, pessoais e políticos do ensino e da escola. Observação para ajudar os professores a confrontar e a reconstruir as suas teorias.
<b>Desenvolvimento curricular</b>	Professor/es aplicando um currículo concebido externamente.	Professores concebendo e aplicando nas suas aulas um projecto curricular de centro ou etapa através de um processo de colaboração.	Professores juntamente com alunos, pais e outros grupos concebendo e desenvolvendo um projecto de inovação para melhorar situações de desigualdade, marginalidade, estereótipos.
<b>Formação centrada na escola</b>	Especialistas externos diagnosticam as necessidades da escola e planificam o processo de aperfeiçoamento dos professores.	A totalidade dos professores trabalha colaborativamente com assessores externos, para compreender as necessidades e problemas da escola.	A totalidade de professores juntamente com os alunos e pais revêem a cultura da escola, desvelando os conflitos, relações de poder, micropolítica na escola, e procurando alargar os compromissos com a comunidade.
<b>Cursos de formação</b>	Curso centrado na aquisição de competências retiradas da investigação: instrução directa.	Curso centrado em termos didácticos que inclui estratégias de auto-análise e reflexão da prática: biografia, diários, casos. Os conteúdos apresentados incluem conhecimentos procedimentais.	Curso centrado em conteúdos sobre diversidade, educação multicultural, coeducação e que inclui estratégias de auto-análise e reflexão, biografia, diários, casos. São cursos introdutórios que podem ser seguidos de seminários de aprofundamento.
<b>Investigação</b>	Professor participando na investigação como sujeito investigado.	Professores e alunos concebem e desenvolvem uma investigação para resolver problemas concretos, identificados de forma comum, com a possível assessoria de investigadores.	Professores e outros grupos (alunos, pais, associações de vizinhos) investigam sobre as causas e possíveis melhorias de situações de injustiça, marginalidade.

Fonte: García (1995, p.192)

Como é possível verificar no quadro anterior, a maioria dos modelos, na orientação prática, interpretativa e cultural, salienta a importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional. Para García (1995), o

desenvolvimento profissional é um processo que implica não apenas indivíduos, mas, fundamentalmente grupos que preferencialmente desenvolvam trabalho colaborativo. Os Departamentos Curriculares, pelas competências que lhe são atribuídas na gestão e tomada de decisões sobre o currículo, surgem como uma das estruturas centrais da escola, capaz de envolver os professores no processo de tomada de decisões e de promover o trabalho colaborativo e reflexivo entre os mesmos. Martinho (2007) considera que, a longo prazo, a possibilidade de desenvolvimento profissional para os participantes é um dos benefícios do trabalho colaborativo. Ainscow, Hopkins, Soutworth & West (2008) referem que

*“las escuelas eficaces se organizan de tal modo que crean las condiciones gracias a las cuales todos los miembros de la organización se consideran a si mismos aprendices. Se supone que el fomento del aprendizaje profesional de los adultos tiene el efecto positivo de que éstos luego fomentan el aprendizaje de sus alumnos y el de otros adultos.” (p.90).*

Ressalvamos então, de acordo com tudo o que foi dito, a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional dos professores de modo a responder às exigências da sociedade, sendo que desenvolvimento profissional e formação são coisas distintas.

## **7. O trabalho colaborativo e a avaliação do desempenho docente**

Em termos das políticas educativas, o Programa do XVIII Governo Constitucional Português, para a área da Educação, define como objectivos prioritários a concretização de uma educação pré-escolar, básica e secundária de qualidade para todos e a valorização da escola pública como instrumento para a igualdade de oportunidades. O actual contexto sociopolítico coloca assim imensa pressão sobre a melhoria das escolas e resultados dos alunos. Estes objectivos têm sido perseguidos, desde há muito tempo, não só por Portugal mas também por muitos outros países. No actual contexto de

avaliação de desempenho docente, o trabalho colaborativo reveste-se de uma extrema relevância e aparece como um dos descritores usados para atribuição dos diferentes níveis aos docentes, depreendendo-se pois que, do ponto de vista legal, o trabalho colaborativo é tido como um factor capaz de promover e facilitar a melhoria das escolas. Também do ponto de vista das teorias de inovação Educacional, *“Desde os anos 80, os esforços destinados a eliminar os efeitos do individualismo e do isolamento no ensino conduziram a amplas tentativas de reculturar as escolas, de acordo com princípios mais colaborativos”* (Hargreaves, 2003, p.220). Esta forma de cultura docente poderá ser uma das respostas à terceira pergunta chave de Ainscow e colaboradores (2008) - Como chegaremos aí?

Retomando os documentos normativos, o Despacho nº 16034/2010, de 22 de Outubro, que estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente, inicia com as seguintes afirmações:

*“apesar da relevância e influência de muitos factores, a qualidade de ensino é o aspecto mais importante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos na escola. Por esse motivo, é fundamental consagrar grande atenção ao aprofundamento da qualidade dos profissionais a quem cabe assegurar o ensino: os docentes”* (introdução ao Despacho 16034).

Para termos um ensino de qualidade devemos, como já foi afirmado anteriormente, investir na formação e desenvolvimento profissional dos docentes. Segundo este Despacho

*“apesar do conhecimento em que se baseia a acção dos docentes, do seu empenho e profissionalismo, estes têm frequentemente de lidar com situações cuja resolução poderia ser facilitada através de uma orientação baseada nas boas práticas e na investigação científica”* (introdução ao Despacho 16034).

Neste Despacho são referidas como vertentes caracterizadoras da actuação profissional docente as seguintes dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Atendendo ao âmbito no qual se insere a nossa



dissertação iremos recorrer apenas às vertentes profissional, social e ética e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Como podemos observar no extracto do Despacho que se segue, relativa à vertente profissional, social e ética, o trabalho colaborativo é, como já referimos, um dos descritores utilizado para a atribuição dos diferentes níveis.

DIMENSÃO	VERTENTE PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA
DOMÍNIOS	Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos Compromisso com o grupo de pares e com a escola
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada.</li> <li>· Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais.</li> <li>· Atitude informada e participativa face às políticas educativas.</li> <li>· Responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional.</li> <li>· Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens.</li> <li>· Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno.</li> <li>· Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes.</li> <li>· Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos.</li> <li>· Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional.</li> <li>· Responsabilização pelo desenvolvimento dos projectos da escola.</li> <li>· Reconhecimento da importância da dimensão comunitária na acção educativa.</li> </ul>


  

NÍVEIS	DESCRIPTORIOS
<b>EXCELENTE</b>	O docente demonstra claramente que reflecte e se envolve consistentemente na construção do conhecimento profissional e no seu uso na melhoria das práticas. Revela um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investe na qualidade das suas aprendizagens. Actua como figura de referência na promoção do trabalho colaborativo e apoio aos colegas, bem como no desenvolvimento de projectos da escola e com a comunidade.
<b>MUITO BOM</b>	O docente demonstra que reflecte e procura activamente manter actualizado o seu conhecimento profissional, que mobiliza na melhoria das práticas. Revela um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investe na qualidade das suas aprendizagens. Trabalha colaborativamente, partilha os seus conhecimentos e participa no desenvolvimento de projectos da escola e com a comunidade.
<b>BOM</b>	O docente demonstra reflectir e desenvolver acções de actualização do conhecimento profissional que conduzam à melhoria das suas práticas. Revela comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e na qualidade das suas aprendizagens. Participa no trabalho colaborativo e nos projectos da escola com alguma regularidade.
<b>REGULAR</b>	O docente demonstra alguma preocupação com a qualidade das suas práticas e procura manter o seu conhecimento profissional actualizado, embora não o faça de forma sistemática e consistente. Revela alguma preocupação com as aprendizagens dos alunos, embora a sua acção não seja eficaz. Quando solicitado, o docente desenvolve trabalho colaborativo.
<b>INSUFICIENTE</b>	O docente não valoriza o conhecimento profissional e não desenvolve acções de actualização. Não assume a responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos. Não se considera responsável por participar no desenvolvimento de trabalho colaborativo.

Fonte: Despacho nº 16034/2010, 22 de Outubro de 2010

Cada nível apresenta apenas três descritores correspondendo sempre um deles ao trabalho colaborativo. Afinal o que distingue um professor, no respeitante ao trabalho colaborativo, com avaliação com nível insuficiente de um professor com avaliação com nível excelente? Segundo o extracto o primeiro (professor com nível insuficiente) não se sente responsável por participar no desenvolvimento do trabalho colaborativo, enquanto o segundo (professor com nível excelente) actua como figura de referência na promoção do trabalho colaborativo e apoio aos colegas. Nos outros níveis (regular, bom e muito bom) temos os docentes que, mesmo quando solicitados, não desenvolvem trabalho colaborativo; os que participam no trabalho colaborativo com alguma regularidade e ainda os que trabalham colaborativamente e partilham os seus conhecimentos. Podemos assim concluir que, para o Ministério que nos tutela, é extremamente importante a disponibilidade para desenvolvimento do trabalho colaborativo, a frequência com que esse trabalho colaborativo ocorre e ainda o papel dos intervenientes no trabalho colaborativo.

Na extracto seguinte, relativo ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, mais uma vez constatámos a importância atribuída pelo Ministério da Educação ao trabalho colaborativo. Nesta dimensão o termo trabalho colaborativo aparece-nos, de forma explícita, como um dos descritores nos dois níveis superiores. Nos níveis de Bom e Regular encontramos alguns descritores que remetem, ainda que de forma indirecta, para o trabalho colaborativo, como por exemplo a partilha e a reflexão de conhecimentos com os pares.

DIMENSÃO	DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA
DOMÍNIOS	Formação contínua e desenvolvimento profissional
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didáctico).</li> <li>· Análise crítica da sua acção, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas.</li> <li>· Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola.</li> <li>· Mobilização do conhecimento adquirido no desenvolvimento organizacional da escola.</li> <li>· Aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo.</li> </ul>
	
NÍVEIS	DESCRITORES
<b>EXCELENTE</b>	<p>O docente toma a iniciativa de desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional.</p> <p>Reflecte consistentemente sobre as suas práticas e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.</p> <p>Promove sistematicamente o trabalho colaborativo como forma de partilha de conhecimento, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional da escola.</p>
<b>MUITO BOM</b>	<p>O docente toma a iniciativa de desenvolver processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional.</p> <p>Reflecte sobre as suas práticas e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.</p> <p>Contribui para a promoção do trabalho colaborativo como forma de partilha de conhecimento, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional da escola.</p>
<b>BOM</b>	<p>O docente desenvolve processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional.</p> <p>Participa em iniciativas de reflexão sobre as práticas e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.</p> <p>Partilha os conhecimentos adquiridos com os seus pares, sempre que se proporcionam oportunidades.</p>
<b>REGULAR</b>	<p>O docente participa em processos de actualização do conhecimento profissional apenas quando formalmente exigido.</p> <p>Participa em iniciativas de reflexão sobre as práticas, mas não mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho ou da escola.</p>
<b>INSUFICIENTE</b>	<p>O docente não revela interesse em actualizar o seu conhecimento profissional, fazendo-o apenas quando formalmente exigido.</p> <p>Não colabora em iniciativas de reflexão sobre a prática profissional, desvalorizando o princípio do desenvolvimento profissional e não reconhece os benefícios deste na melhoria do seu desempenho ou da escola.</p>

Fonte: Despacho nº 16034/2010, 22 de Outubro de 2010

Pelo exposto até ao momento, podemos concluir que é extremamente importante uma Escola e/ou Agrupamento conheça e compreenda a cultura da sua escola antes de tentar implementar qualquer mudança.

De modo a promover a melhoria das escolas dever-se-á estimular as culturas colaborativas, isto claro sem anular os contributos individuais, disponibilizando todas as condições para o seu surgimento e/ou desenvolvimento. Temos consciência de que despoletar e manter uma cultura colaborativa não é fácil, é um trabalho exigente, minucioso e que nem sempre é conseguido. Contudo, sabendo que as culturas colaborativas promovem a melhoria das escolas, contribuem para o sucesso dos alunos e “*estão*

*empenhadas, explicitamente, num aperfeiçoamento contínuo, na busca de formas de melhorar a sua prática”* (Fullan & Hargreaves, 2001, p.94), considerámos pertinente um estudo sobre o tipo de cultura existente num Agrupamento, os factores que facilitam ou dificultam o trabalho colaborativo e as diferenças existentes entre grupos no que respeita a esta forma de trabalho.

Destacámos o facto de, tendo em conta o actual Modelo de Avaliação de Desempenho Docente, ser importante perceber o que é o trabalho colaborativo pois este é um dos parâmetros utilizados na avaliação dos docentes. Com o conhecimento obtido poderemos contribuir para um maior saber nesta área.

---

## **Capítulo II - Método**

---



Neste capítulo, definiremos o enquadramento metodológico que serviu de base ao processo de investigação. Iniciaremos com a problemática da investigação, especificando o objectivo geral do estudo e enunciando os objectivos que nortearam este trabalho. Apresentaremos, de seguida, um estudo de natureza quantitativa, fundamentando as opções metodológicas realizadas no decurso da investigação, explicitando os procedimentos utilizados para a recolha e a análise dos dados. Procederemos, igualmente, à caracterização dos participantes na investigação, bem como ao contexto em que o trabalho se desenvolveu.

### **1. Objectivos do estudo de investigação**

O presente estudo tem como objectivo geral analisar as condições da escola para a mudança e o modo como os professores trabalham. Mais especificamente é nosso intuito:

(a) caracterizar as percepções de professores sobre o trabalho colaborativo, particularmente no que diz respeito aos factores que facilitam e/ou dificultam o trabalho colaborativo entre professores e às práticas de colaboração dos professores;

(b) analisar em que medida as suas percepções diferem em função do ciclo de ensino que leccionam e do departamento curricular.

Pretendemos assim reunir evidências sobre o modo como os professores trabalham, de forma a traçar orientações para o desenvolvimento profissional/formação contínua dos mesmos tendo em vista a promoção do sucesso escolar e a melhoria da escola.

O trabalho colaborativo entre os docentes constitui um contexto favorável à mudança, na medida em que pode despoletar a alteração das práticas e das concepções e conduzir ao sucesso escolar. A cultura colaborativa permitirá: ultrapassar o individualismo e isolamento profissional que têm caracterizado a profissão docente; conduzir à partilha de saberes,

ideias, experiências, problemas, frustrações e permitirá a melhoria da escola, bem como o desenvolvimento profissional dos docentes e conseqüentemente o desenvolvimento da qualidade de ensino.

## **2. Participantes**

Foi realizado um estudo quantitativo, de carácter exploratório, junto de um Agrupamento do Distrito de Viana do Castelo, envolvendo professores do pré-escolar, primeiro, segundo, terceiro ciclo e secundário.

Neste Agrupamento, no início do actual ano lectivo, segundo dados fornecidos pelos Serviços Administrativos, existiam 1119 estudantes, sendo 146 do pré-escolar; 351 do primeiro ciclo; 161 do segundo ciclo; 247 do terceiro ciclo e 214 do secundário. O número de docentes é de 142, sendo 8 do pré-escolar; 23 do primeiro ciclo; 27 do segundo ciclo e 84 do terceiro ciclo e secundário. O pessoal não docente é constituído por 48 elementos, sendo 10 assistentes técnicos e 38 assistentes operacionais.

É pertinente referir que na Avaliação Externa, realizada em dois mil e nove, o Agrupamento obteve os seguintes resultados: Bom no item resultados; Bom no item prestação do serviço educativo; Muito Bom no item organização e gestão escolar; Muito Bom no item liderança e Bom no item capacidade de auto-regulação e melhoria do agrupamento (ME/IGE, 2009).

Relativamente à selecção dos participantes, recorreremos, no presente estudo, a métodos não probabilísticos de amostragem. A nossa amostra é uma amostra de conveniência (Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Pestana & Gageiro, 2005), e, deste modo, é constituída por todos os docentes que responderam e colaboraram na investigação. Este tipo de amostra não garante que a amostra seja representativa, e, desta forma, os resultados desta amostra só se aplicam a ela própria.



A escolha do agrupamento teve subjacentes questões de acessibilidade que se traduziram em dois aspectos: o conhecimento pessoal do agrupamento o que facilitou o acesso a determinados dados, a proximidade da nossa área de residência o que permitiu um acesso facilitado ao agrupamento e ainda o facto de pretendermos aplicar, posteriormente, neste mesmo agrupamento, os “caminhos facilitadores de colaboração” que o nosso estudo possa identificar.

Participaram no estudo 97 docentes, sendo seis docentes do pré-escolar; 18 do primeiro ciclo, 18 do segundo ciclo e 55 do terceiro ciclo e secundário.

### **3. Instrumentos de recolha de dados**

Para a recolha de dados utilizou-se uma escala de medida de Silva e Morgado (2009) de modo a perceber as diferentes percepções dos professores sobre o trabalho colaborativo desenvolvido na escola. Os professores devem indicar as suas percepções sobre trabalho colaborativo numa escala de *Likert* de seis pontos (Nunca = 1, Raramente = 2, Poucas Vezes = 3, Muitas Vezes = 4, A Maioria das Vezes = 5 e Sempre = 6). Os itens desta escala encontram-se divididos em quatro categorias:

- 1) Interesse pela colaboração;
- 2) Envolvimento em práticas de colaboração;
- 3) Apoio institucional;
- 4) Clima organizacional escolar.

Por seu turno, cada uma destas categorias é constituída por diferentes dimensões, que passamos a apresentar.

**Interesse pela colaboração.** Esta categoria tem por objectivo averiguar em que medida os professores estão disponíveis para participar em aspectos ligados à colaboração, estando inseridas nesta categoria duas dimensões: 1) interesse em adquirir formação na área da colaboração e 2) interesse em

coordenar e dinamizar formação na área da colaboração. As duas dimensões correspondem a um conjunto de 22 itens.

**Envolvimento em práticas de colaboração.** Esta categoria pretende conhecer as práticas de colaboração em que os professores se encontram envolvidos, integrando, também, duas dimensões: (1) colaboração em actividades de planificação e (2) colaboração em actividades da escola. As duas dimensões englobam 12 itens.

**Apoio institucional.** Esta categoria pretende conhecer as percepções dos professores sobre o apoio institucional que recebem para o trabalho colaborativo. É composta por três dimensões: (1) desenvolvimento profissional, (2) instrumental e encorajamento e (3) emocional e informativo. As três dimensões desta categoria correspondem a um conjunto de 35 itens.

**Clima organizacional escolar.** Esta categoria pretende conhecer as percepções dos professores sobre o clima organizacional escolar sentido, apresentando três dimensões: (1) comunicação e partilha, (2) clima relacional e (3) apoio à inovação. As três dimensões desta categoria correspondem a um conjunto de 19 itens. No que se refere à dimensão clima relacional, atendendo à formulação das questões (*e.g.*, As relações entre professores são conflituosas), optou-se por, no tratamento dos dados, inverter os valores obtidos.

No presente estudo, calculou-se o Alfa de Cronbach para determinar a consistência interna dos dados obtidos através deste questionário. Pestana e Gageiro (2005) indicam que o valor pode variar entre 0 e 1, obedecendo aos seguintes critérios: Muito boa – alfa maior que 0,9; Boa – alfa entre 0,8 e 0,9; Razoável – alfa entre 0,7 e 0,8; Fraca – alfa entre 0,6 e 0,7 e Inadmissível – alfa menor que 0,6. Os índices de consistência interna das diferentes dimensões do questionário, como se pode observar no Quadro 6, variaram entre 0,74 (Colaboração em actividades de escola) e 0,95 (Interesse em

adquirir formação na área da colaboração), valores considerados razoáveis a muito bons. Note-se que que das dez dimensões, seis apresentam valores de muito bom e três valores de bom. Note-se ainda que apenas uma das dimensões tem um valor de Alfa de Cronbach inferior a 0,8, nomeadamente a dimensão correspondente à colaboração em actividades de escola.

**Quadro 2. Dimensões das diferentes categorias, exemplos de itens e valores de consistência interna**

<b>Categorias</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Nº de itens</b>	<b>Exemplos de itens</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Interesse pela colaboração	Interesse em adquirir formação na área da colaboração	15	Estou interessado(a) em cooperar com outros professores.	0,95
	Interesse em coordenar e dinamizar formação na área da colaboração	7	Estou interessado (a) em organizar “workshops” para formar outros colegas.	0,92
Envolvimento em práticas de colaboração	Colaboração em actividades de planificação	6	Participação em projectos que promovem intercâmbios entre diferentes disciplinas.	0,84
	Colaboração em actividades da escola	6	Participação em eventos festivos realizados na escola.	0,74
Apoio institucional	Desenvolvimento profissional	9	Fornecer informações sobre novas metodologias de ensino.	0,93
	Instrumental e encorajamento	17	Distribui os recursos de uma forma equitativa.	0,95
	Emocional e informativo	9	Fornecer informações sobre os dispositivos legais e administrativos publicados recentemente.	0,94
Clima organizacional escolar	Comunicação e partilha	8	Existe partilha de informação.	0,92
	Clima relacional	5	Há desrespeito pela opinião dos professores.	0,83
	Apoio à inovação	6	O apoio proporcionado é suficiente à implementação de novas ideias.	0,86

Foram ainda recolhidas informações sociodemográficas dos professores (e.g., idade, género, tempo de serviço).

#### **4. Procedimentos de recolha dos dados**

A escala de medida foi aplicada durante o período lectivo de 2010/2011, no decorrer do segundo período, tendo sido entregue em mão a cada um dos docentes do segundo, terceiro ciclo e secundário. Foi solicitado aos docentes que, no prazo de uma semana, de modo a manter o anonimato, colocassem a escala de medida preenchida dentro de um cacifo. No que respeita aos docentes do pré-escolar e do 1º Ciclo a escala de medida foi entregue a um membro da direcção que participa nas reuniões de departamento do pré-escolar e 1º Ciclo, tendo-lhe sido solicitado que procedesse à distribuição e recolha das mesmas. Todos os exemplares foram entregues dentro de um envelope com identificação do ciclo e do departamento. No total entregaram-se cento e trinta e oito exemplares, tendo sido devolvidos cento e um, o que corresponde a uma taxa de devolução de setenta e três por cento. Contudo dos cento e um exemplares devolvidos apenas noventa e sete foram utilizados neste estudo atendendo ao facto de os outros não terem sido considerados válidos.

#### **5. Estratégias de análise dos dados**

Os dados recolhidos no âmbito do presente estudo foram introduzidos no programa informático SPSS (versão 17.0). Após a fase de introdução de dados, realizou-se uma primeira verificação com o intuito de confirmar a ausência de erros neste processo.

No sentido de obter resposta para os nossos objectivos de investigação foram realizados dois tipos de análise. Em primeiro lugar, realizaram-se análises descritivas, tanto a nível das dimensões, como a nível dos itens, incluídos na escala de medida utilizada. Em segundo lugar, depois da confirmação dos pressupostos necessários à sua realização, procedeu-se ao cálculo de análises inferenciais paramétricas (One-way anova) de forma a

verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos definidos em função do Ciclo de Ensino e do Departamento Curricular. A interpretação da significância estatística de todos os resultados foi efectuada com base no valor de ,05.



---

## **Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados**

---





Tendo por referência os objectivos específicos estabelecidos previamente e referidos no Capítulo II, apresentamos, no presente capítulo, os resultados obtidos a partir das diversas análises realizadas. Este capítulo encontra-se organizado, assim, em três partes. Na primeira parte, apresentamos a caracterização dos participantes; na segunda apresentamos os resultados obtidos a nível das percepções dos professores acerca do trabalho colaborativo; e na terceira parte faz-se a discussão dos resultados, reflectindo ainda sobre as mais-valias e limitações do presente estudo.

### **1. Caracterização dos participantes**

No Quadro 3 apresentamos a caracterização sociodemográfica dos professores participantes no presente estudo.

Como se pode verificar através da análise do Quadro 3, a nossa amostra é composta por docentes de diferentes níveis de ensino. Dos 97 docentes participantes, seis são docentes da educação pré-escolar, 18 do primeiro ciclo, 18 de segundo ciclo e 55 do terceiro ciclo e secundário. Relativamente ao sexo, predominam indivíduos do sexo feminino (75,3%). O grupo etário dominante é o de docentes que têm até 39 anos (42,3%) e o grupo com menor número de efectivos é o grupo relativo aos docentes que têm entre 50 e 69 anos (23,7%).

No respeitante à formação académica, a maioria dos docentes participantes têm licenciatura (85,6%); em menor número temos docentes com mestrado (10,3%) e com bacharelato (4,1%). Outras características analisadas foram o tempo de serviço e o número de anos em que os docentes leccionam no agrupamento.

**Quadro 3. Caracterização sociodemográfica da amostra**

		Pré-escolar <i>n</i> = 6		1º Ciclo <i>n</i> = 18		2º Ciclo <i>n</i> = 18								3º Ciclo e Secundário <i>n</i> = 55								<i>N</i> = 97	
		Departamento																					
		Departamento				Departamento				Departamento				Departamento									
		EXP		MCE		CSH		LING		EXP		MCE		CSH		LING							
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%		
<b>Sexo</b>	Masculino	0	0,0	2	2,1	4	4,1	0	0,0	0	0	1	1,0	7	7,2	7	7,2	3	3,1	0	0,0	24	24,7
	Feminino	6	6,2	16	16,5	4	4,1	5	5,2	2	2,1	2	2,1	6	6,2	14	14,4	8	8,2	10	10,3	73	75,3
<b>Grupo etário</b>	Até 39	1	1,0	10	10,3	1	1,0	1	1,0	1	1,0	2	2,1	3	3,1	12	12,4	6	6,2	4	4,1	41	42,3
	40-49	3	3,1	5	5,2	4	4,1	2	2,1	1	1,0	0	0,0	5	5,2	5	5,2	4	4,1	4	4,1	33	34,0
	50-69	2	2,1	3	3,1	3	3,1	2	2,1	0	0	1	1,0	5	5,2	4	4,1	1	1,0	2	2,1	23	23,7
<b>Formação Académica</b>	Bacharelato	0	0,0	1	1,0	1	1,0	0	0,0	0	0	0	0,0	1	1,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	4	4,1
	Licenciatura	5	5,2	17	17,5	7	7,2	5	5,2	2	2,1	2	2,1	10	10,3	18	18,6	8	8,2	9	9,3	83	85,6
	Mestrado	1	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0	1	1,0	2	2,1	2	2,1	3	3,1	1	1,0	10	10,3
<b>Tempo de serviço</b>	Até 10	0	0	1	1,0	1	1,0	1	1,0	0	0	0	0,0	0	0,0	6	6,2	1	1,0	3	3,1	13	13,4
	11-20	2	2,1	11	11,3	2	2,1	3	3,1	2	2,1	2	2,1	7	7,2	8	8,2	7	7,2	4	4,1	48	49,5
	>21	4	4,1	6	6,2	5	5,2	1	1,0	0	0	1	1,0	6	6,2	7	7,2	3	3,1	3	3,1	36	37,1
<b>Tempo que lecciona na escola</b>	Até 5	3	3,1	13	13,4	3	3,1	2	2,1	2	2,1	1	1,0	5	5,2	10	10,3	6	6,2	5	5,2	50	51,5
	6-15	2	2,1	5	5,2	1	1,0	2	2,1	0	0	2	2,1	2	2,1	5	5,1	2	2,1	3	3,1	24	24,7
	>16	1	1,0	0	0	4	4,1	1	1,0	0	0	0	0,0	6	6,2	6	6,2	3	3,1	2	2,1	23	23,7

Quanto ao tempo de serviço a nossa amostra é composta maioritariamente por docentes com tempo de serviço entre 11 e 20 anos de docência (49,5%), contudo realçamos o facto de existirem 36 docentes com mais de vinte e um anos de docência, o que representa 37,1% da amostra. No que concerne ao número de anos que está no agrupamento, a maioria dos docentes está há menos de cinco anos (51,5%), contudo temos 23,7% dos docentes que estão neste agrupamento há mais de 16 anos.

No que se refere aos docentes do 2º, 3º ciclos e secundário recolhemos ainda informação relativa à área de docência, isto é Departamento de pertença. Como é possível constatar, existe um maior número de docentes de Matemática e Ciências Experimentais (num total de 26 docentes), logo seguido por Expressões (com 21 docentes).

## **2. Apresentação de valores médios para cada uma das diferentes dimensões e respectivos itens**

De modo a permitir uma melhor análise dos valores apurados, iremos apresentar os valores médios obtidos relativos às dimensões da escala de medida sobre as percepções dos professores acerca do trabalho colaborativo.

Para facilitar a leitura dos resultados obtidos para a amostra total, apresentaremos figuras para cada dimensão, com a média dos itens que as compõem e procederemos ainda a uma breve análise global das respostas dos docentes relativamente às dimensões.

### **2.1. Interesse pela colaboração**

*Interesse em adquirir formação na área de colaboração.* No respeitante a esta dimensão constata-se que, tal como se pode observar na Figura 1, os professores manifestam, de uma maneira geral, bastante interesse em adquirir

formação, o que é visível na média das respostas dos inquiridos para cada um dos diferentes indicadores, a qual apresenta valores sempre superiores a quatro (muitas vezes).

*Interesse em coordenar e dinamizar formação na área da colaboração.* Já no que respeita a esta dimensão, como podemos constatar na Figura 2, o interesse dos professores é substancialmente menor, ficando a média da maioria dos itens abaixo de quatro.

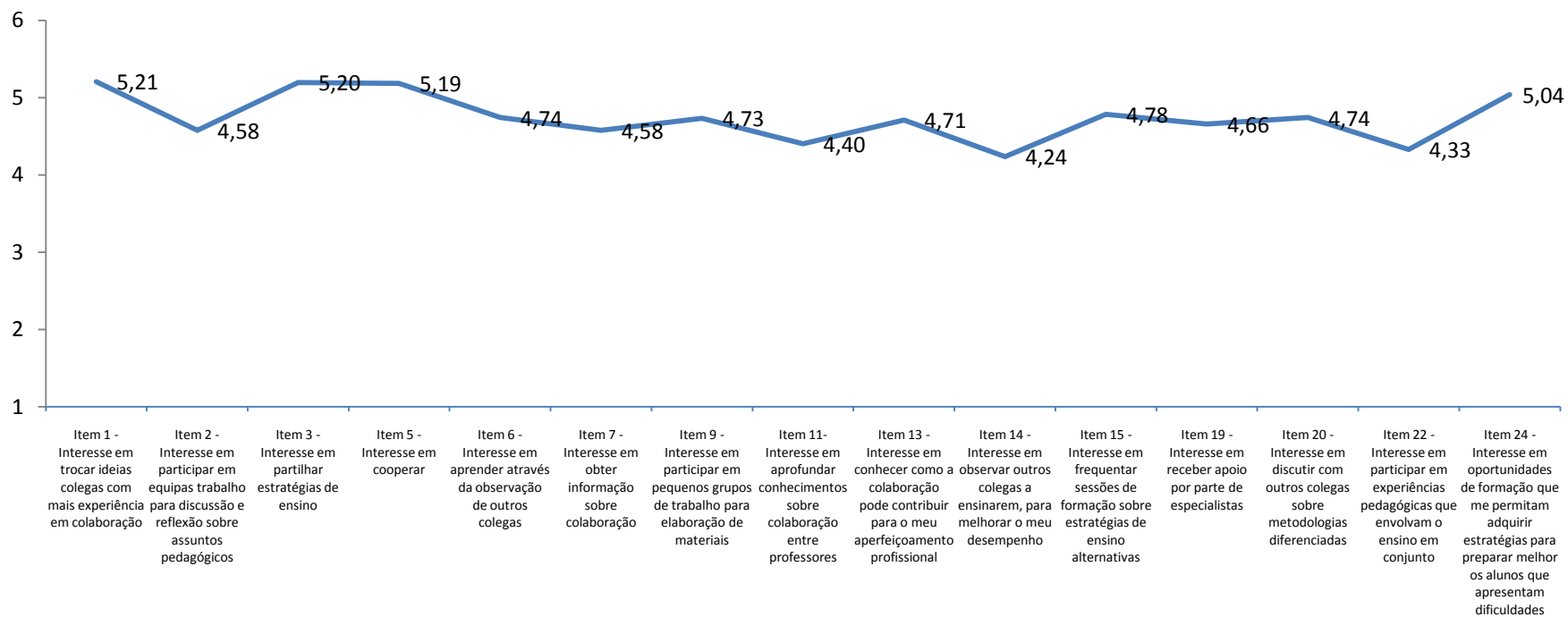
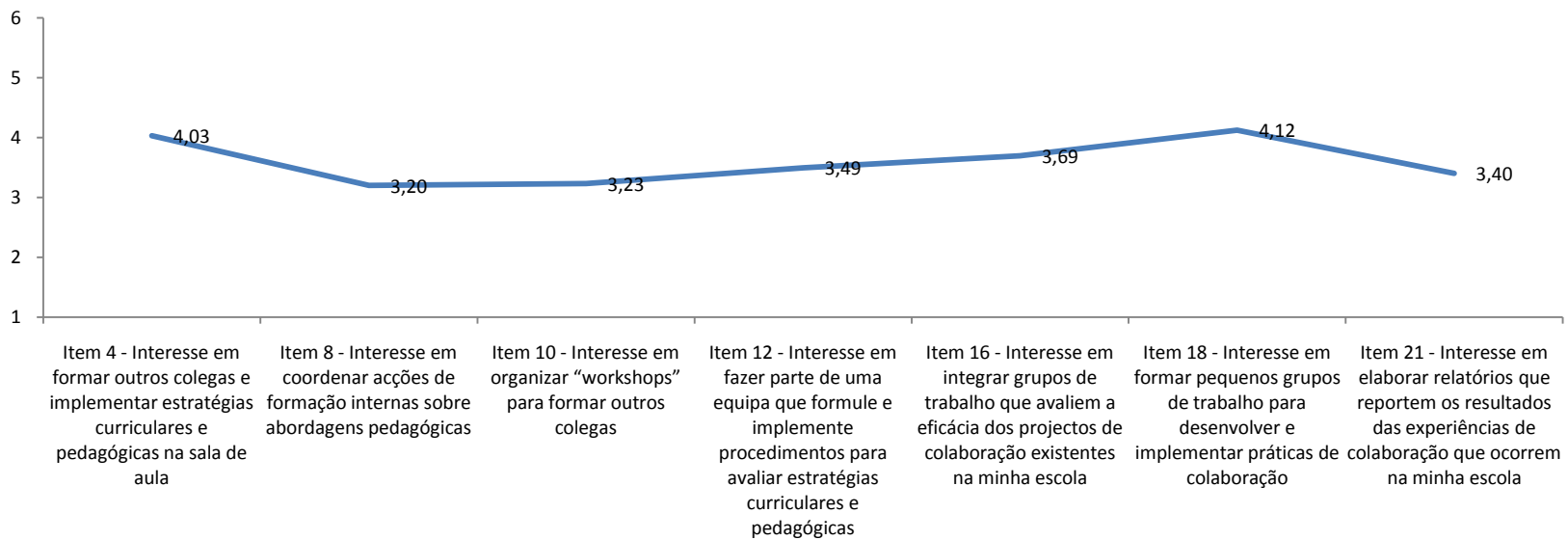


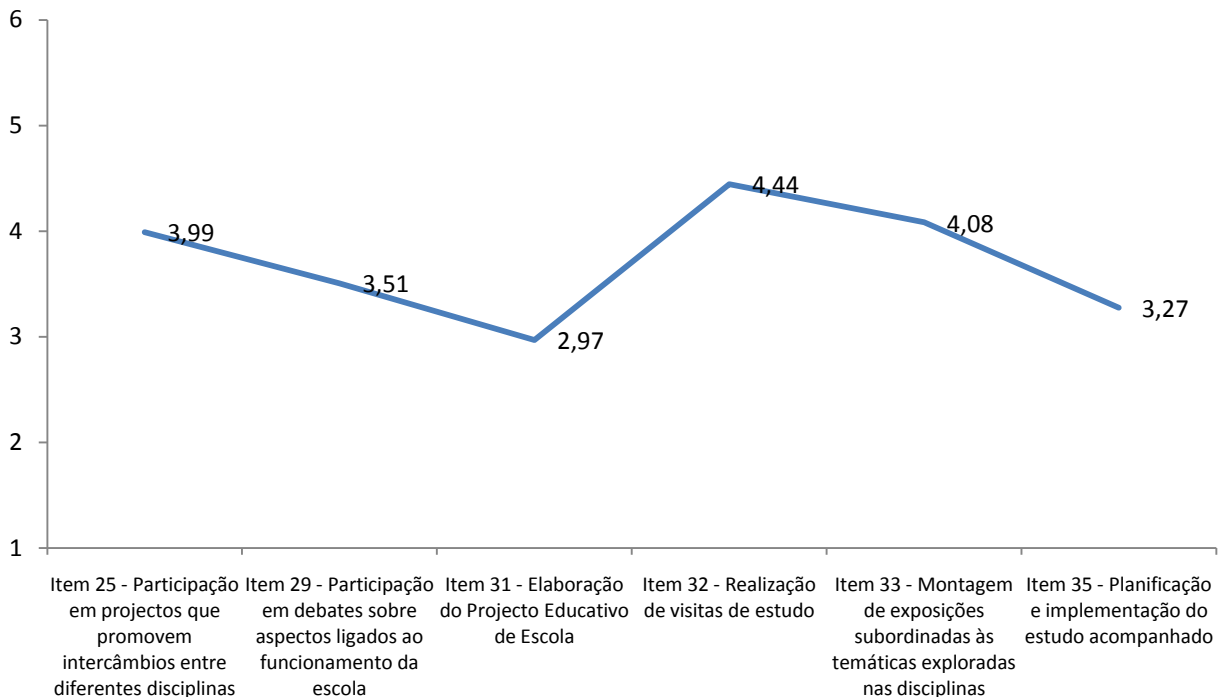
Figura 1. Interesse em adquirir formação na área da colaboração



**Figura 2. Interesse em coordenar e dinamizar formação na área da colaboração**

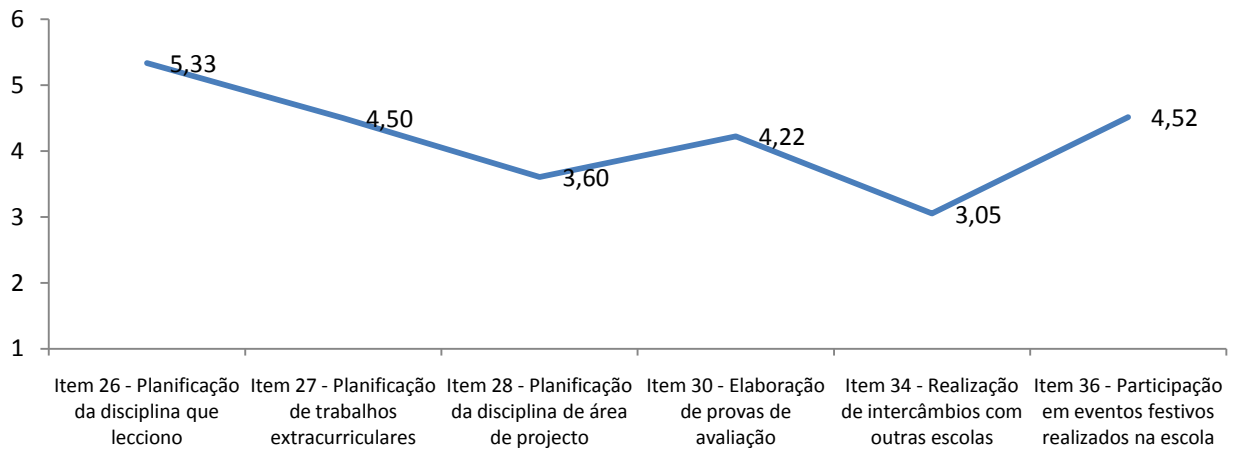
## 2.2. Envolvimento em práticas de colaboração

*Colaboração em actividades de planificação.* Quanto a esta dimensão verifica-se que, em média, as respostas se situam entre os valores três (poucas vezes) e quatro (muitas vezes) (cf. Figura 3). Neste grupo de itens destaca-se o correspondente à colaboração na elaboração do Projecto Educativo da Escola que apresenta a média mais baixa ( $M = 2,97$ ).



**Figura 3. Colaboração em actividades de planificação**

*Colaboração em actividades de escola.* No que diz respeito a esta dimensão (cf. Figura 4), à excepção de dois itens (planificação da disciplina de área de projecto e realização de intercâmbios com outras escolas) que apresentam médias mais baixas (respectivamente  $M = 3,60$  e  $M = 3,05$ ), os restantes itens apresentam médias superiores a quatro, o que quer dizer que os docentes frequentemente se envolvem nestas formas de colaboração.

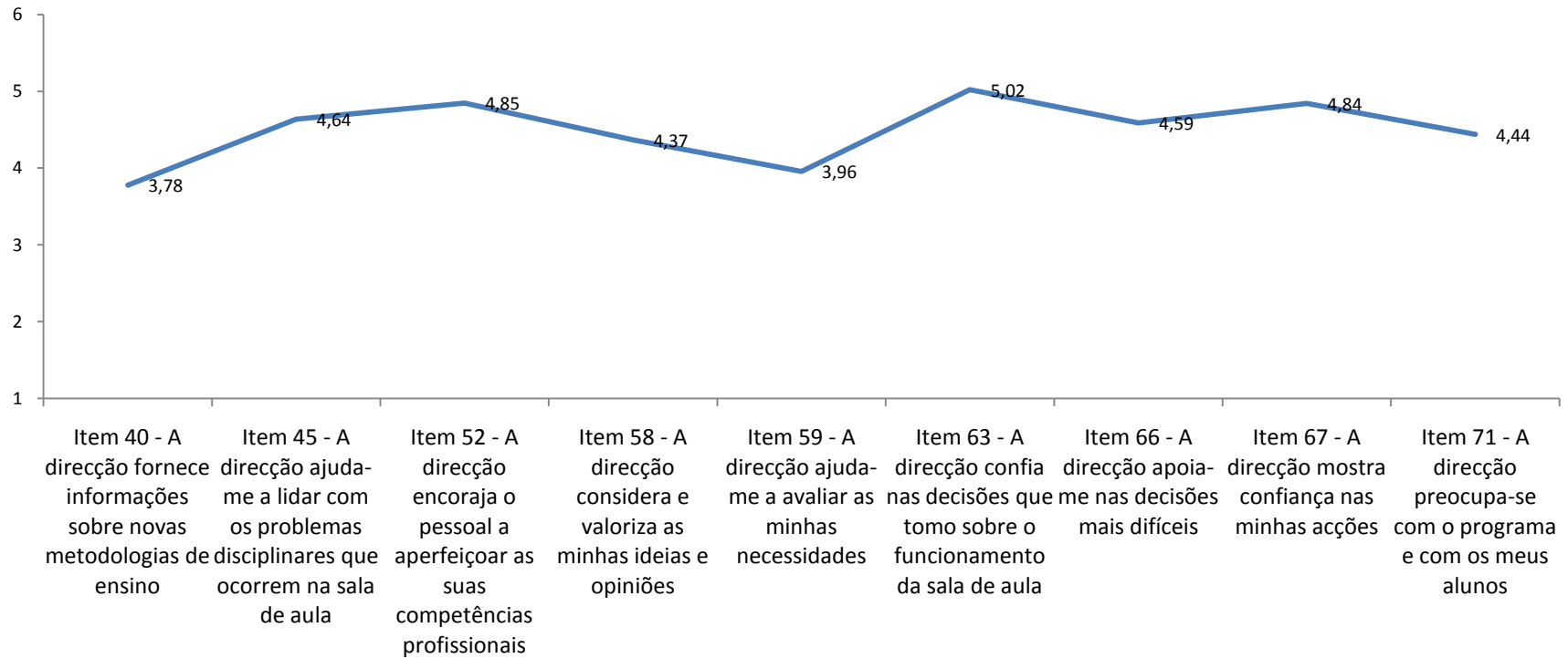


**Figura 4. Colaboração em actividades de escola**

### 2.3. Apoio institucional

No que concerne ao apoio institucional temos, como já referimos, três dimensões: desenvolvimento profissional; instrumental e encorajamento; e emocional e informativo. Nestas três dimensões a média da maioria dos itens apresenta valores superiores a quatro (muitas vezes). Considerámos pertinente destacar a dimensão relativa ao *Apoio emocional e informativo* já que a maioria dos itens apresenta médias com valores superiores a cinco (a maioria das vezes), o que revela que os professores se sentem muito apoiados emocional e informativamente pela direcção da escola.





**Figura 5. Desenvolvimento profissional**

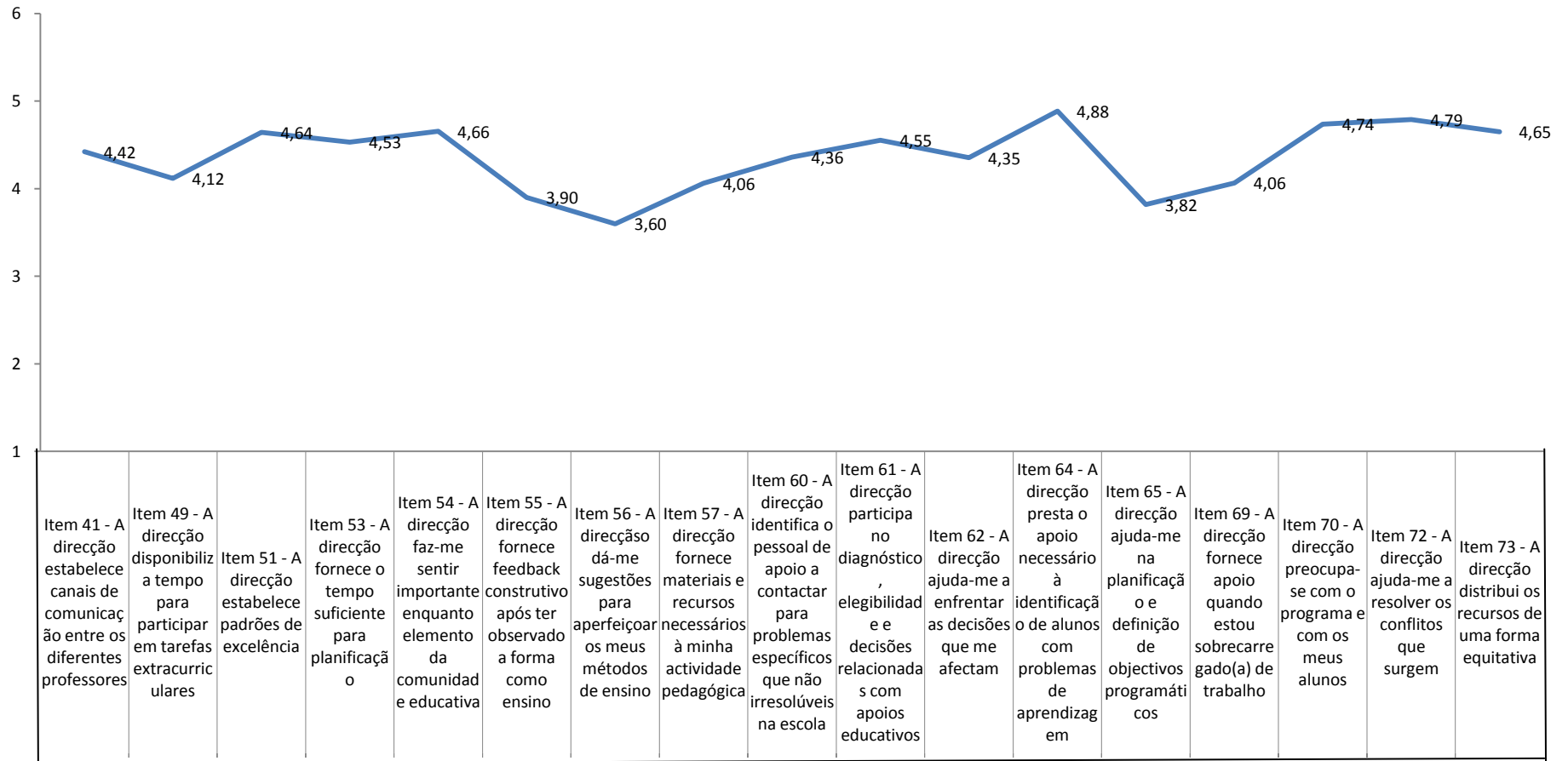
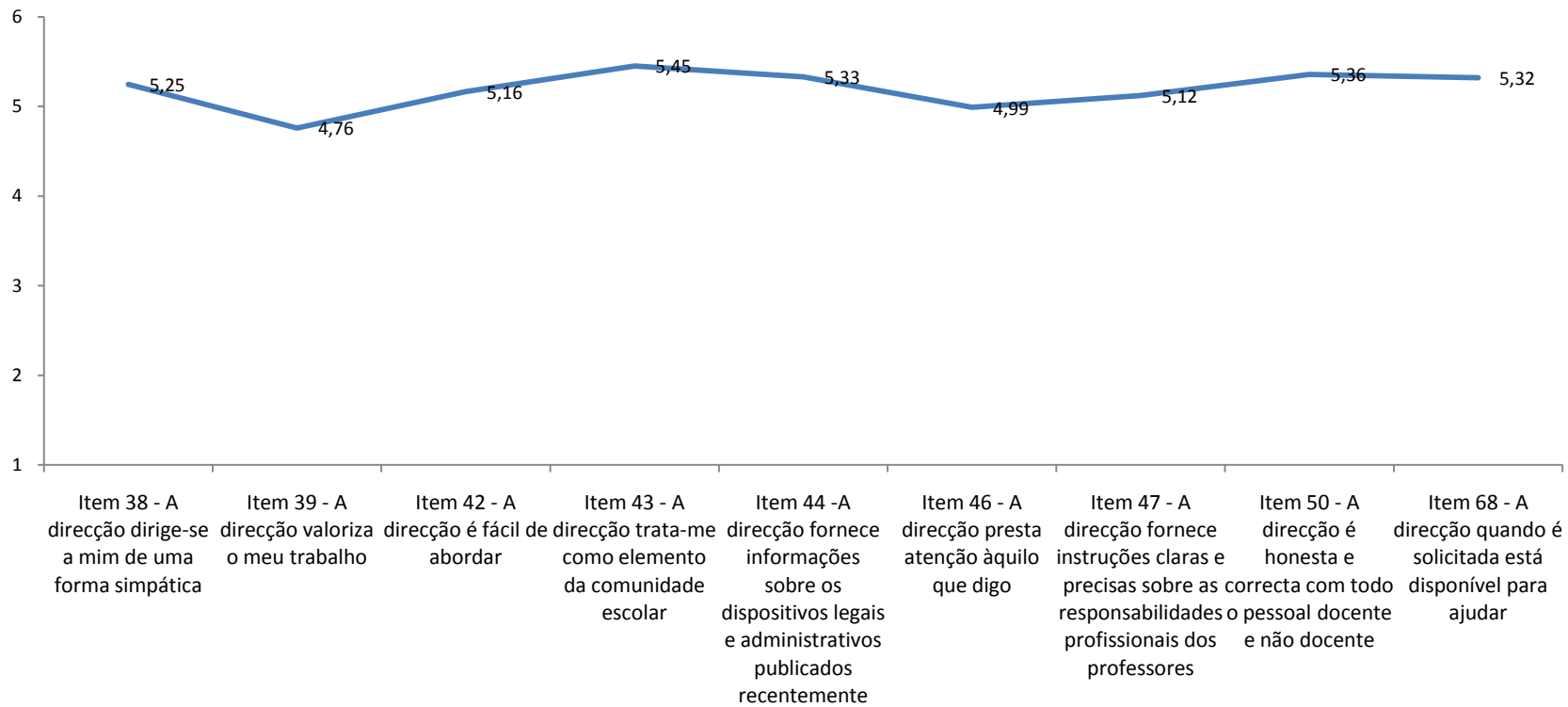


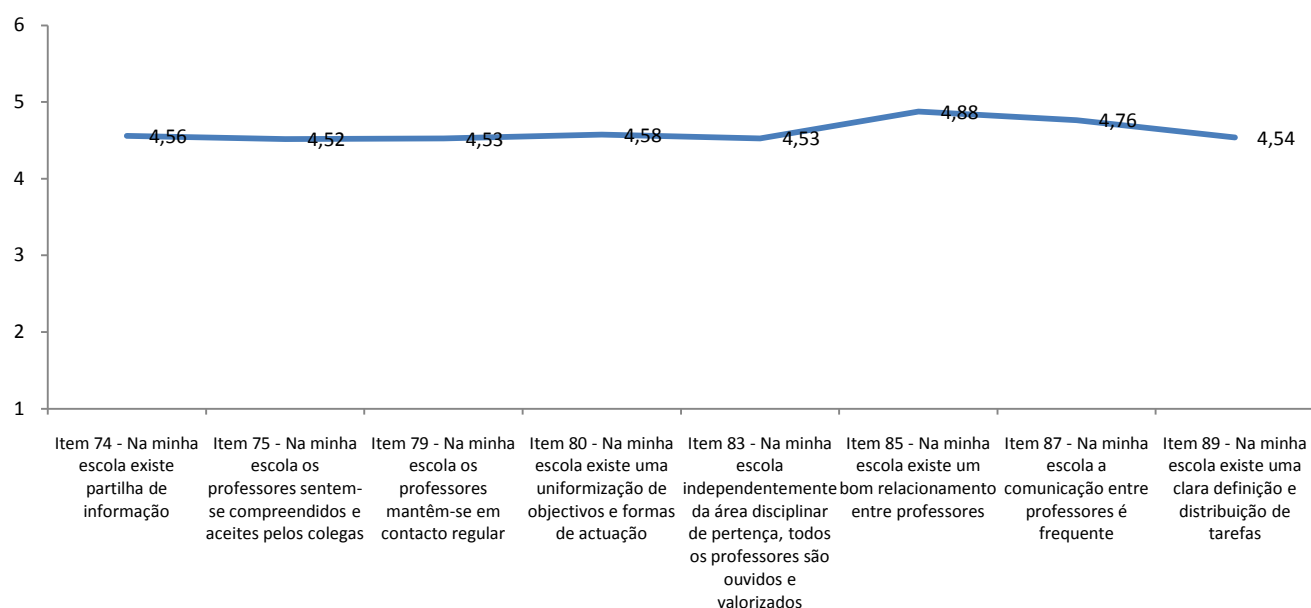
Figura 6. Instrumental e encorajamento



**Figura 7. Emocional e informativo**

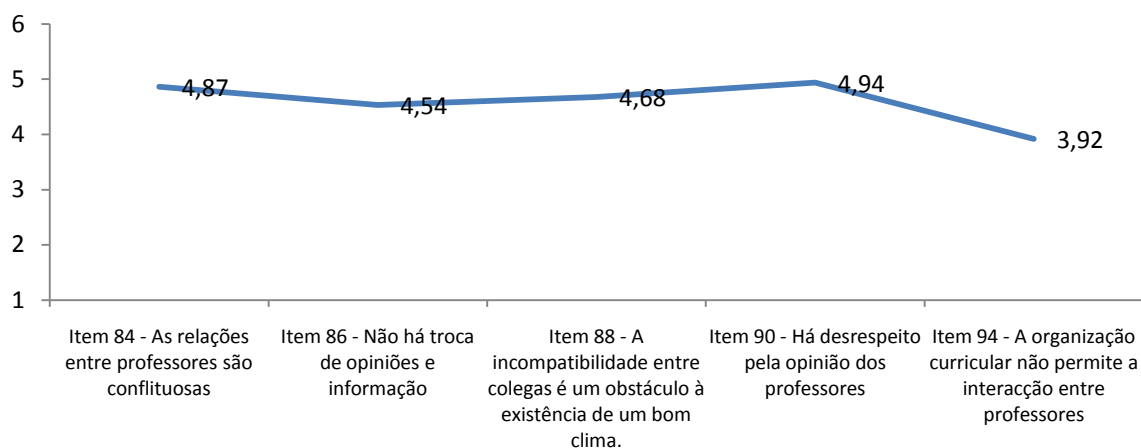
## 2.4. Clima organizacional escolar

*Comunicação e partilha.* Relativamente a esta dimensão, tal como podemos observar na Figura 8, as médias para cada um dos indicadores são sempre superiores a quatro, o que quer dizer que os docentes consideram que a comunicação e partilha é uma prática efectiva dos docentes deste Agrupamento de escolas.



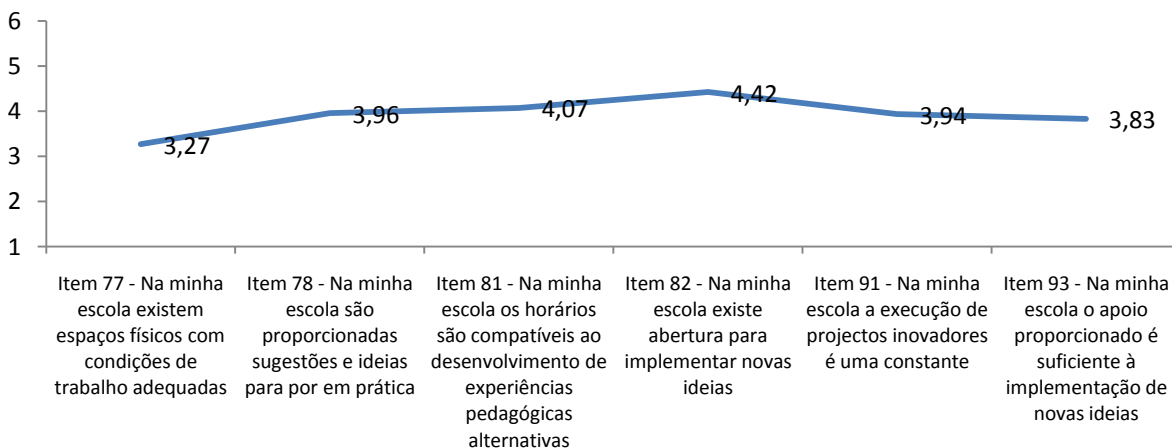
**Figura 8. Comunicação e partilha**

*Clima relacional.* No que concerne à segunda dimensão da categoria clima organizacional (cf. Figura 9), relembramos que procedemos à inversão do valor das respostas nos itens que fazem parte desta dimensão. A maioria dos itens obtiveram valores médios superiores a quatro (o que corresponde neste caso a poucas vezes), indicando que os docentes consideram existir um bom clima relacional no Agrupamento de escolas onde leccionam.



**Figura 9. Clima relacional**

*Apoio à inovação.* No que respeita à terceira dimensão desta categoria (cf. Figura 10), as médias dos valores obtidos nas respostas aos diferentes itens são sempre superiores a três e inferiores a cinco, logo podemos concluir que os professores consideram que recebem muitas vezes apoio à inovação.



**Figura 10. Apoio à inovação**

Tendo sido descritos os valores médios dos itens de cada dimensão, apresentamos a seguir um quadro onde sistematizamos as estatísticas descritivas relativas aos resultados obtidos pela amostra total nas várias dimensões consideradas.

**Quadro 4. Estatísticas descritivas dos resultados obtidos no questionário sobre trabalho colaborativo**

	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min. – Max.
<b>Interesse pela colaboração</b>			
Interesse em adquirir formação na área	4,74	0,89	2,40 – 6,00
Interesse em coordenar e dinamizar formação na área	3,61	1,95	1,00 – 6,00
<b>Envolvimento em práticas de colaboração</b>			
Colaboração em actividades de planificação	3,73	1,56	1,67 – 6,00
Colaboração em actividades da escola	4,23	0,92	2,33 – 6,00
<b>Apoio institucional</b>			
Desenvolvimento profissional	4,51	0,96	1,67 – 6,00
Instrumental e encorajamento	4,37	0,94	1,53 – 6,00
Emocional e informativo	5,19	0,73	2,00 – 6,00
<b>Clima organizacional escolar</b>			
Comunicação e partilha	4,61	0,79	2,75 – 6,00
Clima relacional	4,59	0,98	1,00 – 6,00
Apoio à inovação	3,93	0,89	1,83 – 6,00

Como é possível verificar no Quadro 4, a dimensão que obteve valores médios mais altos foi a *Emocional e informativo* ( $M = 5,19$ ,  $DP = 0,73$ ), que pertence à categoria *Apoio institucional*. Por sua vez, a dimensão que registou valores médios mais baixos foi *Interesse em coordenar e dinamizar formação na área* ( $M = 3,61$ ,  $DP = 1,95$ ), que faz parte da categoria *Interesse pela colaboração*. Estes resultados sugerem que os professores consideram que, na maioria das vezes, recebem das lideranças, Direcção Executiva e Coordenadores de Departamento, apoio emocional e informativo sobre e para a colaboração. Considerámos importante destacar, no entanto, que os docentes manifestaram bastante interesse em adquirir formação na área ( $M = 4,74$ ,  $DP = 0,89$ ). Contudo os professores parecem menos interessados em coordenar e dinamizar formação nesta área.

Relativamente à variabilidade entre as respostas, como é possível verificar através dos valores de desvio-padrão, existe maior heterogeneidade entre os participantes a nível das dimensões *Interesse em coordenar e dinamizar formação na área e Colaboração em actividades de planificação*, e menor heterogeneidade nas dimensões *Comunicação e partilha e Emocional e informativo*.

### **3. Comparação dos resultados obtidos em função do ciclo de ensino**

Para a realização da análise que se segue, a amostra total de participantes foi dividida por grupos em função do ciclo em que leccionam. Considerando o número reduzido de participantes no grupo de educadores de infância, optou-se por agrupar estes participantes com os participantes do grupo do 1.º Ciclo. Deste modo, obtivemos três grupos: Grupo Pré-escolar/1.º Ciclo ( $n = 24$ ), Grupo 2.º Ciclo ( $n = 18$ ) e Grupo 3.º Ciclo e Secundário ( $n = 55$ ).

No Quadro 5 apresentamos as estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, mínimos e máximos) relativas aos resultados obtidos por cada grupo de docentes a nível das diferentes dimensões do questionário sobre trabalho colaborativo.

**Quadro 5. Estatísticas descritivas dos resultados obtidos nas dimensões do questionário sobre trabalho colaborativo, em função do ciclo de ensino**

		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min. – Max.</i>
<b>Pré-escolar e 1º Ciclo (n = 24)</b>	<b>Interesse pela colaboração</b>			
	Interesse em adquirir formação na área	5,14	0,75	3,13 – 6,00
	Interesse em coordenar e dinamizar formação na área	4,20	0,93	2,57 – 6,00
	<b>Envolvimento em práticas de colaboração</b>			
	Colaboração em actividades de planificação	4,54	1,11	1,83 – 6,00
	Colaboração em actividades da escola	4,65	0,82	3,00 – 6,00
	<b>Apoio institucional</b>			
	Desenvolvimento profissional	4,91	0,78	3,22 – 6,00
	Instrumental e encorajamento	4,71	0,85	3,00 – 6,00
	Emocional e informativo	5,36	0,70	3,33 – 6,00
	<b>Clima organizacional escolar</b>			
	Comunicação e partilha	5,08	0,77	3,38 – 6,00
	Clima relacional	4,73	1,36	1,00 – 6,00
Apoio à inovação	4,51	0,77	3,17 – 5,83	
<b>2º Ciclo (n = 18)</b>	<b>Interesse pela colaboração</b>			
	Interesse em adquirir formação na área	4,96	0,76	2,93 – 6,00
	Interesse em coordenar e dinamizar formação na área	3,66	1,33	1,00 – 6,00
	<b>Envolvimento em práticas de colaboração</b>			
	Colaboração em actividades de planificação	3,71	1,12	1,67 – 5,83
	Colaboração em actividades da escola	4,42	0,84	2,83 – 5,83
	<b>Apoio institucional</b>			
	Desenvolvimento profissional	4,83	0,70	3,67 – 6,00
	Instrumental e encorajamento	4,73	0,70	3,35 – 6,00
	Emocional e informativo	5,48	0,50	4,33 – 6,00
	<b>Clima organizacional escolar</b>			
	Comunicação e partilha	4,95	0,67	3,25 – 6,00
	Clima relacional	4,83	0,70	3,60 – 6,00
Apoio à inovação	4,06	0,77	2,33 – 5,83	
<b>3º Ciclo e Secundário (n = 55)</b>	<b>Interesse pela colaboração</b>			
	Interesse em adquirir formação na área	4,50	0,92	2,40 – 5,87
	Interesse em coordenar e dinamizar formação na área	3,33	1,17	1,00 – 5,43
	<b>Envolvimento em práticas de colaboração</b>			
	Colaboração em actividades de planificação	3,39	1,02	1,67 – 5,50
	Colaboração em actividades da escola	3,98	0,91	2,33 – 5,50
	<b>Apoio institucional</b>			
	Desenvolvimento profissional	4,23	1,03	1,67 – 6,00
	Instrumental e encorajamento	4,10	0,98	1,53 – 6,00
	Emocional e informativo	5,03	0,78	2,00 – 6,00
	<b>Clima organizacional escolar</b>			
	Comunicação e partilha	4,30	0,70	2,75 – 5,88
	Clima relacional	4,44	0,85	1,40 – 6,00
Apoio à inovação	3,63	0,85	1,83 – 6,00	



Com o objectivo de verificar a significância das diferenças encontradas entre os três grupos realizou-se uma análise de variância unifactorial (One-way ANOVA). Optou-se por realizar este teste paramétrico, uma vez que a análise exploratória dos dados revelou estarem cumpridos os pressupostos subjacentes à sua realização.

De uma maneira geral, verifica-se que o grupo de docentes do Pré-escolar e 1º Ciclo apresentam médias mais elevadas nas diferentes dimensões relativamente aos dois restantes grupos. Se compararmos os valores médios, nas diferentes dimensões, do 2º Ciclo com o 3º Ciclo e Secundário verificamos que, na maioria das dimensões, os valores médios do 2º Ciclo são mais elevados do que os do 3º Ciclo e Secundário. Como é possível verificar no Quadro 6, as análises de variância unifactorial conduzidas indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de docentes ao nível de todas as dimensões, excepto na dimensão *Clima Relacional*.

**Quadro 6. Resultados one-way anova em função do ciclo de ensino**

	<i>F</i> (2,94)	<i>p</i>	G1 vs G2	G1 vs G3	G2 vs G3
<b>Interesse pela colaboração</b>					
Interesse em adquirir formação na área	5,36	,006	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>
Interesse em coordenar e dinamizar formação na área	4,87	,010	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>
<b>Envolvimento em práticas de colaboração</b>					
Colaboração em actividades de planificação	9,78	,000	*	***	<i>n.s.</i>
Colaboração em actividades da escola	5,32	,006	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>
<b>Apoio institucional</b>					
Desenvolvimento profissional	5,74	,004	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>
Instrumental e encorajamento	5,53	,005	<i>n.s.</i>	*	*
Emocional e informativo	3,57	,032	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
<b>Clima organizacional escolar</b>					
Comunicação e partilha	12,82	,000	<i>n.s.</i>	***	**
Clima relacional	1,42	,246	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
Apoio à inovação	9,99	,000	<i>n.s.</i>	***	<i>n.s.</i>

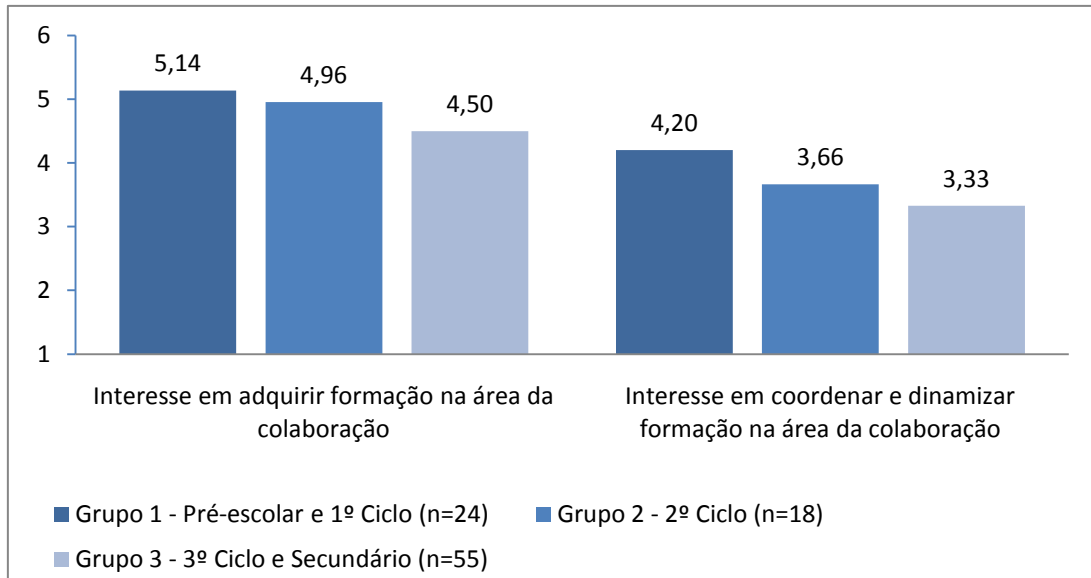
\**p* < .05. \*\**p* < .01. \*\*\**p* < .001.

Testes Post Hoc de Scheffe revelaram que estas diferenças se evidenciaram maioritariamente entre o Grupo 1 e o Grupo 3. Passamos de seguida a analisar com mais pormenor as diferenças encontradas.

### **3.1. Interesse pela colaboração**

No que diz respeito à categoria *Interesse pela colaboração*, facilmente constatamos pela observação da Figura 11 que nas duas dimensões (*Interesse em adquirir formação na área da colaboração e Interesse em coordenar e dinamizar formação na área da colaboração*) se assiste a uma diminuição dos valores médios obtidos à medida que avançamos de ciclo. Estes resultados sugerem que se nota um maior interesse, quer em adquirir formação, quer em dinamizar ou coordenar formação nos docentes do 1º Ciclo e do Pré-escolar, que apresentam médias superiores a quatro nas duas dimensões. No que se refere aos docentes do segundo ou terceiro ciclo e secundário, estes apresentam médias superiores a quatro na primeira dimensão mas inferiores na segunda. Os docentes do terceiro ciclo e secundário são os que apresentam médias mais baixas nas duas dimensões ( $M = 4,50$  e  $M = 3,33$ ). Testes Post Hoc de Scheffe revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 1 e o Grupo 3 em ambas as dimensões consideradas (cf. Quadro 6).

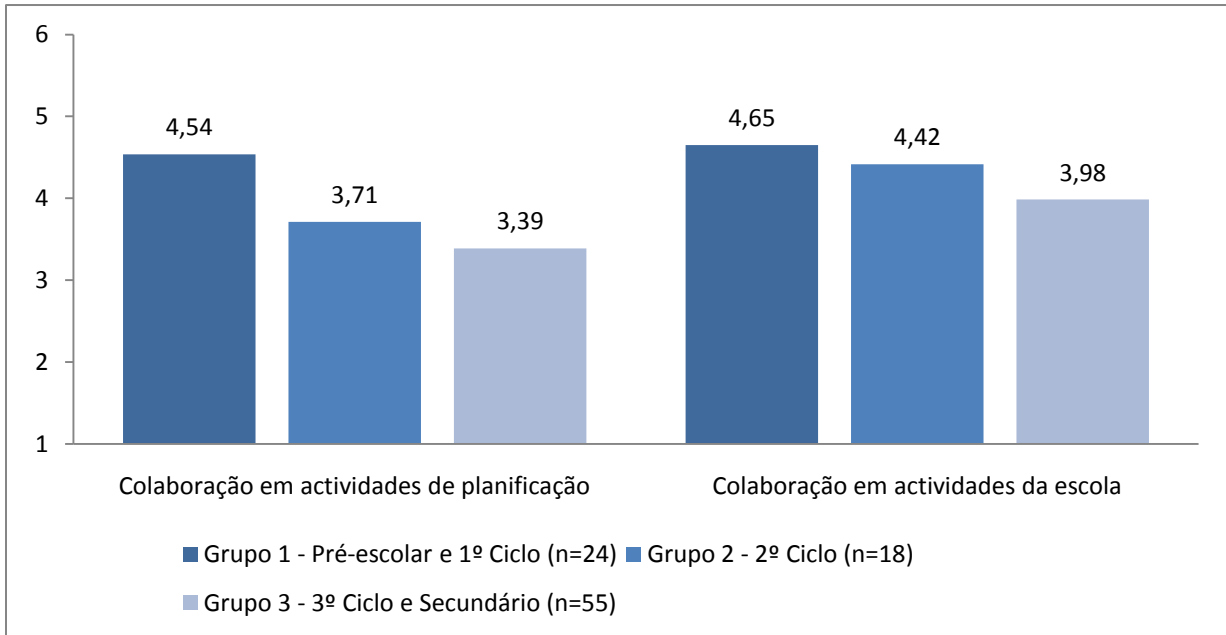
Realçamos ainda o facto de os grupos parecerem estar mais interessados em adquirir formação nesta área do que em dinamizar ou coordenar formação.



**Figura 11. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria *Interesse na colaboração* em função do ciclo de ensino**

### 3.2. Envolvimento em práticas de colaboração

No respeitante ao *Envolvimento em práticas de colaboração* (cf. Figura 12) verificamos que os docentes do Pré-escolar e do 1º Ciclo voltam a apresentar valores mais elevados nas duas dimensões ( $M = 4,54$  e  $M = 4,65$ ) e os docentes do terceiro ciclo e secundário mais uma vez apresentam os valores mais baixos ( $M = 3,39$  e  $M = 3,98$ ). Para a dimensão *Colaboração em actividades de planificação*, os testes Post Hoc de Scheffe apontam para diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 1 e o Grupo 2, bem como entre o Grupo 1 e o Grupo 3. Quanto à dimensão *Colaboração em actividades da escola*, testes Post Hoc de Scheffe revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 1 e o Grupo 3 (cf. Quadro 6).



**Figura 12. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria *Envolvimento em práticas de colaboração* em função do ciclo de ensino**

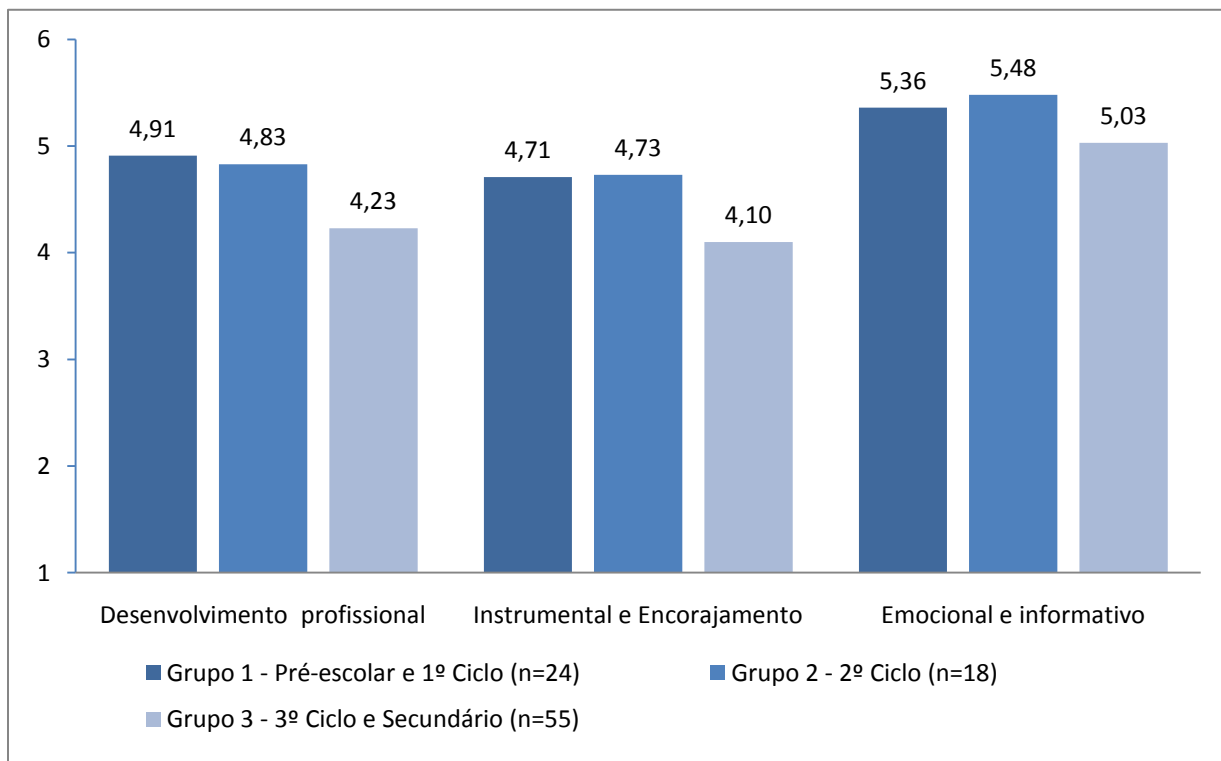
### 3.3. Apoio Institucional

Relativamente ao *Apoio institucional* (cf. Figura 13), apesar de na primeira dimensão (*Desenvolvimento profissional*), a tendência anterior se manter, ou seja, o grupo de docentes do Pré-escolar e do 1º Ciclo apresentam valores mais elevados que os outros dois grupos, nas restantes dimensões (instrumental e encorajamento, bem como emocional e informativo), o grupo que apresenta os valores mais elevados são os docentes do segundo ciclo. Relativamente ao terceiro ciclo mantém-se a tendência verificada nas categorias anteriores, ou seja, é o grupo que apresenta valores mais baixos para cada uma das três dimensões. Testes Post Hoc de Scheffe revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 1 e o Grupo 3 nas dimensões *Desenvolvimento profissional*, e *Instrumental e*

*Encorajamento.* Na dimensão *Instrumental e encorajamento* registou-se ainda diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 2 e o Grupo 3.

Quanto à dimensão *Emocional e informativo*, apesar da análise de variância unifactorial ter revelado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ( $F(2, 94) = 3,57, p = ,32$ ), os testes Post Hoc de Scheffe não apontaram diferenças relevantes do ponto estatístico entre qualquer um dos grupos.

No entanto, queremos destacar o facto de, em todos os grupos e em todas as dimensões, o valor da média ser sempre superior a quatro, o que significa que os docentes consideram que neste Agrupamento de escolas têm, na maioria das vezes, apoio institucional a nível do desenvolvimento profissional, a nível instrumental e encorajamento, bem como a nível emocional e informativo.

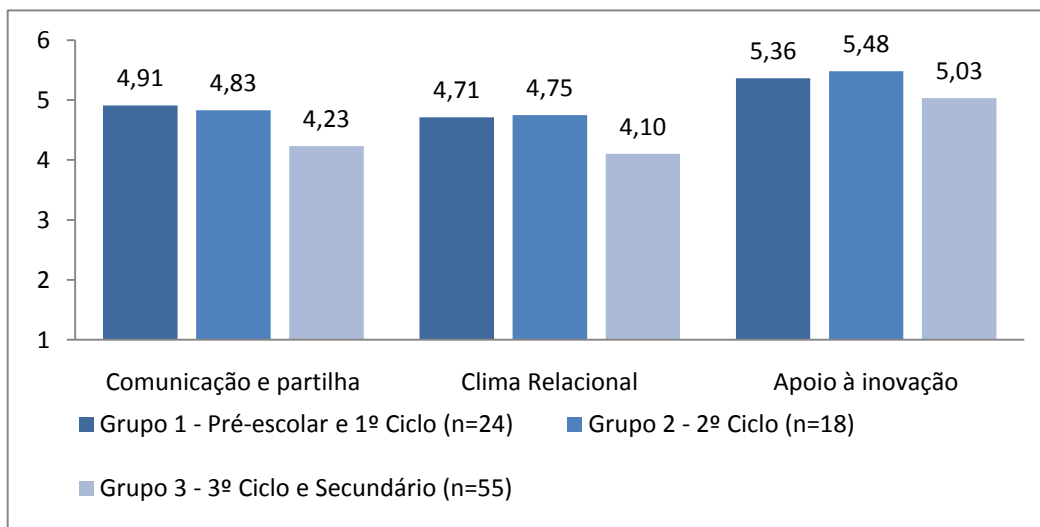


**Figura 13. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria *Apoio institucional* em função do ciclo de ensino**

### 3.4. Clima Organizacional Escolar

No que concerne ao *Clima organizacional escolar* (cf. Figura 14), mais uma vez se verifica que o grupo constituído pelos docentes do pré-escolar e do 1º ciclo apresenta valores mais elevados dos que os dois restantes grupos. Relativamente aos outros dois grupos verificamos que o 2º Ciclo apresenta, em todas as dimensões, valores mais elevados do que os do 3º ciclo e secundário. Note-se que, relativamente à dimensão *Comunicação e partilha*, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 1 e o Grupo 3, bem como entre o Grupo 2 e o Grupo 3.

Quanto à dimensão *Clima relacional*, tal como referido anteriormente, não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ( $F(2, 94) = 1,42, p = ,246$ ). Finalmente, no que concerne a dimensão *Apoio à Inovação*, testes Post Hoc de Scheffe revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 1 e o Grupo 3.



**Figura 14. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria *Clima organizacional escolar* em função do ciclo de ensino**

#### **4. Comparação dos resultados obtidos em função do Departamento Curricular nos 2.º, 3.º Ciclos e Secundário**

Finalmente, iremos apresentar os resultados obtidos pelos participantes do 2.º e 3.º Ciclos e Secundário, tendo em consideração a variável Departamento Curricular. Por conseguinte, a amostra passa a ser constituída por 73 docentes, uma vez que ficaram excluídos os docentes do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo. Para tal considerámos os seguintes grupos: Grupo Expressões ( $n = 21$ ); Grupo Matemática e Ciências Experimentais ( $n = 26$ ); Grupo Ciências Sociais e Humanas ( $n = 13$ ); e Grupo Línguas ( $n = 13$ ).

Com o intuito de facilitar a leitura dos valores obtidos por cada grupo em análise, optámos por apresentar, além do Quadro 7 com as estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, mínimos e máximos) das diferentes dimensões do questionário sobre trabalho colaborativo, figuras que apresentam os valores médios de cada dimensão por Departamento.

**Quadro 7. Estatísticas descritivas dos resultados obtidos nas dimensões do questionário sobre trabalho colaborativo, em função do Departamento Curricular no 2º, 3º Ciclos e Secundário**

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min. – Max.</i>	
<b>Expressões (n = 21)</b>	<b>Interesse pela colaboração</b>			
	Interesse em adquirir formação na área	4,66	0,92	2,67 – 6,00
	Interesse em coordenar e dinamizar formação na área	3,48	1,04	1,57 – 6,00
	<b>Envolvimento em práticas de colaboração</b>			
	Colaboração em actividades de planificação	3,37	1,30	1,67 – 5,33
	Colaboração em actividades da escola	4,03	0,95	2,50 – 5,33
	<b>Apoio institucional</b>			
	Desenvolvimento profissional	4,21	0,97	1,89 – 5,56
	Instrumental e encorajamento	4,09	0,95	1,53 – 5,53
	Emocional e informativo	5,13	0,84	2,00 – 6,00
	<b>Clima organizacional escolar</b>			
	Comunicação e partilha	4,17	0,83	2,75 – 5,75
Clima relacional	4,34	0,84	2,20 – 6,00	
Apoio à inovação	3,54	0,66	2,33 – 5,00	
<b>Matemática e ciências experimentais (n = 26)</b>	<b>Interesse pela colaboração</b>			
	Interesse em adquirir formação na área	4,45	1,00	2,40 – 5,87
	Interesse em coordenar e dinamizar formação na área	3,39	1,24	1,00 – 5,43
	<b>Envolvimento em práticas de colaboração</b>			
	Colaboração em actividades de planificação	3,56	0,91	1,67 – 5,33
	Colaboração em actividades da escola	4,28	0,94	2,33 – 5,83
	<b>Apoio institucional</b>			
	Desenvolvimento profissional	4,45	0,98	2,11 – 6,00
	Instrumental e encorajamento	4,25	1,01	2,43 – 6,00
	Emocional e informativo	5,11	0,67	3,89 – 6,00
	<b>Clima organizacional escolar</b>			
	Comunicação e partilha	4,58	0,63	3,50 – 5,88
Clima relacional	4,57	0,87	1,40 – 5,80	
Apoio à inovação	3,88	0,85	2,33 – 5,67	
<b>Ciências sociais e humanas (n = 13)</b>	<b>Interesse pela colaboração</b>			
	Interesse em adquirir formação na área	4,48	0,87	3,40 – 6,00
	Interesse em coordenar e dinamizar formação na área	3,19	1,37	1,29 – 5,43
	<b>Envolvimento em práticas de colaboração</b>			
	Colaboração em actividades de planificação	3,49	1,06	2,50 – 5,83
	Colaboração em actividades da escola	3,54	0,95	2,50 – 5,67
	<b>Apoio institucional</b>			
	Desenvolvimento profissional	4,29	1,23	1,67 – 6,00
	Instrumental e encorajamento	4,27	1,08	2,76 – 6,00
	Emocional e informativo	5,10	0,82	3,75 – 6,00
	<b>Clima organizacional escolar</b>			
	Comunicação e partilha	4,41	0,88	2,75 – 6,00
Clima relacional	4,72	0,80	3,20 – 6,00	
Apoio à inovação	3,63	0,90	2,50 – 5,83	
<b>Línguas (n = 13)</b>	<b>Interesse pela colaboração</b>			
	Interesse em adquirir formação na área	4,99	0,56	4,27 – 5,87
	Interesse em coordenar e dinamizar formação na área	3,55	1,36	1,00 – 5,43
	<b>Envolvimento em práticas de colaboração</b>			
	Colaboração em actividades de planificação	3,41	0,94	2,00 – 5,00
	Colaboração em actividades da escola	4,15	0,72	3,00 – 5,40
	<b>Apoio institucional</b>			
	Desenvolvimento profissional	4,61	0,81	2,89 – 5,44
	Instrumental e encorajamento	4,55	0,72	3,06 – 5,35
	Emocional e informativo	5,24	0,68	3,78 – 6,00
	<b>Clima organizacional escolar</b>			
	Comunicação e partilha	4,72	0,55	3,88 – 5,88
Clima relacional	4,62	0,78	2,80 – 6,00	
Apoio à inovação	3,88	1,05	1,83 – 6,00	



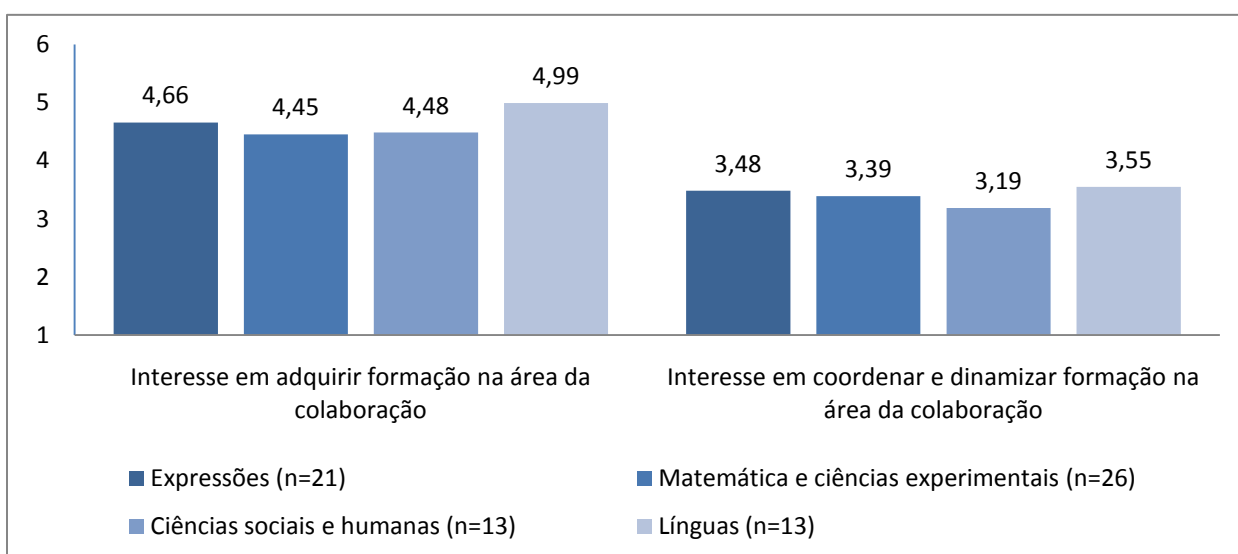
**Quadro 8. Resultados one-way anova em função do Departamento Curricular no 2º, 3º Ciclos e Secundário**

	<i>F</i> (3,69)	<i>p</i>
<b>Interesse pela colaboração</b>		
Interesse em adquirir formação na área	1,16	,330
Interesse em coordenar e dinamizar formação na área	0,23	,879
<b>Envolvimento em práticas de colaboração</b>		
Colaboração em actividades de planificação	0,14	,938
Colaboração em actividades da escola	1,04	,380
<b>Apoio institucional</b>		
Desenvolvimento profissional	0,50	,685
Instrumental e encorajamento	0,62	,608
Emocional e informativo	0,10	,959
<b>Clima organizacional escolar</b>		
Comunicação e partilha	1,96	,128
Clima relacional	0,64	,590
Apoio à inovação	0,82	,487

Como é possível verificar no Quadro 8, as análises de variância unifactorial conduzidas indicaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de docentes, organizados em função do Departamento Curricular a que pertencem, a nível de todas as dimensões.

#### 4.1. Interesse pela colaboração

No que respeita ao *Interesse pela colaboração* (cf. Figura 15), o Departamento de Línguas é o que se destaca como o grupo de docentes com valores médios mais elevados nas duas dimensões. Mais uma vez, são visíveis diferenças entre o interesse em adquirir formação e o interesse em coordenar ou dinamizar formação, tendo sempre a primeira dimensão valores mais elevados.

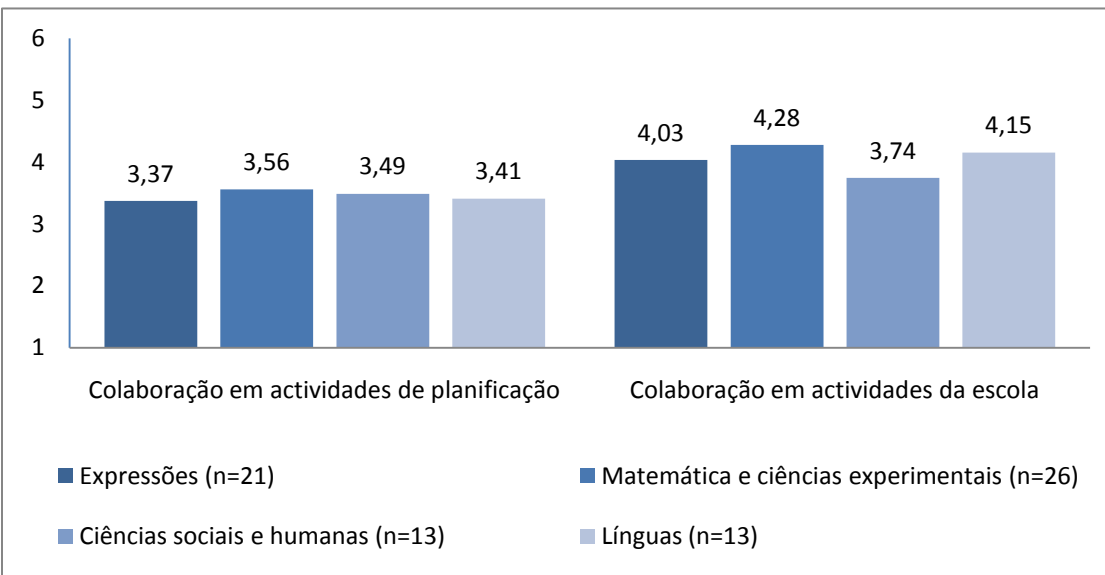


**Figura 15. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria *Interesse pela colaboração* em função do Departamento Curricular no 2º, 3º Ciclos e Secundário**

#### 4.2. Envolvimento em práticas de colaboração

Relativamente à dimensão *Colaboração em actividades de planificação* (cf. Figura 16), os quatro grupos em análise apresentam valores muito próximos e sempre superiores a três, o que nos leva a concluir que muitas vezes se envolvem neste tipo de colaboração. No que concerne à dimensão *Colaboração em actividades de escola* (cf. Figura 16), é visível um maior envolvimento dos participantes dos quatro grupos, já que os valores médios

obtidos são superiores aos da dimensão anterior. Apesar da ausência de diferenças estatisticamente significativas, é possível verificar que os Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, bem como o de Línguas, apresentam valores mais elevados nesta dimensão, tendo obtido respectivamente valores médios de 4,28 e 4,15. O Departamento com média inferior nesta dimensão é o de Ciências Sociais e Humanas que apresenta um valor de 3,74.

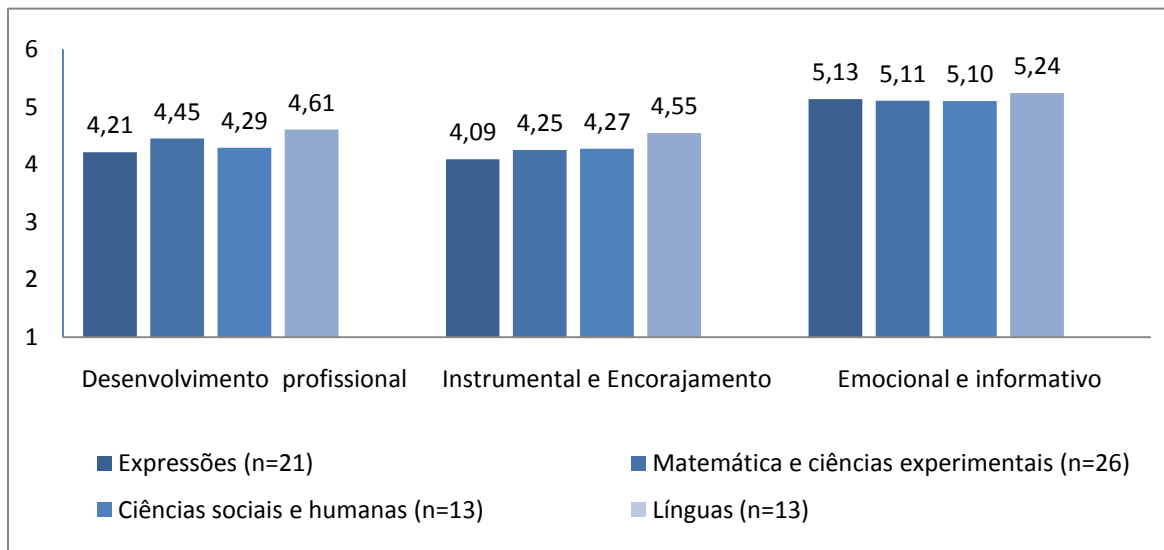


**Figura 16. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria *Envolvimento em práticas de colaboração* em função do Departamento Curricular no 2º, 3º Ciclos e Secundário**

### 4.3. Apoio institucional

Relativamente ao *Apoio institucional* (cf. Figura 17), no que respeita às três dimensões, a que apresenta médias mais elevadas, é, para todos os Departamentos, a do Apoio Emocional e Informativo. Nesta categoria volta a destacar-se, pela positiva, nas três dimensões o Departamento de Línguas já que apresenta as médias mais elevadas em cada uma das diferentes dimensões ( $M = 4,61$ ;  $M = 4,55$  e  $M = 5,24$ ). Por sua vez, o Departamento de

Expressões é aquele que apresenta os valores médios mais baixos nas duas primeiras dimensões ( $M = 4,21$  e  $M = 4,09$ ). Apesar desta tendência, tal como referido anteriormente, as análises de variância unifactorial conduzidas indicaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de docentes. Realçamos o facto de nestas dimensões o valor médio de todos os departamentos ser sempre superior a quatro, o que nos leva a concluir que os professores consideram receber muitas vezes apoio institucional a nível do desenvolvimento profissional, instrumental e encorajamento, bem como emocional e informativo.

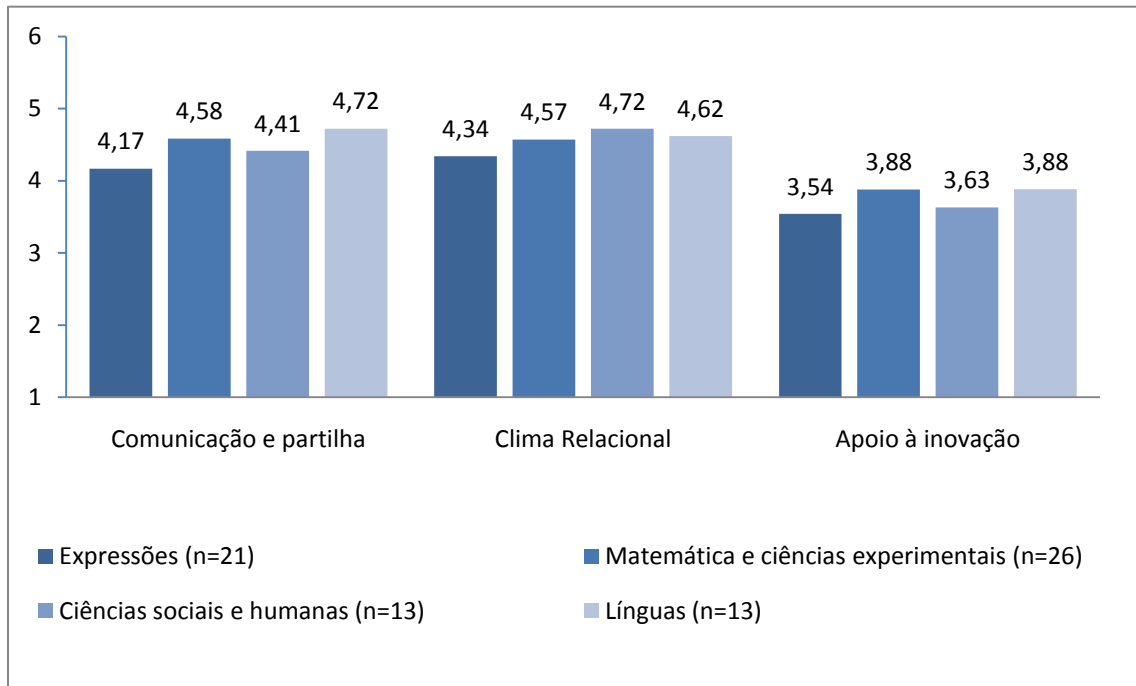


**Figura 17. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria Apoio Institucional em função do Departamento Curricular no 2º, 3º Ciclos e Secundário**

#### 4.4. Clima organizacional

No que concerne ao *Clima organizacional escolar* (cf. Figura 18), verifica-se que o Departamento de Expressões apresenta os valores mais baixos nas duas primeiras dimensões, enquanto que na terceira dimensão apresenta, juntamente com o de Matemática e Ciências Experimentais, o valor

mais elevado. Mais uma vez o Departamento de Expressões é o que apresenta valores médios mais baixos. Note-se, no entanto, que as diferenças evidenciadas não são estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões desta categoria.



**Figura 18. Valores médios obtidos nas dimensões da categoria *Clima Organizacional Escolar* em função do Departamento Curricular no 2º, 3º Ciclos e Secundário**

No decorrer das análises realizadas verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nos diferentes ciclos de ensino mas não existem diferenças estatisticamente significativas em função do Departamento Curricular.

## 5. Discussão dos resultados

Antes de avançarmos para as conclusões finais, discutiremos os principais resultados obtidos no presente trabalho.

Neste momento julgámos poder afirmar que, no agrupamento em análise, os professores manifestam um elevado interesse em adquirir formação na área da colaboração, o que certamente poderá funcionar como um factor facilitador da implementação destas práticas. Contudo, quando analisamos o interesse em coordenar ou dinamizar formação nesta área, verificamos que os professores parecem manifestar um menor interesse, o que poderá estar relacionado com o facto de não se sentirem suficientemente preparados para este tipo de trabalho. Consideramos que deverá ser efectuado um investimento na formação nesta área, pois, tal com afirma Hargreaves (1998), o trabalho colaborativo tornar-se-á uma estratégia de desenvolvimento profissional, conduzindo os docentes *“a uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos”* (Hargreaves, 1998, p. 209).

Um factor que o estudo parece apontar como facilitador do trabalho colaborativo é o apoio institucional prestado pelas lideranças. De uma maneira geral, os docentes participantes consideraram receber bastante apoio nas três dimensões que avaliam o apoio institucional: desenvolvimento profissional, apoio instrumental e encorajamento e apoio emocional e informativo. Isto vai de encontro à revisão da literatura já que, tal como referem Fullan e Hargreaves (2001) os responsáveis pela gestão das escolas quando são capazes de estabelecer relações de confiança e valorização dos docentes e ainda de disponibilizar condições administrativas, pedagógicas e materiais contribuem significativamente para alargamento da colaboração.

Os nossos resultados sugerem que o clima organizacional escolar vivido neste agrupamento é um elemento facilitador do trabalho colaborativo. Tal vai de encontro aos resultados encontrados por Batalha (2006) quando refere que

a percepção de um forte clima organizacional apresenta repercussões positivas no nível de disponibilidade dos docentes para a cooperação.

Relativamente às práticas de colaboração verificámos que os docentes dos diversos ciclos se envolvem mais em projectos de colaboração em actividades do que na planificação. Contudo, convém realçar que, quer numa quer noutra dimensão, temos um elevado envolvimento por parte dos docentes que compõem a amostra. Comparando as práticas de colaboração dos docentes em função do ciclo em que leccionam, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas, sobretudo entre o grupo dos docentes do Pré-escolar/1º Ciclo e o grupo de docentes do 3º Ciclo e Secundário, sendo estes últimos aqueles que menos se envolvem quer na colaboração em actividades, quer na planificação. Este resultado pode estar associado à maior divisão disciplinar do currículo do 3º Ciclo e Secundário e ainda a formas de trabalho mais individuais nestes níveis de ensino.

Na nossa amostra os docentes do Pré-escolar e do 1º Ciclo manifestarem maior interesse e maior envolvimento nas práticas de colaboração. Isto poderá dever-se ao facto de estes docentes serem um grupo de menor dimensão e de, apesar de estarem separados por diversos edifícios, terem hábitos de colaboração mais enraizados. No entanto segundo as respostas obtidas na escala de medida aplicada este grupo de docentes sente menos apoio institucional. Tal poderá ir de encontro aos resultados obtidos por Silva e Morgado (2006), quando afirmam que os factores que contribuem para o trabalho colaborativo são 1) organizacionais e 2) pessoais e profissionais. Sendo assim, mesmo com uma percepção menos positiva relativamente ao apoio institucional, os docentes podem envolver-se em práticas de colaboração devido às suas características pessoais.

No que respeita aos Departamentos realçamos que, tal como já foi referido, as análises de variância unifactorial conduzidas indicaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de docentes, a

nível de todas as dimensões. Contudo é possível detectar alguma tendência de percepções. Apesar de todos os Departamentos se envolverem significativamente em práticas de colaboração, aqueles que parecem manifestar um maior envolvimento são os docentes do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e do Departamento de Línguas. Recordámos que Braz (2009) que tinha estudado os Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais e de Expressões tinha concluído que os docentes do Departamento de matemática e Ciências experimentais interagem com mais frequência na preparação e planificação de aulas em conjunto. Convém realçar que, quer numa quer noutra dimensão, temos um elevado envolvimento por parte dos docentes dos diferentes Departamentos que compõem a amostra. Realçamos ainda que foram os docentes do Departamento de Línguas que demonstraram maior interesse quer em adquirir formação nesta área, quer em coordenar e dinamizar formação na mesma. Através da análise das respostas dos docentes, podemos concluir que, relativamente às práticas de colaboração, os docentes dos diversos departamentos se envolvem mais em projectos de colaboração em actividades da escola do que na planificação.

Os docentes dos Departamentos de Línguas e de Matemática e Ciências Experimentais são também aqueles que consideram receber maior apoio institucional. No que respeita ao clima organizacional estes são aqueles que, atendendo aos resultados obtidos nas três dimensões, consideram o mesmo mais favorável, ou seja são os que mais consideram que existe comunicação e partilha, que há um bom clima relacional e que são apoiados para a inovação. Este resultado leva-nos a considerar que a percepção de maior apoio institucional e a percepção de um forte clima organizacional fazem com que os docentes manifestem maior interesse na colaboração e se envolvam mais em práticas de colaboração. Com efeito, tal como já referimos anteriormente, Batalha (2006) concluiu que a percepção de um forte clima



organizacional apresenta repercussões positivas no nível de disponibilidade dos docentes para o envolvimento em práticas de cooperação.

Pelo que foi exposto até ao momento, e tendo em conta o que Silva e Morgado (2009) concluíram, parece-nos que neste agrupamento existe uma cultura docente colaborativa já que, de uma maneira geral, os docentes manifestam interesse em cooperar, estão preocupados com a temática, encontram-se envolvidos em práticas de colaboração e consideram o clima organizacional da escola positivo.



---

**Conclusão**

---



É, agora, chegado o momento de, ponderando algumas limitações que são inerentes à natureza e especificidade da própria investigação, bem como à forma como esta decorreu, apresentar as mais-valias do estudo e, por último, triangular os dados atrás expostos com os objectivos e o enquadramento teórico e os resultados obtidos na investigação no domínio.

### **1. Potencialidades e limitações do estudo**

Considerámos que o nosso estudo apresenta mais-valias, nomeadamente melhorámos o conhecimento relativamente às práticas de colaboração existentes neste agrupamento e percebemos qual a percepção dos docentes que constituem a amostra relativamente ao clima organizacional sentido e ao apoio institucional percebido. Na posse dos dados recolhidos no nosso estudo, julgámos estar em melhor posição para perceber o que poderá ser feito para facilitar o trabalho colaborativo neste agrupamento. Outra mais valia será o facto de termos percebido que, de uma maneira geral, os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo estão mais envolvidos e mais disponíveis, quer para a realização de práticas colaborativas, quer para receber e dar formação nesta área. Ora, atendendo à importância do trabalho colaborativo para a melhoria das escolas, julgámos que estes dados nos poderão ajudar a perceber o que leva estes docentes a envolverem-se mais nas práticas colaborativas e a, deste modo, tentar aumentar as práticas colaborativas nos docentes dos restantes ciclos.

Dado que o presente estudo foi desenvolvido a partir da informação recolhida através de um grupo específico de professores de um agrupamento de escolas, ele é necessariamente limitado, não tendo a pretensão de ser um trabalho acabado sobre o tema, mas sim um contributo para o esclarecimento da problemática que envolve as culturas colaborativas dos professores e da forma como elas podem contribuir para a melhoria da qualidade do serviço

prestado pelas escolas e ainda para o desenvolvimento profissional dos docentes. Em primeiro lugar, a amostra, sendo uma amostra de conveniência, impede a generalização dos resultados pela ausência de representatividade.

Outra limitação prende-se com a constituição da amostra, o facto de ter uma composição heterogénea não nos permite afirmar que as variáveis demográficas como: género, tempo de serviço docente e tempo de leccionação no agrupamento, possam ter repercussões relativamente à disponibilidade para colaborar e ao envolvimento em práticas de colaboração.

Uma outra limitação que encontramos prende-se com o reduzido número de participantes do pré-escolar, o que condicionou o tipo e a complexidade de análises efectuadas e nos obrigou a juntar os participantes deste grupo com os do 1º Ciclo.

Outra limitação decorre da utilização de instrumentos de auto-relato o, que como é referido na literatura, obriga a uma relativização dos resultados pois frequentemente se assiste ao efeito da desejabilidade social na resposta a este tipo de instrumentos.

Atendendo à importância das lideranças no despoletar, implementar e incrementar das culturas colaborativas, considerámos que outra das limitações do nosso estudo foi não ter ouvido os diferentes elementos das lideranças, sobretudo a Direcção e os Coordenadores de Departamento, de modo a perceber qual a percepção sobre a existência de uma cultura colaborativa no agrupamento e ainda dos factores que, na sua opinião, dificultam ou facilitam o trabalho colaborativo.

A escassez de tempo destinado à investigação é sempre um factor limitativo de qualquer pesquisa, pelo que também este facto é considerado relevante na consecução deste estudo.

O facto de a investigadora ser docente colocada neste Agrupamento poderá ser também entendido como uma limitação. Contudo, devemos

salientar a nossa enorme preocupação na garantia do necessário distanciamento e objectividade na leitura da realidade, isto claro que sem descurar alguns juízos que, por inerência de funções, poderão subsistir.

De modo a ultrapassar as limitações encontradas, seria interessante desenvolver estudos posteriores com tipos de amostras probabilísticas (de modo a permitir generalizar os resultados), com amostras mais homogéneas e ainda mais significativas relativamente aos docentes do pré-escolar. Seria também pertinente utilizar outros instrumentos, nomeadamente de carácter qualitativo, como a entrevista, observação e discussão de grupos para ultrapassar o efeito da desejabilidade social. Outra sugestão que deixámos é que, em estudos futuros, se entreviste as lideranças do agrupamento de modo a perceber quais as suas intenções e percepções relativamente ao trabalho colaborativo.

## **2. Considerações finais**

Como afirmamos anteriormente o nosso intuito era (a) caracterizar as percepções de professores sobre o trabalho colaborativo, no que diz respeito aos factores que facilitam e/ou dificultam o trabalho colaborativo entre professores e às práticas de colaboração dos professores e (b) analisar em que medida as suas percepções diferem em função do ciclo de ensino que leccionam e do departamento curricular. Agora que nos aproximámos do final do trabalho é chegada a hora de perceber até que ponto estes objectivos foram atingidos.

Fullan e Hargreaves (2001) referem que *“As culturas colaborativas reconhecem e dão voz ao propósito dos docentes”* (p.89). Segundo estes autores estas culturas suscitam ambientes de trabalho saudáveis, satisfatórios e produtivos, sendo as escolas com culturas colaborativas locais de árduo trabalho, de fortes empenhamento, dedicação e responsabilidade colectiva e

que, sem dúvida, contribuem para a melhoria da escola. Também Hopkins, (2005) considera que na escola deverá promover-se um trabalho colaborativo com o objectivo do “School Improvement”.

Após análise e discussão dos resultados julgámos que é possível concluir que, neste Agrupamento, temos uma cultura colaborativa facilitada quer pelo envolvimento dos docentes, quer pelo apoio institucional que consideram receber, quer pelo clima organizacional positivo que percebem. Os docentes do Agrupamento consideram o trabalho colaborativo como uma realidade e prática existentes, afirmando que, na maioria das situações, recebem o apoio necessário para se envolver nesta forma de trabalho. Sendo assim, relativamente aos factores que facilitam e/ou dificultam o trabalho colaborativo entre professores, julgámos poder afirmar que no agrupamento o trabalho colaborativo é facilitado pelos diferentes intervenientes e pelo asseguramento, por parte das lideranças, das condições necessárias para a realização do mesmo. Isto vai de encontro ao enquadramento teórico já que, tal como afirma Fullan, uma escola pode ser colaborativa apesar do *ambiente “mas não é possível continuar-se a sê-lo sem o envolvimento activo e o apoio desse ambiente”* (2001, p. 94). No respeitante às práticas de colaboração dos professores, o estudo sugere que os docentes, de uma maneira geral, se envolvem mais em trabalho colaborativo nas actividades do que na planificação. O nosso estudo sugere, ainda, que os professores do 1º Ciclo e do Pré-Escolar se envolvem mais e apresentam maior disponibilidade para o trabalho colaborativo do que os docentes dos restantes ciclos.

Sabendo nós que o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre professores é uma estratégia de desenvolvimento profissional, conduzindo-os *“a uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos”* (Hargreaves, 1998, p. 209), poderemos aproveitar o conhecimento obtido neste estudo para tentar introduzir, cada vez mais, esta forma de trabalho junto dos docentes. Atendendo a que, tal como diz a



literatura, o trabalho colaborativo facilita o ensino e aprendizagem, mas é importante que cada professor dê o seu contributo dispondo de tempos e modos de trabalho individuais que permitam preparar ou aprofundar o trabalho (Roldão, 2007), julgámos ser possível aproveitar o facto de os docentes do Pré-escolar e do 1º Ciclo terem mais hábitos de trabalho colaborativo e, conjugando isto com a vontade expressa pela maioria dos docentes de receber formação nesta área, implementar um sistema de desenvolvimento profissional que aproveite esta mais-valia. Não nos devemos esquecer contudo que, tal como Fullan (2002) afirma *“el desarrollo profesional no consiste en seminarios y cursos; en el fondo, se trata más bien de la adquisición de unos hábitos de aprendizaje que serán mucho más efectivos si se repiten día tras día”* (p. 271).

Ao devolver os resultados obtidos neste estudo ao Agrupamento poderá ser possível despoletar um maior interesse pelo trabalho colaborativo e, no seguimento disto, criarem-se mais oportunidades para que os professores aprendam juntos, tendo o Director um papel fundamental, nomeadamente na disponibilização/organização dos horários, espaços e recursos que permitam aos docentes a possibilidade de estarem tempos juntos de modo a apoiar-se e apoiar outros, partilhar experiências e aprender. Se o trabalho colaborativo contribui para a melhoria das escolas, para o sucesso dos alunos e, inclusive, é um indicador utilizado na avaliação dos docentes, é de extrema importância investir nesta forma de cultura docente e proporcionar aos professores as condições necessárias para a sua execução.



## Referências bibliográficas

- Abelha, M. (2005). *Cultura Docente ao nível do Departamento Curricular das Ciências: um estudo de caso*. Tese de Dissertação não publicada. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., & West, M. (2008). *Hacia escuelas eficaces para todos* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Batalha, J. (2006). Receptividade e Práticas de Cooperação v.s. Apoio Institucional e Clima Organizacional. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional orientada por José Castro Silva. Lisboa: ISPA.
- Braz, J. (2009). *Articulação curricular como problema da gestão escolar: estudo do trabalho colaborativo em dois departamentos numa escola Básica 2,3/com Ensino secundário da Lezíria do Tejo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a escola mudar as práticas*. Lisboa: Escolar Editora.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Carvalho, A. (2009). *O trabalho colaborativo como meio de desenvolvimento do conhecimento didáctico de professores de Matemática no tema de Análise Combinatória*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Casanova, M. A. (2006). *Disenõ curricular e Innovación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Correia, A. (2007). *Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores. Estudo de um caso*.

Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Aberta:  
Departamento de Ciências da Educação.

- Coutinho, C. (2005). *Cooperação entre Professores e Clima Organizacional Escolar: Percepções de Professores dos 2º e 3º Ciclos*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional orientada por José Castro Silva. Lisboa: ISPA.
- Ferreira, A. C. (2006). Trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Reflexões sobre duas experiências brasileiras. In *Actas do II Encontro de Probabilidades e Estatística na Escola* (pp. 176-197). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1995). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. SAGE: EUA.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All – A handbook of Staff Development*. London: David Fulton Publishers.
- Hopkins, D. (2005). *School Improvement for real*. London: Routledge/Falmer.
- Lima, J. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores. *Educação, Sociedade e Culturas* (pp. 59-103). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora.

- Martinho, M. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática: um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Ministério da Educação/Inspeção Geral da Educação (2009). *Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Agrupamento de Escolas de Coura e Minho, Caminha*. Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRN/AEE\\_09\\_Ag\\_Coura\\_Minho\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Coura_Minho_R.pdf), em 25 de Maio de 2011.
- Moreira, A. (1999). Basta implementar inovações nos sistemas educativos? *Educação e Pesquisa*, 25, 131-145.
- Moreira, M. (2004). *Trabalho colaborativo e reflexão para o ensino da multiplicação e da divisão. Um estudo com três professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para Ciências sociais – A complementaridade do SPSS (4ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em Educação*. Porto: Asa Editores.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do Profmat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Ribeiro, C., & Martins, C. (2009). *O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do PFCM*. Retirado de: [http://www.apm.pt/files/CO\\_Ribeiro\\_Martins\\_4a4dced87f339.pdf](http://www.apm.pt/files/CO_Ribeiro_Martins_4a4dced87f339.pdf), em 25 de Maio de 2011.
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovacion educativa: teoria, procesos y estrategias*. Madrid: Sintesis.
- Roldão, C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

- Roldão, C. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas. *Noesis* (66). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Sampieri, H., Collado, F., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). S. Paulo: McGraw-Hill.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: ISPA.
- Silva, J., & Morgado, J. (2006). *Facilitadores da colaboração entre professores: Efeitos das variáveis género, tempo de serviço docente e área científico-pedagógica*. (pp. 114-142). Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Évora. Universidade de Évora.
- Silva, J., & Morgado, J. (2009). Variables Institutional Influence in Responsiveness to Collaboration between Teachers. In *Actas da International Conference “Changing Practices in Inclusive Schools”*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Silva, J., Morgado, J., & Gomes, C. (2009) Satisfação, stresse profissional e colaboração em docentes no 2º e 3º ciclo: que relações. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (1994). *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.

## **Legislação e outros documentos**

- Presidência do Conselho de Ministros (2009). *Programa do XVIII Governo Constitucional*. Retirado de: [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/Programa\\_GC18.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/Programa_GC18.pdf), em 25 de Maio de 2011.

Ministério da Educação (2007). *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República, I Série, n.º 14 de 19 de Janeiro de 2007, pp. 526-547.

Despacho n.º 16034/2010, do Ministério da Educação. *Avaliação do desempenho docente*. Diário da República, II Série, n.º 206 de 22 de Outubro de 2010, pp. 52300-52302.

## Investigação sobre Inovação Educacional e o Trabalho Colaborativo entre Professores

No âmbito de uma investigação que visa estudar As Condições da Escola para a Mudança e Trabalho Colaborativo entre Professores, pretendemos saber a sua opinião, o seu interesse e as suas preocupações sobre os tipos de colaboração entre professores que ocorrem na sua escola.

Por favor, responda a todas as questões presentes no inquérito, assinalando com uma cruz a opção de resposta que reflecte a sua opinião sobre o assunto inquirido. Não há respostas certas nem erradas.

Os dados recolhidos serão alvo de um tratamento estatístico, garantindo-se o anonimato e a completa confidencialidade dos dados pessoais.

*O nosso muito obrigado pela sua preciosa colaboração.*



## PARTE I

### **INSTRUÇÕES**

O objectivo desta primeira parte do questionário é averiguar até que medida está disponível em participar em vários aspectos ligados à colaboração.

Por favor, classifique as seguintes afirmações segundo o seu interesse em participar em experiências de colaboração entre professores. Use a escala apresentada a seguir e **CIRCUNDE** a sua opção. **POR FAVOR, NÃO DEIXE NENHUM ITEM EM BRANCO.**

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Muitas vezes	A maioria da vezes	Sempre

1. Estou interessado(a) em trocar ideias com outros colegas que têm mais experiência em colaboração.	1	2	3	4	5	6
2. Estou interessado(a) em partilhar estratégias de ensino com outros colegas.	1	2	3	4	5	6
3. Estou interessado(a) em formar outros colegas a desenvolverem e implementarem estratégias curriculares e pedagógicas na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
4. Estou interessado(a) em cooperar com outros professores.	1	2	3	4	5	6
5. Estou interessado(a) em aprender mais sobre estratégias de ensino através da observação de outros colegas.	1	2	3	4	5	6
6. Estou interessado(a) em obter informação complementar sobre colaboração entre professores.	1	2	3	4	5	6
7. Estou interessado(a) em coordenar acções de formação internas sobre abordagens pedagógicas.	1	2	3	4	5	6
8. Estou interessado(a) em participar em pequenos grupos de trabalho para desenvolver materiais em conjunto.	1	2	3	4	5	6
9. Estou interessado(a) em organizar “workshops” para formar outros colegas.	1	2	3	4	5	6
10. Estou interessado(a) em aprofundar conhecimentos sobre colaboração entre professores.	1	2	3	4	5	6
11. Estou interessado(a) em fazer parte de uma equipa que formule e implemente procedimentos para avaliar estratégias curriculares e pedagógicas.	1	2	3	4	5	6
12. Estou interessado(a) em conhecer como a colaboração pode contribuir para o meu aperfeiçoamento profissional.	1	2	3	4	5	6
13. Estou interessado(a) em observar outros colegas a ensinarem, para melhorar o meu desempenho.	1	2	3	4	5	6
14. Estou interessado(a) em frequentar sessões de formação sobre estratégias de ensino alternativas.	1	2	3	4	5	6
15. Estou interessado(a) em integrar grupos de trabalho que avaliem a eficácia dos projectos de colaboração existentes na minha escola.	1	2	3	4	5	6
16. Estou interessado(a) em participar em experiências de colaboração.	1	2	3	4	5	6
17. Estou interessado(a) em formar pequenos grupos de trabalho para desenvolver e implementar práticas de colaboração	1	2	3	4	5	6

18. Estou interessado(a) em receber apoio por parte de especialistas.	1	2	3	4	5	6
19. Estou interessado(a) em discutir com outros colegas sobre metodologias diferenciadas.	1	2	3	4	5	6
20. Estou interessado(a) em elaborar relatórios que reportem os resultados das experiências de colaboração que ocorrem na minha escola.	1	2	3	4	5	6
21. Estou interessado(a) em participar em experiências pedagógicas que envolvam o ensino em conjunto.	1	2	3	4	5	6
22. Estou interessado(a) em ajudar outros colegas a responderem mais eficazmente às suas dificuldades.	1	2	3	4	5	6
23. Estou interessado(a) em oportunidades de formação que me permitam adquirir estratégias para preparar melhor os alunos que apresentam dificuldades.	1	2	3	4	5	6

## PARTE II

### **INSTRUÇÕES**

O objectivo desta segunda parte do questionário é conhecer quais as práticas de colaboração em que se encontra actualmente envolvido(a) na sua escola.

Por favor, classifique as seguintes afirmações usando a escala apresentada a seguir. CIRCUNDE a sua opção e evite DEIXAR ITENS EM BRANCO.

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Muitas vezes	A maioria da vezes	Sempre

24. Participação em projectos que promovem intercâmbios entre diferentes disciplinas.	1	2	3	4	5	6
25. Envolvimento em projectos de currículos alternativos.	1	2	3	4	5	6
26. Planificação da disciplina que lecciono	1	2	3	4	5	6
27. Planificação de trabalhos extracurriculares.	1	2	3	4	5	6
28. Planificação da disciplina de área de projecto.	1	2	3	4	5	6
29. Participação em debates sobre aspectos ligados ao funcionamento da escola.	1	2	3	4	5	6
30. Elaboração de provas de avaliação.	1	2	3	4	5	6
31. Elaboração do Projecto Educativo de Escola.	1	2	3	4	5	6
32. Realização de visitas de estudo.	1	2	3	4	5	6
33. Montagem de exposições subordinadas às temáticas exploradas nas disciplinas.	1	2	3	4	5	6
34. Realização de intercâmbios com outras escolas.	1	2	3	4	5	6
35. Planificação e implementação do estudo acompanhado.	1	2	3	4	5	6
36. Participação em eventos festivos realizados na escola.	1	2	3	4	5	6
37. Desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma.	1	2	3	4	5	6

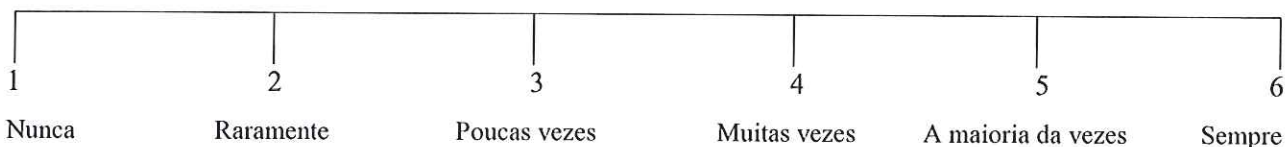
### PARTE III

#### **INSTRUÇÕES**

O objectivo desta terceira parte do questionário é caracterizar o apoio ao desenvolvimento das actividades pedagógicas.

Por favor, classifique as seguintes afirmações usando a escala apresentada a seguir. CIRCUNDE a sua opção e evite DEIXAR ITENS EM BRANCO.

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:



A sua resposta é precedida pela seguinte afirmação: **A DIRECÇÃO DA MINHA ESCOLA...**

38. Dirige-se a mim de uma forma simpática.	1	2	3	4	5	6
39. Valoriza o meu trabalho.	1	2	3	4	5	6
40. Fornece informações sobre novas metodologias de ensino.	1	2	3	4	5	6
41. Estabelece canais de comunicação entre os diferentes professores.	1	2	3	4	5	6
42. É fácil de abordar.	1	2	3	4	5	6
43. Trata-me como elemento da comunidade escolar.	1	2	3	4	5	6
44. Fornece informações sobre os dispositivos legais e administrativos publicados recentemente.	1	2	3	4	5	6
45. Ajuda-me a lidar com os problemas disciplinares que ocorrem na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
46. Presta atenção àquilo que digo.	1	2	3	4	5	6
47. Fornece instruções claras e precisas sobre as responsabilidades profissionais dos professores.	1	2	3	4	5	6
48. Fornece oportunidades de formação contínua.	1	2	3	4	5	6
49. Disponibiliza tempo para participar em tarefas extracurriculares.	1	2	3	4	5	6
50. É honesta e correcta com todo o pessoal docente e não docente.	1	2	3	4	5	6
51. Estabelece padrões de excelência.	1	2	3	4	5	6
52. Encoraja o pessoal a aperfeiçoar as suas competências profissionais.	1	2	3	4	5	6
53. Fornece o tempo suficiente para planificação.	1	2	3	4	5	6
54. Faz-me sentir importante enquanto elemento da comunidade educativa.	1	2	3	4	5	6
55. Fornece <i>feedback</i> construtivo após ter observado a forma como ensino.	1	2	3	4	5	6
56. Dá-me sugestões para aperfeiçoar os meus métodos de ensino.	1	2	3	4	5	6
57. Fornece materiais e recursos necessários à minha actividade pedagógica.	1	2	3	4	5	6
58. Considera e valoriza as minhas ideias e opiniões.	1	2	3	4	5	6
59. Ajuda-me a avaliar as minhas necessidades.	1	2	3	4	5	6

60. Identifica o pessoal de apoio a contactar para problemas específicos que não irrisolúveis na escola.	1	2	3	4	5	6
61. Participa no diagnóstico, elegibilidade e decisões relacionadas com apoios educativos.	1	2	3	4	5	6
62. Ajuda-me a enfrentar as decisões que me afectam.	1	2	3	4	5	6
63. Confia nas decisões que tomo sobre o funcionamento da sala de aula.	1	2	3	4	5	6
64. Presta o apoio necessário à identificação de alunos com problemas de aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
65. Ajuda-me na planificação e definição de objectivos programáticos.	1	2	3	4	5	6
66. Apoia-me nas decisões mais difíceis.	1	2	3	4	5	6
67. Mostra confiança nas minhas acções.	1	2	3	4	5	6
68. Quando é solicitada está disponível para ajudar.	1	2	3	4	5	6
69. Fornece apoio quando estou sobrecarregado(a) de trabalho.	1	2	3	4	5	6
70. Preocupa-se com o programa e com os meus alunos.	1	2	3	4	5	6
71. Fornece informações úteis para desenvolver as minhas competências profissionais.	1	2	3	4	5	6
72. Ajuda-me a resolver os conflitos que surgem.	1	2	3	4	5	6
73. Distribui os recursos de uma forma equitativa.	1	2	3	4	5	6

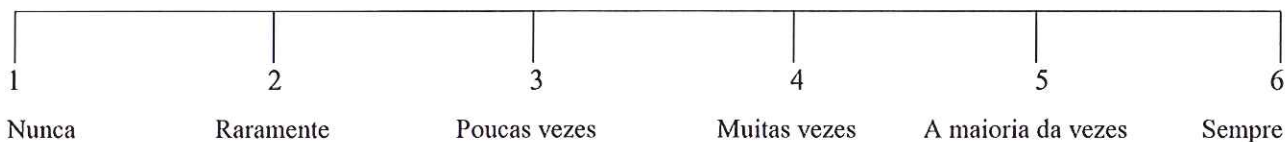
## PARTE IV

### **INSTRUÇÕES**

O objectivo desta quarta parte do questionário é caracterizar a sua percepção em relação ao trabalho efectuada na sua escola.

Por favor, classifique as seguintes afirmações usando a escala apresentada a seguir. CIRCUNDE a sua opção e evite DEIXAR ITENS EM BRANCO.

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:



A sua resposta é precedida pela seguinte afirmação: **NA MINHA ESCOLA...**

74. Existe partilha de informação.	1	2	3	4	5	6
75. Os professores sentem-se compreendidos e aceites pelos colegas.	1	2	3	4	5	6
76. Há uma busca constante de novas soluções para os problemas que surgem.	1	2	3	4	5	6
77. Existem espaços físicos com condições de trabalho adequadas.	1	2	3	4	5	6
78. São proporcionadas sugestões e ideias para por em prática.	1	2	3	4	5	6
79. Os professores mantêm-se em contacto regular.	1	2	3	4	5	6
80. Existe uma uniformização de objectivos e formas de actuação.	1	2	3	4	5	6
81. Os horários são compatíveis ao desenvolvimento de experiências pedagógicas alternativas.	1	2	3	4	5	6
82. Existe abertura para implementar novas ideias.	1	2	3	4	5	6

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Muitas vezes	A maioria da vezes	Sempre

A sua resposta é precedida pela seguinte afirmação: **NA MINHA ESCOLA...**

83. Independentemente da área disciplinar de pertença, todos os professores são ouvidos e valorizados.	1	2	3	4	5	6
84. As relações entre professores são conflituosas.	1	2	3	4	5	6
85. Existe um bom relacionamento entre professores.	1	2	3	4	5	6
86. Não há troca de opiniões e informação.	1	2	3	4	5	6
87. A comunicação entre professores é frequente.	1	2	3	4	5	6
88. A incompatibilidade entre colegas é um obstáculo à existência de um bom clima.	1	2	3	4	5	6
89. Existe uma clara definição e distribuição de tarefas.	1	2	3	4	5	6
90. Há desrespeito pela opinião dos professores.	1	2	3	4	5	6
91. A execução de projectos inovadores é uma constante.	1	2	3	4	5	6
92. A falta de recursos financeiros e materiais impede a mudança e a inovação.	1	2	3	4	5	6
93. O apoio proporcionado é suficiente à implementação de novas ideias.	1	2	3	4	5	6
94. A organização curricular não permite a interacção entre professores.	1	2	3	4	5	6

### DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

<b>1 - Idade</b>	Até 29 anos	
	30-39	
	40-49	
	50-59	
	60-69	
	70 ou mais	

<b>2 - Sexo</b>	M ___
	F ___

<b>3 - Formação Académica</b>	Secundário	
	Bacharelato	
	Licenciatura	
	Mestrado	
	Doutoramento	

<b>4 - Tempo de Serviço Docente</b>	Até 5 anos	
	6-10	
	11-15	
	16-20	
	21-25	
	26-30	
	> 31	

<b>5 - Há quanto tempo lecciona nesta escola</b>	Até 5 anos	
	6-10	
	11-15	
	16-20	
	21-25	
	26-30	
	> 31	